

Revista Linha Mestra

Ano XVI, Vol, 17, N. 51 (set./dez. 2023)

ISSN: 1980-9026



Sophya Ellen Schuster - 801168767@estudante.sed.sc.gov.br

Realização



CAPES



Sumário

EXPEDIENTE	01
PARECERISTAS AD-HOC 2023	02
EDITORIAL	04
	Marcelo Vicentin Ilsa do Carmo Vieira Goulart
DOSSIÊ 23º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL	
Apresentação	05
	Marcelo Vicentin
Encantes para reflorestar um corpo cidade	07
	Rafael Caetano do Nascimento Andrea Desiderio da Silva
O desenho diplomata: entre-mundos com o povo Kariri-Xocó	22
	Victor Hugo da Silva Iwakami
Partilhando experiências: a importância da leitura da obra literária "Nadando contra a morte"	38
	Kelly da Silva Oliveira Susana Angelin Furlan
Literatura negro afetiva na escrita de Sonia Rosa	52
	Cláudia Fernandes de Amorim de Oliveira Márcia Cabral da Silva
Representações de infâncias marajoaras em “Chove nos Campos de Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir	64
	Lorena Bolsanello de Carvalho
Alegria e diversão: as brincadeiras de rua são materializadas no recreio?	79
	Vania Maria Batista Sarmanho Simone de Jesus da Fonseca Loureiro José Anchieta de Oliveira Bentes Lorena Bischoff Trescastro Lúcia Cristina Azevedo Quaresma
Rua e escola: palavra, palavrão	92
	Cilene Maria Valente da Silva Lorena Bischoff Trescastro
A importância da leitura pessoal na escola para a formação do leitor de literatura	105
	Cláudia de Oliveira Daibello

A democratização do acesso à leitura e a universidade: contribuições do projeto Futuro UERJ	117
	Luiza Barboza Braz
Entre o concreto, o virtual e o imaginário: frequências no modo de ensinar e aprender	128
	Lara Jatkoske Lazo
Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil	142
	Zélia Amorim de Proença Ana Paula de Freitas
Tensões entre saberes da escola as vivências da rua e a formação omnilateral da criança da educação infantil	156
	Janaína de Souza Silva
Formação continuada de professores(as) da educação infantil: mapeamento e análise de pesquisas realizadas no período de 2011-2021	169
	Fernanda Maya Guimarães
Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica	181
	Rodrigo Soares Brito Milena Moretto
A leitura da verbo-visualidade pelo viés dialógico	194
	Anderson Silva
A contribuição da sequência didática no desenvolvimento do gênero petição inicial para ingressantes do curso de direito	208
	Alessandra Gomes Varisco Milena Moretto
A escola do futuro de Isaac Asimov: uma utopia distópica à luz da educação matemática crítica	221
	Alessandra Heckler Stachelski
O cinismo e as práticas de existência como ensino para a vida	236
	David da Silva Pereira Silvana Dias Cardoso Pereira
Voz no poema, asa na vida: poéticas andarilhas	246
	Lorena Bolsanello de Carvalho
O Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e a discussão sobre as políticas de leitura	251
	Larissa de Souza Oliveira Lilian Lopes Martin da Silva

A educação libertadora em Freire: um encontro teórico com Bourdieu para além da reprodução 256

Jhonathas Armond Assis Ramos

Linguagem escrita, interações e a pandemia (Covid-19): vivências em cursos de formação de professores 262

Maria Betanea Platzer

Voos poéticos: práticas de leitura de Cecília Meireles no 6º ano do CAP UFRJ 268

Lorena Bolsanello de Carvalho

Banquete literário: vivências e práticas formativas para educadores 283

Rosalina Albuquerque Henrique

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos

Kátia Cilene Nina Santos

Sérgio Renato Lima Pinto

Iza Cristina Prado da Luz Gaspar

Walter da Silva Braga

Rita de Cássia Bastos Silva

Edilene Pinheiro Guerra

ARTIGOS

Os novos direitos do leitor na contemporaneidade 296

Eliane Pereira Machado Soares

Gabriela Pereira da Silva

Francisca Claudia Borges Fernandes

Revista Linha Mestra

Ano XVI, Vol, 17, N. 51 (set./dez. 2023)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil

Marcelo Vicentin, Universidade Federal da Fronteira Sul, SC, Brasil

Comissão Executiva Editorial

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

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

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

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

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

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

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

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

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

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil

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

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

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Sophya Ellen Schuster

Editoração

Marcelo Vicentin

PARECERISTAS AD-HOC 2023

Aghata Eleuterio Paulo
Alan Caballero
Aliene Araújo Villaça
Ana Paula Valle Pereira
Ana Raquel Costa Dias
Andrea Rodrigues Dalcin
Bárbara da Silva Bittencourt Dantas
Carlos Augusto Silva e Silva
Daniel Novaes
Dhemersson Warly Santos Costa
Edmilson Francisco
Eliasaf Rodrigues Assis
Evanilson Tavares de França
Flávia Cristina Araújo Santos Assis
Fredyson Cunha
Isabel Cristina Dornelas da Costa
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues
Joselma Silva
Josiele Vita da Silva Tavares
Juliana Paula de Oliveira Gomes
Juliane Gomes de Oliveira
Julianna Silva Glória Batista Coelho
Juliano Guerra Rocha
Laisa Oliveira Guarienti
Laura Henrique Corrêa
Ludmila Magalhães Naves
Marcelo Vicentin
Marciano Renato Ribeiro
Maria Cecília Silva Costa
Mariana Mello Costa
Mirele Corrêa
Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues

Pedro Xavier Russo Bonetto

Pollyanna Maria Resende

Rafael Moraes Limongelli

Regina Aparecida Correa

Rita Cássia de Oliveira

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Valéria Garcia Aroeira

Wesley Baptista

EDITORIAL

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Marcelo Vicentin

A Edição n. 51 da Revista Linha Mestra, que encerra o ano de 2023, concentra-se na primeira parte do Dossiê Temático 23º Congresso de Leitura do Brasil (COLE Rua), que se propôs a caminhar pela RUA e deixar ela se impor, a fim de, com sua autoridade, sermos conduzidos pela natureza dramática em suas diferenças, após tempos de pandemia, de isolamento social, e em tempos de guerras e de ameaças à democracia.

O conjunto de textos publicados dialogam com a proposta do 23º COLE, o COLE Rua, de pensar, e sermos pensados, pelas potências, pelos pesos, pelos perigos e pelos afetos que as Ruas nos impõem, com seus feitos, seus pensamentos que atravessam as calçadas, que criam pontes e cavam túneis, para entrar, mas também e para sair das ruas. Deste modo, professores e professores, bibliotecários e bibliotecárias, alunos e alunas de graduação e de pós-graduação, profissionais da educação básica, educadores sociais, coletivos e movimentos educadores transformaram a Rua em texto, e que à Rua devolvemos.

Rua procede o mundo que precede a leitura da palavra; um mundo que não se acaba, é barricada, esperança e medo. Rua que é risco, perigo de vida; é passeata, poesia e arte; é dança, maracatu e carnaval; é bêbada e equilibrista. Rua que também é triste, nem moço bonito e moça bonita; tem sangue, tem pedra e beijo no asfalto. É bicicleta ao meio-fio e pé descalço de terra; tem coturno, mas também tem chinelo. Rua que corre, que escorre, que derrama em si mesma e se acaba, que começa de novo em outra vida.

Desejamos boa leitura, e pela Rua seguimos.

Dossiê 23º Congresso de Leitura do Brasil

Marcelo Vicentin¹

*Eu quero é botar meu bloco na rua
Brincar, botar pra gemer
Eu quero é botar meu bloco na rua
Gingar, pra dar e vender
Sergio Sampaio²*

*E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio-fio
Esquina de mais de um milhão
Quero então ver a gente
Gente, gente, gente, gente, gente, gente
Milton Nascimento³*

No auge da repressão da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), há 50 anos, duas músicas, de dois álbuns clássicos produzidos no Brasil, entoavam a importância de as pessoas estarem, ocuparem as ruas, não isoladamente, mas em bloco, comungando com outrem a potência do encontro que somente a rua, máxima da coisa pública, pode proporcionar.

Retomando o canto de Sergio Sampaio, Milton Nascimento, Lô e Márcio Borges, o 23º Congresso de Leitura do Brasil – COLE Rua convidou as pessoas para, a partir da rua, refletirem sobre essa potência que se manteve calada durante a pandemia do Covid 19, a fim de que, nesses novos tempos, guerras e ameaças à democracia não se solidifiquem e nos mantenham distantes, novamente, das ruas, assim como a Ditadura Militar atentou violentamente contra a potência e a arte do encontro a 50 anos atrás.

Este Dossiê, originário desse convite, traz, em sua primeira parte, um conjunto de 24 textos que retratam fragmentos dos encontros promovidos entre os dias 07 e 10 de fevereiro de 2023, quando ocorreu o 23º Congresso de Leitura do Brasil – COLE Rua, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, e com o apoio da CAPES e do CNPq. Neste 23º COLE, apostou-se em uma leitura de múltiplos lugares, de diferentes potências que ativam forças que embaralham as partilhas nas ruas, nos muros, nas encruzadas.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul

² EU QUERO é botar meu bloco na rua, Intérprete: Sergio Sampaio. Compositor: Sergio Sampaio. *In*: EU QUERO é botar meu bloco na rua, Rio de Janeiro: Philips Record, 1973, 1 Álbum, faixa 11.

³ CLUBE da Esquina nº2, Intérprete: Milton Nascimento. Compositor: Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento. *In*: CLUBE da Esquina, Rio de Janeiro: Philips Record, 1972, 1 Álbum, faixa 11.

A rua virou rio, o rio virou mar, virou inspiração para o conjunto de autores aqui publicados, que olharam para diferentes fragmentos da vida: escolas, muros, florestas, cidades; Sônias, Rosas, Clarices, Dalcídios; Cínicos, Freires, Asimoves...

Ruas, esquinas, ladeiras, encruzilhadas que se constituíram em voos, vozes, vivências, experiências de infâncias, de povos originários, de pretos, de muita gente que é apenas gente, em seus mistérios, que só quer prosseguir com suas palavras, leituras, palavrões...

A provocação está dada. Vá e/ou venha para a rua com este à mão. Permita-se a ocupar as ruas e os textos deste Dossiê.

Encantes para reflorestar um corpo cidade

Enchantments to reforest a body city

Encantos para reflorestar un cuerpo ciudad

Rafael Caetano do Nascimento¹

Andrea Desiderio da Silva²

Resumo: O artigo trata do encontro com imagens das artes indígenas de Xadalu Jekupé e Denilson Baniwa, e sua potência na criação de mundos ao acionar regimes de visibilidades que colocam em jogo políticas de encantamento e desencantamento. O objetivo é tecer narrativas que dão sentido para afetos mobilizados por estes encontros em caminhadas pelas ruas de Porto Alegre/RS, cruzando os campos da Educação, Pensamentos Indígenas e Filosofia da Diferença. A cartografia é o método do trabalho. A força das artes indígenas contemporâneas surge da ruptura com o apagamento histórico dos povos indígenas, e seu modo de agir no mundo está ligado às suas cosmologias. Os encontros possibilitaram pensar a imagem como uma força ativa na criação de relações com seres, em uma política de encantamento com a vida.

Palavras-chave: Cartografia; Artes Indígenas Contemporâneas; Imagem.

Abstract: The article deals with the encounter with images of indigenous arts by Xadalu Jekupé and Denilson Baniwa, and their potency in creating worlds by activating regimes of visibility that bring forth politics of enchantment and disenchantment. The aim is to weave narratives that give meaning to emotions mobilized by these encounters during walks through the streets of Porto Alegre, Brazil, crossing the fields of Education, Indigenous Thoughts and Philosophy of Difference. Cartography is the method employed in this work. The strength of contemporary indigenous arts emerges from the rupture with the historical erasure of indigenous peoples, and their way of acting in the world is connected to their cosmologies. These encounters have made it possible to perceive the images as an active force in creating relationships with beings, within a politics of enchantment with life.

Keywords: Cartography; Contemporary Indigenous Arts; Image.

Resumen: El artículo trata sobre el encuentro con imágenes de las artes indígenas de Xadalu Jekupé y Denilson Baniwa, y su potencia para crear mundos al activar regímenes de visibilidad que dan lugar a políticas de encantamiento y desencantamiento. El objetivo es tejer narrativas que den sentido a los afectos movilizados por estos encuentros durante paseos por las calles de Porto Alegre/RS, cruzando los campos de la Educación, los Pensamientos Indígenas y la Filosofía de la Diferencia. La cartografía es el método de trabajo. La fuerza de las artes indígenas contemporâneas surge de la ruptura con el borrado histórico de los pueblos indígenas, y su forma de actuar en el mundo está conectada a sus cosmologías. Estos encuentros permitieron considerar la imagen como una fuerza activa en la creación de relaciones con seres, dentro de una política de encantamiento con la vida.

Palabras clave: Cartografía; Artes Indígenas Contemporâneas; Imagen.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Introdução

O presente artigo trata do encontro com imagens das artes indígenas contemporâneas e sua potência na criação e invenção de mundos, ao acionar regimes de visibilidades que colocam em jogo políticas de encantamento e desencantamento com a vida. Esses encontros se deram entre uma pesquisadora e um pesquisador com as artes de Xadalu Tupã Jekupé e Denilson Baniwa pelas ruas do centro histórico de Porto Alegre (RS) durante uma saída de campo na referida cidade entre os dias 21 e 22 de julho de 2022 por motivo de visita à exposição “Antes que se apague: territórios flutuantes”, do artista Xadalu, na Fundação Iberê Camargo.

As imagens ocupavam as ruas do centro e abriam nelas visibilidades desde perspectivas indígenas, acionando campos de forças a agirem nesse espaço. Imagens que chegam e agem desde suas cosmologias, trazendo convites para ver o invisível, habitar as frestas, caminhar no Jardim e entrever florestas. O encontro entre o universo civilizado de uma sociedade capitalista colonizante e racista, com o regime conceitual indígena da imagem produz tensões. Como brancos e não-indígenas, ao habitarmos essas tensões, somos provocados a caminhar por um chão de memórias. Tecer narrativas que dão sentido para os afetos mobilizados pelos regimes de visibilidade acionados pelos encontros com as artes, de ambos artistas, nas caminhadas pelas ruas de Porto Alegre, torna-se então o nosso objetivo geral nesta escrita. Entende-se aqui que a prática da escrita é quem dá forma e sentido aos afetos, tornando nosso objetivo específico o cruzar de fios dos campos da Educação, dos Pensamentos dos Povos Indígenas e da Filosofia da Diferença, para compor uma malha de vida que dê consistência a se pensar as políticas de encantamento e desencantamento da vida, como políticas de produção das existências.

As artes indígenas contemporâneas (ESBELL, 2018) ativam o pensar com as imagens e a força que elas trazem para a composição de mundos, em contraposição com um sistema que se quer higiênico, hegemônico e homogêneo. Essa força irrompe da quebra com o silenciamento e apagamento histórico dos povos indígenas e seus saberes, e a ação dessas imagens no mundo está intrinsecamente ligada às cosmologias que carregam. Portanto, os encontros que se deram pelas ruas de Porto Alegre, pôde deslocar o modo ocidental de se relacionar com a imagem, o qual em boa medida se dá por um viés representacional e figurativo, abrindo possibilidades para pensar um agir da imagem no criar de relações com seres desde uma política de encantamento com a vida.

Uma saída de campo não se faz somente com hora marcada, pois no caminho outras coisas acontecem. Por isso, há que se cultivar um estado de atenção, um cuidado com o

encontro. Caminhada como ato multiperspectiva: um ato político e também, no nosso caso e escolha, um método, um modo de fazer, ocupar e conhecer; de se deixar-se chamar a compor uma cidade, se oferecer aos fluxos dos encontros e desencontros que ela nos convida. Cartografia das composições e decomposições pelo caminho, atos de germinação de mundos, ou seja, movimentos de intensidade-e-língua se esboçando (ROLNIK, 2016). Nesse sentido, a escrita aqui se aproxima de um ensaiar o pensamento a partir de encontros com artes indígenas inscritas nas peles de asfalto e concreto. Uma tentativa de dar língua para encantos guaranis e encantos baniwa que nos atravessaram, criando um texto carregado dessas *moléculas de afetos*.

Desse modo, este artigo é composto por duas narrativas: uma que trata dos encontros com imagens das obras de Xadalu e Denilson pelas ruas do centro histórico de Porto Alegre (RS), e outra a respeito do segundo dia de caminhada. A terceira parte traz uma reflexão a partir desses encontros, ensaiando uma problematização do modo como essas imagens podem afetar e agir, provocar e fazer pensar. Nas considerações finais tecemos um comentário geral em torno das questões levantadas ao longo do texto e finalizamos com uma pergunta, de modo a instigar um cultivo da atenção para com os mundos que compomos pelos encontros que a vida nos proporciona.

Suspender a cidade, sustentar o jardim.

Flexibilização do isolamento social e recebemos o convite para visitar a exposição “*Antes que se apague: territórios flutuantes*” do artista Xadalu Tupã Jekupé, na cidade de Porto Alegre/RS. A exposição esteve na Fundação Iberê Camargo entre 14/05 e 31/07 de 2022 e nós estivemos lá nos dias 21 e 22/07. Dois doutorados em andamento atravessados pelo pensamento indígena se desprenderam das virtualidades pandêmicas para viver uma experiência real, na cidade, na rua e no cubo branco.

Adentramos às ruas de Porto Alegre em busca de algo para comer, Lua Cheia e nos deparamos com uma mulher anciã e uma criança, ambas com um colete à prova de balas com a inscrição: GUARANI-MBYA. Grudadas na parede, nos olharam com o corpo inteiro, trocamos algo além de olhares. Nos convidaram, recuamos. Ainda não éramos capazes de ver que elas não estavam sozinhas e que ocupavam mais do que uma cidade.

Com o Sol, caminhamos em direção à galeria de artes da Fundação Iberê Camargo, o cubo branco. Dois pontos e, numa linha reta, chegaríamos ao destino. Mas uma saída de campo não se faz apenas com hora marcada e objetivos fixos, se faz também com a abertura de uma

atenção aos encontros e afetos que se cruzam pelo caminho. Essa abertura da atenção precisa descartar os dispersores e entrar em sintonia com o problema que move uma pesquisa. “A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. [...]. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato” (KASTRUP, 2020, p.39).

Placas que nomeiam ruas e homenageiam pessoas chegavam em grande número. Nomes masculinos de diversificadas patentes. *Uma guerra em curso?* Sons de pássaros, guizos, cheiro molhado. Árvores imensas, centenárias, arrancadas, mutiladas, para dar lugar a construções monumentais, de concreto e cimento, hoje habitadas por pichações e colagens. Sentimos que o chão movia-se ao nosso lado, abrindo-se e conduzindo-nos a encontros não planejados, planejados. Mudança de rota. Serpenteamos. No trajeto, corpo atento. Imergimos pelas ruas da cidade e ela nos percebeu, tateamos sua pele, auscultamos seus chamados.

Logo após uma praça, entre duas avenidas, uma rua em reforma. Cimento quebrado, canos abertos, fios à mostra. Tapumes lascados davam a ver as rachaduras que tentavam esconder. Paredes descascadas ainda por pintar, geravam um aspecto de esquecimento. Para além do predominante cinza, as grafias urbanas, pixos, lambes, vivificavam aquele pedaço de chão. A sonoridade era algo de diminuído e um silêncio aumentado. Pareciam longes os motores e buzinas. Um oco no eco urbano criava o entre. Portal espelho d’água, passagens de um jardim esquecido?

Vista turva, pele arrepiada, atenção redobrada. Uma cobra? A cidade racha, suas entranhas gritam. Outra mulher nos chama. Colada à parede, seu olhar é de quem sabe onde está e nos questiona, ao mesmo tempo que convida a conhecer. A memória presente naquele pedaço de chão surge em forma de texto logo acima dela: “Atenção, Área indígena”. Um misto de surpresa e mistério. Signos de um processo em curso. Algo chegava até nós e aos poucos seguíamos pistas de um caminho. No ato de alinhar a atenção com a escuta do invisível, nos entreolhamos. Um sopro passa: a atenção “tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir” (KASTRUP, 2020, pg.40).

Num reconhecimento atento (KASTRUP, 2020) desses signos que se apresentavam como convites pelo caminho, permitimo-nos ser guiados pelas direções a que esses corpos-imagens nos convidavam a cruzar. A rua fissurou nossas intenções, fez emergir imagens e sons de um chão que se queria lembrado. Multitemporalidade espacial. Ancestralidade Guarani nos convidando a ver e adentrar a aldeia (ou seria o jardim?) que nunca deixou de existir e pulsar

por ali. Emergia aos poucos um mundo que (r)existe numa espécie de virtualidade presente, ganhando existência real ao se atualizar em nós com suas sementes.

“Atenção, Área indígena”. Seria mera coincidência caminharmos pelo centro de Porto Alegre e encontrarmos diversos lambes com essa inscrição ao mesmo tempo que estávamos ali por conta da exposição do artista Xadalu? Outro sopro pergunta: “quem?”. As flechas cintilantes da anciã com a criança e da mulher que nos olha e questiona, seguem nos orientando. Convidou-nos a buscar a origem dos mais de 1000 lambe-lambes semeados pelo centro de Porto Alegre em uma só noite. Informação que não atrapalhou e nem encerrou o processo em curso, serviu como mais um convite para seguirmos pelos caminhos que adentrávamos. Esperávamos encontrar Xadalu em um Museu, mas ele estava antes espalhado pelas ruas lançando suas flechas-sementes.

As imagens foram convidando a gente a se desconstruir cidade-concreto e deixar-se entrever floresta-cidade, acordando corpos vibráteis e soprando convites de tal forma que suspenderam a ação de se seguir por uma rota linear pré-estabelecida até à exposição e abriram brechas para passagens de virtualidades vivas e em fluxo por aquela sempre presente aldeia Guarani.

“Atenção, Área indígena”. Guerra do Paraguai, homens, honrarias, condecorações. Avenida que desce, sobe. Rua que segue, finda. Cruzamento, amém. “Atenção, área indígena”. Convida a ver uma cidade e suas marcas. No alto, a República. Ao seu redor Palácio da Justiça, Theatro São Pedro, Igreja Matriz, Palácio do Governo: Praça Marechal Deodoro. Pirâmide da colonização. Cemitério? Prédios e monumentos se erguem. Quem cai? O que sobra e resta, resiste? Grafitismo indígena no centro urbano da memória civilizatória; inscrições na superfície urbana da história. “Atenção, Área indígena”. Mulheres e criança caminham conosco, nos fazem ver o projeto colonial ainda em curso sobre sua antiga aldeia Guarani. Sopram: “*oi petei tetã nmande ary*”³. Projeto que enterra aldeia e ergue sobre cabeças indígenas monumentos em prol da civilização. Civilidade como sinônimo de destruição, saque e desrespeito aos povos que sempre habitaram essas terras. No centro do marco civilizatório colonial, a violência e a guerra, o terror e a política de morte que “ataca toda e qualquer vibração em outro tom” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.12).

Mais convites e em partes do corpo germinavam as *Capia'i*. Reverberávamos junto a uma espécie de encantamento. Percebemos, a posteriori, que a flecha cintilante lançada pela

³ Obra: “*Nheru Nhe’ry: Existe uma cidade sobre nós*”, Xadalu Tupã Jekupé, 2021. (ALVES, 2022)

anciã e criança no primeiro dia, convidava a adentrar seu território ali presente por entre os concretos da cidade. Mas para isso era preciso despertar, acionar, rachar o concreto, questionar e instaurar outros regimes de visibilidades. Encantar. Elas guiavam o processo e nos ensinavam a ver.

Na cidade plana subimos a montanha por entre águas e rochas e, no topo, outro encantamento: estávamos no Jardim. Um sopro: “*Esse lugar sempre será nosso, nosso passado vive em espírito nesse presente no Jardim Guarani*”⁴. *Nherã*⁵, o espírito absoluto do espaço, o verdadeiro dono do território, mostrou-nos que no Jardim Guarani as sementes brotam em nossos corações e quem floresce na refloresta somos nós. Um reflorestar da cidade que se inicia no modo de vida plural que proliferam. Ali os sopros soavam mais nítidos: “Enquanto não combatermos a monocultura do pensamento não será possível reflorestar nossa existência” (NÚÑEZ, 2021, p.5). Uma fumaça no ar, cheiro de tabaco e ervas perfumosas.

Sentados em roda junto ao pajé, no alto das flores, um encanto Guarani passou por nós. De seu cachimbo saíam plantas, peixes, sapos, borboletas, aves e tartarugas. Do alto avistamos o longo corpo de uma imensa cobra. Estávamos em sua cabeça, a qual era também a proa de uma canoa: a Canoa da Transformação (A SERPENTE, 2021). Era *INÍPO*⁶ que se apresentava para nós. Encantos Guarani, encantos Baniwa, que traziam forças de um devir floresta para um corpo cidade. Perguntas germinavam no pensamento: que travessias as artes indígenas nos instigam a percorrer? A que modos de ver - e de vida - elas nos convidam?

Por meio de um sopro fumaça encantado o *Repovoamento de uma cidade Floresta*⁷ está em curso e nós, no meio dele. O pajé, diplomata do cosmos, rege as agências de modo a colocar forças para agirem em um determinado lugar (CEVALLOS, 2021). A força da cobra estava ali presente por meio da interligação de três exposições de Denilson Baniwa⁸: no rabo, a Casa de Transformação, de onde surgem os saberes ancestrais; no coração, três exposições formam uma constelação de saberes indígenas e suas lutas pela vida; na cabeça está o pajé conversando com os outros seres. Serpenteava, assim, um caminho a ser percorrido e transformado, semeando a vida e sua multiplicidade.

⁴ Obra: “*Ore yvoty ty: O Jardim Guarani*”, Xadalu Tupã Jekupé, 2021. (ALVES, 2022)

⁵ Obra: “*Nheru Nheru: Existe uma cidade sobre nós*”, Xadalu Tupã Jekupé, 2021. (ALVES, 2022)

⁶ Obra: “*INÍPO: Caminho de transformação*”, Denilson Baniwa, 2021.

⁷ Obra: “*Repovoamento de uma cidade floresta*”, Denilson Baniwa, 2021.

⁸ Exposições de Denilson Baniwa no 7º Festival Kino-olho: 1. Goethe Institut: “*Muyeréusáwa Rúka*”; 2. MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul): “*Aquela gente que se transforma em bicho*”, “*Ty Ty - memórias de beija-flor*”, “*Floresta-Casa derrubada (A última maloca do fim do mundo)*”; 3. CCMQ (Casa de Cultura Mário Quintana): “*Repovoamento de uma cidade floresta*”.

Afinal, onde estávamos? Nas ruas da cidade? Na aldeia Jardim Guarani? Navegando por algum rio? Imagens que convidaram a habitar fronteiras no meio da cidade, fazendo entrever o que não se vê. Espaços e tempos que habitam um corpo. Existências e apagamentos se mostrando em viração entre árvores e prédios. Encantamento. Carregados desses afetos e, com esse corpo de rua inundado de vida, indagamos: O que pode um devir-floresta na cidade?

Rastros de cobra, caminho de jacaré

Com corpos encantados, fomos percorrer o caminho da Cobra Canoa, farejar seu rastro e viver sua ciência. Estávamos iniciados a ver o invisível e assim a cobra se fez também jacaré. Com ele a caminhada firme nos mostrava que tudo era digno de atenção. Rastreamos um conhecimento ancestral que se apresentava e se escondia em pistas que nos conduziam entre asfalto, alagadiços e semáforos. Lado a lado nos movemos junto ao jacaré.

Nesse dia o vento nos acompanhou, ora forte, ora manso, ora nos mostrando novas direções. Estivemos em lugares em que a cobra já havia passado. Encontramos restos de sua pele. Ativamos um corpo todo escuta e acessamos Cristine Takuá em seu sopro-pergunta: “Que portais se abrem pra quem se concentra, pra quem se permite escutar? A escuta é um dom que nos foi dado, mas que poucos praticam.” (MEMÓRIAS, 2023).

No muro alemão a constatação da mutilação, o rabo da cobra que habitou aquele concreto segue vivo no virtual. Janela atencional (KASTRUP, 2020) aberta na casa de transformação e vimos o ninho dos saberes que um dia estive lá. Com olho orgânico perdíamos o rastro da cobra feito por cima do asfalto e calçadas de pedras portuguesas, com olhos de jacaré ativamos a membrana nictitante e seguimos o reconhecimento atento por onde rastejávamos. O vento soprava forte e o caminho se bagunçava na Independência. Vida e morte coabitando as existências.

Sob o encantamento jacaré, perguntávamos da passagem da cobra a olhos orgânicos, mas estes mal nos viam e davam respostas mínimas, fazendo solicitações burocráticas de pedidos escritos em papéis para uma possibilidade qualquer em um futuro inexistente. Afastavam-nos e observávamos as portas para o Jardim se fechando. Mas o Jardim segue lá, ao mesmo tempo em que as cabeças continuam nas ruas sustentando os pilares das construções.

Encantados, a cidade se fecha. Se fecha sem escuta, pelas negativas, pela solicitação de pedidos antecipados, pela necessidade de papéis e e-mails. Nos colocávamos em conversa, mas não era o bastante. As respostas eram as mesmas e chegamos a nos questionar se falávamos a

mesma língua. Onde estávamos? Um Índiozinho⁹ se apresentava aqui e ali, proporcionando seguirmos encantados em um dia de desencantos.

O Palácio Piratini, que no dia anterior insistiu por nossa visita, nos impediu de voltar por estar excepcionalmente fechado. Assim seguimos com memória das pinturas históricas de Aldo Rocatelli¹⁰ que nos afetaram pela estereotipada presença indígena e ausência da presença negra em uma das obras que retratavam a criação do estado do Rio Grande do Sul. Política da visualidade que homogeneiza e apaga as diferenças para afirmar um modelo de vida único, uma monocultura do pensamento.

Na Catedral Metropolitana não fomos recebidos na entrada principal com seus mosaicos italianos e adornos arcaicos. Ocupamos a brecha e chegamos perto do sangue, representado em tinta, em uma das cabeças indígenas que sustentam seus pilares externos. Igreja cercada, estávamos fora, à margem. Seguimos seus arredores e, com as roupas da civilidade, sem encantamentos, adentramos o pátio e avistamos mais cabeças a sustentar pilares. Desencantados, a cidade se abre.

Seguimos e mais uma guarani cruza nosso caminho. Uma mulher e duas crianças. “Atenção Área Indígena”. Sentadas à porta do Mercado Municipal com seus tapetes estendidos, ao seu lado corujas, jacarés, *capia'i*, cestarias e plantas. Vinham de aldeia próxima à cidade diariamente. Nos aproximamos do chão e conversamos. Estávamos com vontade de histórias, de gente que pudesse nos mostrar mais do Jardim. Seguíamos no encanto e não estávamos sós. Um transeunte narra e atua uma das atrocidades históricas que vivemos. Intencionando nos fazer sorrir, fala sobre a beleza da criança de colo e que a levaria com ele em um saco - o histórico roubo de crianças indígenas (POTIGUARA, 2018). O silêncio falou ali. Colonialismo presente produzindo o real social cotidianamente. Corpos cimentados e incapazes de se afetar pelo outro, pela história, pela vida.

Encantes

Xadalu é um nome derivado de um grupo de lutadores de rua presente no jogo de videogame “Street Fighter”. É assim que Dione Martins, gari e artista, escolhe seu nome para também ser um guerreiro das ruas. Sua obra de anti-desterritorialização “Atenção, Área Indígena” se espalha pelo centro de Porto Alegre e ganha destaque na reivindicação da visibilidade da

⁹ Obra: “*Índiozinho*”, Xadalu Tupã Jekupé. (HERKENHOFF, 2015)

¹⁰ Obra: “*A formação etnográfica do Estado do Rio Grande do Sul*”, Aldo Locatelli, 1953.

etnia guarani na cidade (HERKENHOFF, 2015). Com esta inscrição ele chama a atenção para os guaranis que ocupam este espaço vendendo seus artesanatos sentados ao chão. Ocupar o chão é um modo próprio desse povo habitar este lugar que, agora chamado cidade, está erguida sobre o que antes eram suas aldeias. Esse chão tem memória e ocupá-lo é honrar sua ancestralidade.

Esse corpo, amigo do chão, incomoda alguns comerciantes locais, os quais entendem que os indígenas estragam o ambiente (HERKENHOFF, 2015). Incômodo que cresceu após Xadalu espalhar seus adesivos pela cidade permitindo aos guaranis escolher os lugares com a inscrição para exporem seus trabalhos. Tensão crescente de uma cidade que insiste em apagar a história do genocídio indígena e contar a vitória do colonizador, em placas que nomeiam as ruas desse lugar. Xadalu faz aparecer a guerra ainda em curso contra seu povo, pois “a história da colonização é a história da conquista contínua, da guerra contínua para ocupar o território e dominar os povos”, como lembra Pedro Putoni no documentário *Guerras do Brasil.doc* (2019). Ailton Krenak alerta, neste mesmo documentário, que a “falsificação ideológica que sugere que nós temos paz, é para a gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares o tempo todo”.

As inscrições de Xadalu pelas ruas lançam suas flechas cintilantes naquele espaço-tempo. Lampejam outras visibilidades para um corpo-cidade com a demarcação de um território indígena ancestral (ALVES, 2022). Xadalu semeia imagens como seus antepassados semearam sementes. Imagem semeadura que racha cidade e seus regimes de verdade; traz à tona as forças de uma história que se quer escondida, apagada, esquecida. “Atenção, área indígena” estava ali tensionando o espaço urbano e expondo seus conflitos. Não acrescentava camadas visuais ao cenário, mas raspava o concreto para desenterrar as cabeças de seus antepassados, fazendo aparecer um chão que ansiava voltar a respirar devido à asfixia por séculos de racismo, escravização e genocídio indígena na região (POTIGUARA 2018; XADALU, 2021).

Imagens que racham o asfalto que escamoteia a política de morte em um corpo-cidade, e fazem brotar as sementes de *Aguaã* que seus antepassados rezaram para que um dia florescessem suas árvores que dali foram cortadas (XADALU, 2021). Estávamos imersos numa multiplicidade temporal em coexistência: virtualidades em processo. Aproximando do que diz Deleuze (2018) a respeito do regime imagético da imagem-tempo em contraposição ao da imagem-movimento, as flechas-sementes semeadas por Xadalu desencadearam não um esquema de ação-reação imediata de nossa parte, mas antes uma suspensão da ação, rompendo com o esquema sensório-motor que liga ser humano e mundo, deixando-nos à deriva e fazendo

prolongar sensações a partir desses encontros com as obras. Criava-se um intervalo entre ação e reação o qual passamos a habitar, aumentando nossa liberdade de imersão neste novo que aparecia. As imagens nos lançavam à saída do automatismo da cidade e de seus caminhos, das cadeias de representações que amortecem a carga sensível dos acontecimentos e que nos fazem ver e ocupá-la somente desde seu *aspecto molar* (ROLNIK, 2016).

Encontros com corpos-imagens que tocam e convidam. Acionam. Abrem, na textura com o mundo, um lugar para um olho todo corpo, um corpo todo tato, um tato todo olho. Algo não visível da imagem nos alcança e toca numa apreensão somente possível pelo corpo-vibrátil, ou seja, um “corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações” (ROLNIK, 2016, p. 31). Mulheres e criança, em imagens, nos encantaram com suas flechas cintilantes. “A flecha atirada não é vista por olhos de grandeza, a lógica é outra” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 9). Acionaram um corpo desejante de mais - mais encontros, mais rua, mais chão. Sentimos, sem necessariamente saber o quê, que esses toques nos convidaram e agitaram *linhas moleculares* em nossos corpos (ROLNIK, 2016). Uma experiência sensível com imagens e seus regimes visuais - suas cosmologias - a tensionar o pensamento ocidental civilizado do sistema capitalista colonizante e racista na produção de seus modos de vida. Destacamos duas políticas em curso e tensão que essas imagens nos implicavam: uma de encantamento com a vida e outra de desencantamento.

Ambas se encontram e se diferenciam na relação que estabelecem com a vida, assim como nos modos em que operaram suas ações no campo das visibilidades. O encantamento escapa do ser utilitário e produtivista (SIMAS; RUFINO, 2020), prolifera imagens e suas intensidades, propulsiona universos em criação. Produz um impensável no pensamento e dinamiza o ser em estado de nascença plural. “Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d’água, pedra de rio e grão de areia” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9). Um caleidoscópio imanente que se põe a girar; devires em passagem. Nascenças. Experiência de uma vida das imagens que vem pela suspensão de mundo, o qual dá o visível ao pensamento, “não como objeto, mas como ato que está sempre nascendo e se escondendo no pensamento” (DELEUZE, 2018, p. 246). Imagens que germinam vida entre os corpos e abrem para outras conversas e composições. “O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9).

O desencantamento, por sua vez, é o que esse sistema capitalista colonizante, patriarcal e racista, produz. Aniquila a multiplicidade vivente; captura e canaliza a pulsão vital de criação

individual e coletiva de novas formas de existência para a construção de um mundo segundo seus próprios desígnios (ROLNIK, 2018). Essa política que segue por uma lógica do controle e obediência humana, tendo como fim a perpetuação de sua hegemonia, atinge o nível *molecular* no plano de composição da existência e, desse modo, parece não haver espaço no qual se possa simplesmente jogar fora todo esse modo de gerir a vida sem antes se reorientar as forças desejanter para uma outra ética na composição de relações com os seres vivos, humanos e não-humanos, visíveis e não-visíveis (ROLNIK, 2018).

Se oriente, desanuvie seu sentir, respire o pó das árvores que são vida muito antes de existirmos. Haverá quem, lendo isso, considere que falamos de fantasias ou coisas do tipo. Acontece que o humano, como métrica de uma conjunção entre o branco, homem, cristão, obcecado pelo consumo e acúmulo, esqueceu que é natureza. Se blindou de civilização a ponto de esquecer que é somente mais uma manifestação do vivo integrado a um amplo e complexo organismo. Por se distanciar disso, tem perdido a vivacidade, se adequando a um padrão de desencantamento (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9).

Ao passo que “o desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, dismantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 11), o encantamento é natureza em nascença, seu germinar mais potente. É “ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida, em suma” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 6). O encantamento visto dessa forma, seriam princípios que comungam a noção de “integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade)” (2020, p. 7). O contrário dessa condição é o desencantamento do mundo (separação e hierarquização), provocado pela guerra de dominação instaurada pelo processo colonial.

As imagens de Xadalu e Denilson agem no lugar, acionam forças, proliferam tempos no tempo e movimentam a memória-chão do espaço. Lembram do extermínio das guerras; invocam *Nherã*. Do chão ressurgem as sementes. Agenciam forças de transformação para um devir floresta da cidade. Imagens que nossos olhos veem, mas que também vazam e tocam, que lá estão a habitar as frestas convidando-nos a experimentá-las, que estão no entre, com vida própria, contando a respeito de mundos e cosmologias. Imagens que vivem entre nós e que não cessam de fazer um transitar de seres, lugares e mundos. São imagens em metamorfose povoando superfícies, correndo acima e abaixo, crescendo à medida que diminuem. “Supressão da profundidade e tudo corre para a superfície, suprimindo a distância entre observador e

imagem. Não mais uma imagem a ser contemplada, mas uma imagem a ser percorrida e habitada: uma experiência-imagem” (CARVALHO, 2020, p. 162).

O que nosso corpo apreendia, o que nossos olhos conseguiam enxergar e captar, era um efeito da relação não apenas com objetos e fenômenos visíveis, mas também com agências invisíveis que nos convidavam a transver a vida (KANAYKÕ, 2021).

A cobra, invocada em sua imagem-força por meio da linha tecida pelos pontos das obras de Denilson Baniwa, age e revira uma cidade. Cobra Canoa da Transformação¹¹ é sabedoria a propagar vida por onde passa. Carrega em si as gentes-bichos que, por onde ficam, atualizam as múltiplas formas do vital para que a vida continue a viver com dignidade. Muda as formas para que a vida siga em fluxo. Metamorfose. Ela é a política de vida inserida no seio da política de morte propalada pela guerra colonial em curso que Xadalu nos apresentou. Respiro na asfixia da vida.

As imagens não trouxeram forças e aspectos de um mundo distante, e sim de um mundo radicalmente presente aqui, entretanto soterrado por camadas de “cimento e concreto em cima da memória desse território e das pessoas que viviam nesse território” (BANIWA, 2022, p.139). Denilson Baniwa e Xadalu Tupã Jekupé raspam as camadas de concreto para trazer à tona memórias ancestrais junto de um mundo povoado por muitos seres que diversifica este mesmo mundo em muitos mundos. A imagem age porque ela é mais, ou menos, que uma linguagem que representa aquilo que quer mostrar. Ela é força, virtualidade, o fora que age no presente a impulsionar devires. Nos implica a tecer relações de uma ética com o chão, com a terra, de um corpo que estremece junto com ela, no encontro com as forças que dela emanam.

Simas e Rufino (2019) dizem que quem sopra no ar a fumaça da transformação é o Caboclo, e que no sopro é que o ser ganha corpo, esse ser que é uma vibração vagante. Vagamos e, no presente Jardim Guarani de Porto Alegre, fora das molduras, pelas ruas e escadas, pelo meio do caminho, as sementes brotaram lá onde tudo precisa brotar para nascer: no silêncio do coração. Um encante guarani passou por nós.

Considerações finais

Na experiência com imagens-força, ver apenas com os olhos é pouco para o que elas nos pedem e provocam. É preciso todo um corpo que as tateiem, mas que também se deixe

¹¹ Obra de Denilson Baniwa, 2017.

tatear por elas. A cobra que se estende nas ruas de Porto Alegre não é uma metáfora para a transformação. As artes, além de representar a floresta e a aldeia guarani que já estiveram ali no passado, também presentificam floresta, aldeia e Jardim na cidade. Afinal, foi por elas que andamos. Fomos retirados das ruas e lançados no Jardim Guarani, colocados a habitar a cidade desde o ponto de vida da aldeia que ali resiste. As imagens são forças que fazem vibrar a presença desse Jardim em meio à civilização que insiste em apagar e silenciar sua existência, rompem com o cimento dos corpos urbanizados, ativam um devir floresta no corpo cidade. O chão vibra a floresta que ali continua a desejar.

As artes de Xadalu e Denilson, além de tornar visível e conscientizar pessoas sobre questões que estão silenciadas, não-ditas, alcançam outras potências pois agem, acionam, agenciam, avivam forças de um real nem sempre tão visível a olho orgânico. Nos convidam a outros regimes conceituais para se pensar o olho e o visível; o sentir e o agir no/com o mundo. Produzem mundos em meio a outros, fissuram a história contada pela vitória do colonizador, o qual faz parte de um povo que quer se erguer do chão, se afastar das origens, das raízes, do barro da terra. Quando Xadalu e Denilson imprimem suas artes nas ruas da cidade, usam desses artifícios para fazer circular uma vida que a cidade insiste em sufocar.

Trata-se de aceitar convites, de se permitir adentrar para conhecer a cidade desde o ponto de vida da aldeia. Convites para ver onde o olho não enxerga, tocar onde a pele não alcança. Xadalu nos fez ver uma guerra em curso para, em seguida, também ver que desde dentro dessa guerra também brota o Jardim, pelo qual caminhávamos, do qual éramos suas flores. Denilson Baniwa nos fez ver que este e muitos outros mundos existem e convivem. O ser humano está no meio deles, habitando-os e compondo-os. Que mundos sustentamos?

Referências

A SERPENTE e a canoa: flecha 1. Cadernos Selvagens. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2021. Disponível em: http://selvagenciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/05/CADERNO_23_SERPENTE_CANOVA-2.pdf. Acesso em: 01 maio 2023

ALVES, Cauê (cur.). **Antes que se apague**: territórios flutuantes. Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre, 2022.

BANIWA, Denilson. O pajé-onça com câmera de vídeo. In: SCHULZE, P.W.; SAAVEDRA, C. (org.). **Literatura e arte indígena no Brasil**. Colônia, Alemanha: Instituto Luso-Brasileiro da Universidade de Colônia, 2022, p.118-139.

CARVALHO, Victa de. **O dispositivo na arte contemporânea**: relações entre cinema, vídeo e novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2020.

CEVALLOS, Gadriel (cur.). **Inípo**: caminho de transformação. 7º festival Kino Beat, Porto Alegre: Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul; OI; Goethe Institut Porto Alegre; 2021.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: a imagem-tempo. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018.

ESBELL, Jaider. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. **seLecT_ceLesTe**, Editorial. 22 jan. 2018. Disponível em: <https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GUERRAS do Brasil.doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Brasília: TV Brasil, 2019. 1 vídeo (130 min).

HERKENHOFF, Paulo. Xadalu e guaranis: diagramas de alteridade e trocas. **Xadalu.com**, 2015. Disponível em: <https://www.xadalu.com/>. Acesso em: 12 mai.2023.

KANAYKÕ, Edgar. A cosmologia da imagem. In: DUARTE, D. R.; ROMERO, R.; TORRES, J. (orgs.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021, p.41-58.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p.32-51.

MEMÓRIAS ancestrais: vigília da oralidade. Direção: Anna Dantes. Produção: Madeleine Deschamps. Rio de Janeiro: Selvagem, 2023. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hMEPsm3Ihg&t=279s>. Acesso em: 30 jun.2023.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância de reflorestamento do imaginário. **Revista ClimaCom**, Campinas, ano 8, n.21, p. 82-85, nov. 2021.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

XADALU. DNA Marginal. Produção: Instituto Inclusartiz. Rio de Janeiro: Instituto Inclusartiz, 2021. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HiWo5iRkohw>. Acesso em: 06 jun.2023.

Sobre o autor e a autora

Rafael Caetano do Nascimento: graduado em Ciências Biológicas (Universidade Estadual Paulista - campus Rio Claro), tem Mestrado em Educação (Universidade estadual Paulista - campus Rio Claro). É doutorando em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de educação

e linguagem, leitura e escrita, com pesquisa nos seguintes temas: práticas de leitura e escrita, cartografia e processos de subjetivação.

E-mail: racanascimento@gmail.com

Andrea Desiderio da Silva: graduada em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas, tem Mestrado em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas. É professor de ensino fundamental na Escola do Sítio, Campinas, SP, Brasil e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de educação física escolar, ginástica, artes corporais, com pesquisa nos seguintes temas: infância, escola, dança, circo, narrativa.

E-mail: andreadesideriosilva@gmail.com.

Recebido em: 28 jul. 2023

Aprovado em: 20 dez. 2023

O desenho diplomata: entre-mundos com o povo Kariri-Xocó

The diplomat drawing: between worlds with the Kariri-Xocó people

El dibujo diplomático: entre mundos con el pueblo Kariri-Xocó

Victor Hugo da Silva Iwakami¹

Resumo: O presente artigo partilha sobre o desenho-escrita como força do encontro com outros regimes imagéticos em parceria com a etnia Kariri-Xocó (AL). Por meio do duplo-deslocamento e experimentação do entre-lugar, faz-se uma pesquisa que trilha as diversas possibilidades do desenho como diplomata do encontro. A retomada, seus grafismos e relações com não-humanos e outras humanidades são oferecidos como provocação a uma pesquisa que retome gestos criativos do narrar e fabular. Impregnado de um corpo-aberto às diferenças, a pesquisa em educação toma possibilidades de igualdade entre as inteligências. Desse modo, propomos a abertura e continuidade de processos generativos, sem encerramentos, somente clareiras de uma pesquisa experimentação que traça caminhos, trilhas e reflexões ao mundo florestal das diferenças e dissensos.

Palavras-chave: Pesquisa-experimentação; Desenho; Saberes indígenas.

Abstract: The present article shares insights about drawing-writing as a force in encounters with other imagistic regimes in partnership with the Kariri-Xocó ethnic group (AL). Through double-displacement and experimentation in the in-between space, research is conducted that explores the various possibilities of drawing as a diplomat of encounters. The revival, its graphics, and relationships with non-humans and other humanities are offered as a provocation for research that revisits creative gestures in storytelling and fabulation. Imbued with a body open to differences, educational research explores possibilities of equality among intelligences. Thus, we propose the opening and continuity of generative processes, without closures, only clearings in an experimental research that charts paths, trails, and reflections into the forested world of differences and dissensions.

Keywords: Research-experimentation; Drawing; Indigenous knowledge.

Resumen: El presente artículo comparte sobre el dibujo-escritura como fuerza en el encuentro con otros regímenes imagéticos en colaboración con la etnia Kariri-Xocó (AL). A través del doble desplazamiento y la experimentación del entre-lugar, se realiza una investigación que explora las diversas posibilidades del dibujo como diplomático del encuentro. La recuperación, sus grafismos y relaciones con no humanos y otras humanidades se ofrecen como una provocación para una investigación que retome gestos creativos del relato y la fabulación. Impregnada de un cuerpo abierto a las diferencias, la investigación educativa toma posibilidades de igualdad entre las inteligencias. Por lo tanto, proponemos la apertura y continuidad de procesos generativos, sin cierres, solo claros en una investigación experimental que traza caminos, senderos y reflexiones en el mundo forestal de las diferencias y disensiones.

Palabras clave: Investigación-experimentación; Dibujo; Saberes indígenas.

Abertura de traços trilhados

Às margens do rio Opará (São Francisco), na cidade de Porto Real do Colégio em Alagoas, habita a maioria dos representantes povo indígena Kariri-Xocó. Nessa região próxima à fronteira entre Sergipe e Alagoas, essa etnia tem perseverado contra a violência física e

¹ Universidade Estadual de Campinas.

epistemológica que se iniciou com o primeiro contato com os colonizadores europeus. No âmbito da estratégia colonial civilizatória, caracterizada por práticas como branqueamento, catequização, expulsões sistemáticas de terras tradicionais, extinção de aldeamentos e manobras fundiárias, os saberes ancestrais dos Kariri-Xocó foram marginalizados. Mesmo em meio a essa situação de marginalização e invisibilidade étnica, os Kariri-Xocó “elaboraram diferentes estratégias de resistência, por meio de confrontos, de alianças, acomodações, adaptações e simulações” (SILVA, 2015, p. 04).

Atualmente, vários grupos-família Kariri-Xocó partem de Porto Real do Colégio, com o propósito de promover atividades culturais que visam destacar e fortalecer sua cultura material e imaterial. Essa ação, simultaneamente política, educativa e artística, abrange a partilha de narrativas sobre suas lutas, modos de vida e percepções, além da exibição de suas artes feitas com barro, árvores, sementes, bem como suas expressões culturais como os torés (cantos, danças) e os rojões. Desde 1995, o grupo Sabuká Kariri-Xocó² (SKX) tem atuado em Campinas, no interior de São Paulo, assim como em outras áreas da capital paulista (NARITA; WUNDER, 2018). Com o passar dos anos, foram construídas diversas parcerias e, em 2013, formou-se na cidade de Campinas (SP) uma rede de apoio aos Kariri-Xocó³. Essas conexões duradouras e frutíferas estabelecidas entre instituições, estudantes, artistas, professores e pesquisadores promovem a troca de conhecimentos entre a aldeia e a universidade, a aldeia e a escola, bem como entre indígenas e não indígenas.

O presente artigo propõe-se em emaranhar-se, seguir fluxos e traços de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2020 e 2022, desenvolvida com o grupo SKX e em grupo de pesquisa em que se busca a indistinção entre a criação e pesquisa durante processos de experimentação no encontro com as diferenças:

A experimentação do pensamento dá-se no movimento inventivo com as imagens e com as palavras, de modo que as fronteiras entre pesquisa, literatura e artes visuais sejam borradas. Deseja-se manter aberta esta *zona de vizinhança*, na qual o pensamento acadêmico é atravessado por outros modos de expressão e percepção do mundo (WUNDER, 2020, p.28).

Ao longo de três anos, foi desenvolvida uma investigação da escrita e do desenho em intensos processos inventivos imagéticos em conjunto e a partir de conhecimentos ancestrais

² Grupo Sabuká Kariri-Xocó: Pawana Crodi Kariri-Xocó, Iaru Kariri-Xocó. Kauan Kariri-Xocó, Marinita Kariri-Xocó, Nary Kariri-Xocó, Valdete (Dé) Kariri-Xocó, Kaony Kariri-Xocó, Dirã Kariri-Xocó.

³ Rede composta por pessoas que apoiam o trabalho de grupos Kariri-Xocó por meio da elaboração de projetos de financiamento, hospedagem, transporte, agendamento em espaços culturais ou escolas.

do povo indígena Kariri-Xocó. Os diálogos e produções perambularam pela *zona de vizinhança* (DELEUZE; GUATTARI, 1997) entre um pesquisador e os integrantes do grupo SKX. Os seres não-humanos, como fonte de aprendizagem, habitaram toda a dissertação e desdobraram-se em criações desenhadas de um conhecimento compartilhado no *entre*. Desenho, escrita e fotografia criaram traços conceituais a partir de suas diferenças que culminaram em narrativas gestadas em meio a oralidade Kariri-Xocó e traços do pesquisador.

Diante de um percurso marcado pelo encontro – ora físico ora conceitual – o processo de pesquisa germinou para diversas saídas, deixando-se aberto às perguntas das quais necessitam de itinerância. Permanço na aposta de (re)desenhar conceitos que afloraram junto e a partir de regimes conceituais de povos indígenas e/ou outras humanidades afastadas da dignidade do sensível (RANCIÈRE, 2009), ou seja, um apelo a todos aqueles que não são ouvidos ou são ouvidos como ruídos (RANCIÈRE, 2021). Nesse artigo, o convite é impregnar-se de um corpo-humano a um corpo-gavião e sobrevoar – em um forrageio – rastros de uma pesquisa que deixou aberturas e caminhos possíveis de investigação por uma educação aberta à diferença.

A dissertação é permeada por uma variedade de traços, rabiscos e estilos, uma vez que o pesquisador-artista em retomada revela suas diversas facetas. O desenho é explorado como uma força de pensamento, resultando em microcosmos narrativos em que a fabulação e a ficção coexistem harmoniosamente com o desenho e o texto. Escrevi enquanto desenhava e desenhei enquanto escrevia.

Assim, o desenho e a escrita constituem partes integrantes do conjunto de reações desse organismo documental. Sugiro acompanhar cada reação como uma improvável dilatação espaço-tempo, de forma análoga à percepção da luz e do dióxido de carbono que fornecem fontes energéticas às plantas e outros organismos fotossintéticos. Cada elemento, assim como cada interação entre o desenho e a escrita, torna-se uma experiência singular, carregada de significado e reflexão. Diante disso, convido a explorar este artigo como uma trilhada emergida de uma clareia de um itinerário de pesquisa que demanda a visita em suas páginas desenhadas. De modo que propomos a abertura e continuidade de processos generativos, sem encerramentos, somente clareiras de uma pesquisa experimentação que traça caminhos, trilhas e reflexões ao mundo florestal das diferenças e dissensos.

Impulsionado pelo vento ou voando com o vento?

A dissertação foi construída a partir de um deslocamento gerado por meio do encontro com os regimes conceituais com os povos originários, principalmente os Kariri-Xocó. O encontro foi catalisado pelos grafismos instaurados por jenipapo e carvão na pele de cada integrante do grupo SKX, um convite ao trânsito pele-papel que só pude desenvolver após os aconselhamentos durante o processo de qualificação e defesa.



Fonte: IWAKAMI, 2022, p. 7

Ora, pensar a partir do encontro com povos de diferentes origens e cosmologias, no desafio ético de não hierarquizar lógicas, oferece novos desafios e possibilidades de relações entre conhecimento e vida, conhecimento e linguagens, conhecimento e criação. Parto do princípio da igualdade como premissa, conforme explorado por Rancière (2009). O autor encoraja-nos a abandonar a lógica dualista e hierárquica, reconhecendo que todos os seres humanos são iguais em competência, inteligência e capacidade de aprender e ensinar. Assim, todos somos intelectuais, ou seja, não há a palavra ou traços dos intelectuais e a palavra e traços do povo (RANCIÈRE, 2021, p. 8).

Para Rancière, a sociedade distribui as condições e formas pelas quais algo é digno de percepção, o que é chamado de *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2009). Essa partilha inclui o que é visível e invisível, audível e inaudível, inteligível e ininteligível. As relações de poder são estabelecidas e hierarquizadas por meio de consensos que policiam qualquer outra interpretação

divergente do comum. O dissenso é encarado como um desentendimento e não como resultado de diferenças de perspectivas que produzem mundos diversos. Partindo da perspectiva de que a *partilha do sensível* não é natural nem imutável, busco por caminhos, de pesquisa e docência, que mobilizem novas partilhas.

Os pensamentos de Rancière me levaram a repensar o próprio processo de pesquisa, afastando-me da abordagem que trata as palavras dos Kariri-Xocó ou de outras lógicas marginalizadas como meramente "material bruto" (RANCIÈRE, 2021, p. 9) que será tomada pelo pesquisador, que dá significado para esse material por meio de explicações destinadas à comunidade acadêmica. Busquemos a aplicação do que ele denomina como "duplo deslocamento" (RANCIÈRE, 2021, p. 8) que, na dissertação, materializou-se por meio da criação de desenhos e escritas, resultando em um processo fabulatório que permite a indistinção de vozes: a terceira margem do encontro.

A terceira margem do encontro é o processo de jornada imagética da pesquisa. Diversos questionamentos referentes ao desenho como força e ato de pensamento na pesquisa em educação foram lançados. A partilha entre saberes Kariri-Xocó e referenciais conceituais acadêmicos, ressoaram em uma pesquisa que se entrelaça à educação. Fauna e flora mobilizam as narrativas e de conhecimentos e regimes conceituais vivenciados ao longo de gerações. A partir desta perspectiva, evoca-se um emaranhado de experiências e conhecimentos que buscam reconhecer os afetos possíveis de regimes conceituais em um encontro: “Ora, não há mudança em um encontro sem divergências em ebulição. Essas experiências, geradas pelo encontro não se sobrepõem. São solidárias e distintas” (IWAKAMI, 2022, p. 149).

Os regimes conceituais de diversos povos originários partem da premissa de que todas as coisas do mundo são intrinsecamente interligadas, toda vida na terra é emaranhada em relações dinâmicas e mutáveis. Este pensamento anímico de diversos povos indígenas tem sido comumente atribuído como “um sistema de crenças que atribui vida ou espírito a coisas que são de fato inertes” (INGOLD, 2013, p. 11). Entretanto, Tim Ingold nos alerta que essa perspectiva se refere a uma condição de ser no mundo, ao invés de crer sobre o mundo. Em outras palavras, o pensamento anímico é um modo de habitar e se relacionar com o mundo e enfatiza a interdependência das coisas e seres, da vida em suas múltiplas dimensões.

Continuamente, o povo Kariri-Xocó apresenta tais maneiras de (r)existir e perceber: os seres humanos não são os únicos seres que possuem perspectiva, consciência, cognição e subjetividade. Na cosmovisão deste povo, há quatro elementos que atuam sobre os processos cotidianos e relações entre o mundo: fogo, terra, água e ar. Pensar como estes elementos

potencializa os encontros com as diferenças no mundo, aciona outras formas de *estar* nele. Elementos são a força pulsante da natureza materializada no fogo, terra, ar e água. Todos interagem entre si. Entretanto cada um reverbera com mais intensidade na cosmovisão Kariri-Xocó, sendo possível aprender na violência e desvelo do vento, na fluidez e amorfia da água, na resiliência e generosidade da terra, na renovação e ambiguidade do fogo. Quais atravessamentos e conceitos do encontro com traços e desenhos junto com os Kariri-Xocó abrem perguntas?

Braço-jiboia e retomada: metodologias em constância

Desde 2018, em meu primeiro encontro com o grupo SKX, corpos povoados de grafismo em jenipapo e carvão instauraram *devires* (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Cada traço potencializou a busca por outras maneiras de mundo, dando vazão às jiboias e onças. A pesquisa se preencheu de desenhos para poder encontrar com as formas de pensar e expressar dos Kariri-Xocó. O grafismo chamou o desenho, que chamou a escrita narrativa e os devires-animais e vegetais. A escrita movimentou-se pelos padrões e rastros de seres não-humanos, seguiu sobre as peles do encontro com um mundo repleto de modos de ver. Um grafismo Kariri-Xocó não é definido pela capacidade de traçar as linhas, mas sim passar a vê-las no movimento dos fluxos vitais dos seres humanos e não humanos. O ato de instaurar os grafismos na pele se dá mais sobre a experiência da pintura em si, e não somente sobre a pintura concluída. Os traços e padrões dos grafismos não clamam por significado, clamam por sensação. O grafismo da jiboia foi traçado em meu braço, desde então o corpo-humano tem se deslocado, metamorfoseado e margeado um corpo-jiboia.

Imagem 2: Braço-jiboia



Fonte: IWAKAMI, 2022, p. 36

Afinal, qual é a possibilidade de pesquisa quando me impregno do braço-jiboia? Da mesma maneira que uma jiboia (*Boa constrictor*) embrenhada no folhicho, suja e serpenteando sobre a lama, sigo acariciando o ar. Pela língua bifurcada, capta-se tudo que se disponibiliza a ela, múltiplas entradas e múltiplas saídas possíveis tomam espaço em um forrageio vivido através e no próprio procedimento de busca e pesquisa. A coloração se evidencia em padrões cintilantes de preto, pulsa de traço em traço, metamorfoseando-se em um grafismo de jenipapo. Grafismo que rasteja aos braços deste que escreve e traça. A jiboia, ou melhor, o grafismo-jiboia dos Kariri-Xocó, realizou uma constrição em métodos e modos de realizar a pesquisa. Embrenhei-me em meu próprio procedimento de pesquisa desenhada, aberto às multiplicidades do encontro e aos fluxos disponíveis.

Outra proposta metodológica oferecida pelo encontro com o povo Kariri-Xocó é a *retomada*. Essa faz parte de um conjunto de práticas de compartilhamento e revitalização dos modos de ser desse povo. A *retomada* desempenha o papel fundamental de voltar a ocupar os territórios perdidos durante o processo de colonização (DA SILVA, 2003). Aos Kariri-Xocó, a retomada consiste em voltar a ocupar e reconquistar os territórios ancestrais. É um processo contínuo que não finda no instante em que voltam a ocupar o território, ele nunca se encerra. Não basta ocupar, é necessário trabalhá-lo. Os Kariri-Xocó constroem moradias, acendem fogueiras, iniciam roças, praticam toré e narram histórias nesses territórios. Retomar não se resume ao território geográfico, é a (re)ocupação de territórios existenciais, é a retomada de saberes saqueados e marginalizados – ou silenciados e invisibilizados na perspectiva da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) -, um processo de reencontro entre tempos, ancestralidades que se atualizam. A *retomada* foi oferecida como palavra disparadora para pensar a pesquisa. Provocou em pensar e vivenciar a pesquisa como retomada de gestos criativos, linguagens, conceitos e performances de um corpo-pesquisador aberto às forças ancestrais e não-humanas. Um intenso processo de reanimar, redesenhar, reescrever, reencontrar e *re-conceitualizar* a pesquisa. Isto é, um método que não se propõe apenas em *voltar a ocupar território saqueados*, mas também retomar constantemente a existência e afetos que potencializam a pesquisa; ou até mesmo, recuperar a capacidade de encantar-se ou assombrar-se por ela.

Acompanhados do braço-jiboia, sentados em volta da fogueira, sala de aula, jardim ou terreiro, partilhamos narrativas. O gesto narrativo é a *retomada* de uma educação outra, impulsionada pela educação Kariri-Xocó. O encontro com a diferença é explorado em criações de microcosmos narrativos, a pulsão ficcional vaza em desenhos, escrita e fotografia. Tim

Ingold flui por diversos regimes conceituais para repensar as práticas de pesquisa e a compreensão sobre os materiais e seus fluxos num contínuo vital (INGOLD, 2015). Seus pensamentos nos auxiliam na busca por uma educação aberta à diferença. As narrativas evocadas durante o mestrado são aquelas em que “as ocorrências passadas são atraídas para a experiência presente” (INGOLD, 2015, p. 237). São partilhas de narrativas e conhecimentos, as formas de ser e viver de um povo, revisitadas, fabuladas e reafirmadas na diferença.

Imagem 3: Traços pegadas de um toré



Fonte: IWAKAMI, 2022, p. 31

Pensemos sobre peregrinação e transporte (INGOLD, 2015) para lançar um olhar sobre as narrativas, desenhos e escritas. A peregrinação é um movimento sem destino definido, onde o próprio processo de movimentar-se é o que lhe constitui; enquanto o transporte é um movimento com um ponto de partida e um ponto de chegada definidos. A pesquisa na qual nos entrelaçamos não é exatamente – ou somente – o narrar, mas também a sensação que se dá na experimentação do traço desenhado.

Quando desenhamos e escrevemos, estamos realizando uma peregrinação do gesto de desenhar-escrever, no qual o traço inicial é um contínuo do passado que está sendo performado no presente. Em outras palavras, em cada traço escrito-desenhado há uma narrativa. Quando lançados à possibilidade da experimentação e criação, lidamos no mundo narrativo nebuloso e sem logradouro *entre*, apostando no encontro como potência de mundos diversos.

Traços itinerantes: abertura à possíveis rabiscos

Sob a devida licença, peregrinação pelo desejo da igualdade e o encontro como força geradora da diferença, o desenho e escrita puderam fabricar dissensos, mobilizaram novas partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009), mas patinaram em um compromisso com a representação. Intencional? Não. Entretanto inevitável ao processo de estilos emergentes de desenhos que se propõem em premiar a abertura ao traço pelo conjunto de gestos: “Sugiro o desenho itinerante, improvisado e que se constitua pelo entrelaçamento dos traços sem preocupação com a totalidade que venha a ter durante seu desenvolvimento. O desenho inesgotável, mas suficiente” (IWAKAMI, 2022 p. 117).

Em uma *pesquisa-experimentação* (WUNDER; MARQUES; AMORIM, 2016), marcada pela história em quadrinhos como dispositivo de criação entre escrita e desenho, fui impulsionado pelo trabalho acadêmico, e outros modos de relacionar com a imagem, a seguir diferentes relações estéticas que busquem a fuga da representação. Apesar disso, elas ocupam os contrastes narrativos. A dissertação passou por dois processos de arguição, um ocorrido junto a banca examinadora e outro por meio de trocas de mensagens com o grupo SKX. Estes encontraram potência nas narrativas que julguei mais representativas e que deveriam ser redesenhadas, aqueles me apontaram a representação limitando a potência imagética da *Pesquisa-HQ*. Ora, eis uma pergunta: Como a representação imagética, mediada pelo desenho, fotografia ou audiovisual, atua nos regimes imagéticos de povos originários?

O desenho na possibilidade do encontro

O encontro, enquanto força geradora da diferença, deixa rastros que permitem a contínua movimentação de conceitos e formas de ver. Considero os modos de educação como mutáveis e inconstantes, capazes de promover dissensos. É um modo de peregrinar, de fazer política, de resistir. Em uma entrevista, Rancière descreve seu movimento de pesquisa e escrita de maneira que foi levado a compreender que a igualdade não se dá na crença pela igualdade, mas sim por processos que nela se encontram, ou seja, “a ideia, portanto, é que igualdade e desigualdade são coisas que se tecem cotidianamente através da maneira mesma como articulamos palavras, argumentos, imagens e narrativas” (RANCIÈRE, 2021, p. 8).

O encontro entre diferentes regimes conceituais na pesquisa evoca uma educação diversa, imaginativa, fabulatória, criativa e igualitária, desde que leve em consideração a

igualdade entre as diferenças (RANCIÈRE, 2009). Ficcionamos um universo de possibilidades narrativas, desde as mais banais até as mais complexas dentro da cosmovisão Kariri-Xocó. O que não imaginei foi a sugestão de dar traços à uma narrativa já contada e cantada por eles: entoar traços de um toré. O toré é a prática do canto e dança em que histórias são narradas, é a oralidade Kariri-Xocó:

Entre os diferentes povos indígenas o ensinamento vem da oralidade, uma forma específica de ensinar. São ensinamentos que se fazem a partir das suas existências e experiências com o mundo. O conhecimento ancestral faz parte de nós, não está escrito apenas na folha de papel. É um conhecimento que está vivo no nosso corpo, nas pedras, nos rios, igarapés, no verão ou no inverno; é o movimento da linguagem do mundo (WUNDER et al., 2022, p. 6).

O povo Guarani evoca a palavra ñe'e raity, *garganta*, com o sentido de *ninho das palavras-alma*, junto com eles, Alik Wunder compartilha o aprendizado que essa palavra imprime: “o que aprendo com os indígenas é que a palavra falada cria mundos, age e transforma.” (WUNDER, 2022, p. 53). Isto é, a oralidade instaura metamorfoses de mundos e se constitui na dinâmica do “dizer e ouvir”, inclusive por meio do toré. Apesar disso, as experiências de criação imagética têm dado vazão e textura a outras possibilidades de se compartilhar narrativas que já habitam *ninhos das palavras-alma*. Que outras histórias o desenho, como potência do encontro, pode dar vazão?

Parece-me que o desenho/traço – aqui compreendido como aquele itinerante e inesgotável – tem atuado como um peregrino entre-mundos. Por meio do grafismo atua como um diplomata entre o bidimensional do papel, ou “peles imagens” nas palavras de Kopenawa Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015) e o corpo-coisa tridimensional, tal como xamãs yanomamis negociam e debatem a existências de mundos diversos no entre-lugar. Ou seja, as noções de imagem e oralidade tem se embaralhado, vivenciado uma zona de terceira margem do encontro.

Atualmente cerca de 300 indígenas, pertencentes a mais de 45 povos originários, retomam a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O Vestibular Indígena é uma política de acesso importante aos indígenas que desejam cursar o ensino superior, porém abre portas para desafios violentos aos estudantes que chegam na universidade, majoritariamente “branca” e eurocêntrica. Nesse contexto, os diferentes regimes conceituais e maneiras de habitar e existir nos mundos entram em guerra. Ailton Krenak, em uma entrevista do documentário “Guerras do Brasil. Doc” (2019), no episódio “As guerras da conquista” minuto 16, e munido da flecha-palavra que nunca erra, nos aponta que “nós estamos em guerra. O seu mundo e o

meu mundo estão em guerra.”. Essa guerra é desigual dentro da universidade, pois é um obelisco de poder do conhecimento pautada nos modos de viver europeus. Que linhas de fuga - ou trilhas e rios de fuga – tem existido nesses espaços?

Desde 2019 um espaço-tempo, uma vazão, um conjunto de gestos de corpos-abertos tem garantido momentos de acalanto e incentivo a criação coletiva, imaginativa, diversa e igualitária aos modos de se educar. O “LivrosVivos: saberes indígenas, saberes vegetais”, organizado pela Professora Doutora Alik Wunder e desenvolvido junto aos estudantes indígenas de diversos cursos e etnias, celebra a diferença por meio de corpos abertos à escuta e gestos:

O projeto LivrosVivos busca criar, desde essa experiência universitária, uma possibilidade de encontro de saberes, de experiências de vida, de potências criativas alimentadas pelas poéticas ancestrais, experimentações teóricas e artísticas. É também um espaço-tempo de apoio mútuo em meio à saudade, a distância do rio, da família, da mata, da roça, da língua (WUNDER et al., 2022, p. 3).

A experimentação da oralidade e poéticas ancestrais encontram vazão na criação de fotografias, escritas, desenhos e performances, maneiras outras de se partilhar o conhecimento em uma instituição marcada pelo texto como fonte de conhecimento. Relações entre outros modos de educar, conhecer e ver são emaranhadas no processo. Desenvolver uma pesquisa em que o desenho e a escrita compartilham uma *zona de vizinhança* (DELEUZE; GUATTARI, 1997) junto aos Kariri-Xocó me chamou atenção nos movimentos e fluxos desse livro vivo em metamorfose: a relação com as imagens, principalmente o desenho.

No entrelaçamento de narrativas e histórias, os autores e autoras nos compartilham um interessante movimento de encontro e reflexão. Diante de uma violência epistêmica marcada pela língua portuguesa e seu processo de escrita, o desenho emerge como possibilidade, como peregrino entre-mundos. Nesse encontro entre diferentes regimes conceituais imagéticos (ocidental, Baniwa, Guarani, Tukano e Waurá) o desenho é uma potência à diferença, potência do escutar, observar e dizer na diferença; o desenho tem atuado como um ato de pensamento nas construções narrativas de diversos povos tradicionais.

Imagem 4: Chicória, desenho de Helthon Rodrigues Baré

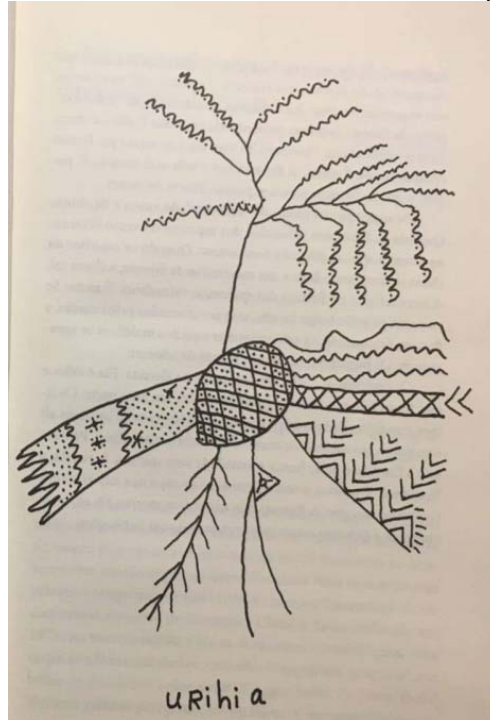
Fonte: WUNDER et al., 2022, p. 9

As noções de imagem, oralidade e escrita se embaralham e deslocam as fronteiras entre elas. No livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (KOPENAWA; ALBERT, 2015), diversos desenhos habitam as páginas. Como uma baleia jubarte emerge do profundo oceano para esguichar água a longas distâncias do céu em um movimento de inspiração e expiração, fugindo do sufocamento. Esses desenhos/traços yanomami permanecem mergulhadas no mar de palavras escritas, performam suspiros profundos ao submergirem entre letras impressas. Representação e não-representação são usadas como ferramenta de peregrinação e diplomacia entre esses mundos imagéticos distintos, anunciam algo sobre a potência do embaralhamento de fronteiras, clamam por outros modos de compartilhamento, dão som ao ruído, visibilidade ao invisível.

Eis uma proposta interessante que nunca propus aos estudantes que leciono ciências e biologia na rede estadual de ensino: É possível desenhar a natureza? Vamos desenhar a natureza, se for mais fácil desenhe a floresta. Que criações apareceriam? Em 2023, Kopenawa Yanomami, xamã yanomami, e Bruce Albert, antropólogo francês, nos ofereceram o livro *O espírito da floresta* (KOPENAWA; ALBERT, 2023) como mais uma entrada à cosmovisão Yanomami, conjuntamente com os habitantes da casa coletiva yanomami de *Watoriki*. Reuniram diálogos e reflexões que evocam as imagens e sons da floresta. *Urihi a* é a terra-floresta, seria como nossa compressão de natureza, mas com a compreensão da dinâmica de fluxos e interdependência dos seres que dela e nela habitam. *Urihi a* reflexiona imagens, essa imagem é vista pelos xamãs yanomami e é chamada de *Urihinari a*. As árvores existem graças

a existência da imagem de *Urihinari a* como espírito da floresta. Além disso, a terra-floresta instaura um sopro vital, *wixia*, que dá vida e longevidade à floresta e suas imagens-espírito. Atacar e desmatar a floresta é esvaziar o mundo de imagens possíveis. Sendo diplomata entre-mundos, os xamãs yanomami enxergam o invisível, incluindo a diversidade de espíritos que habitam a floresta. *Urihi a* é desenhável?

Imagem 5: Urihi a, a terra-floresta. Desenho de Davi Kopenawa, 1993



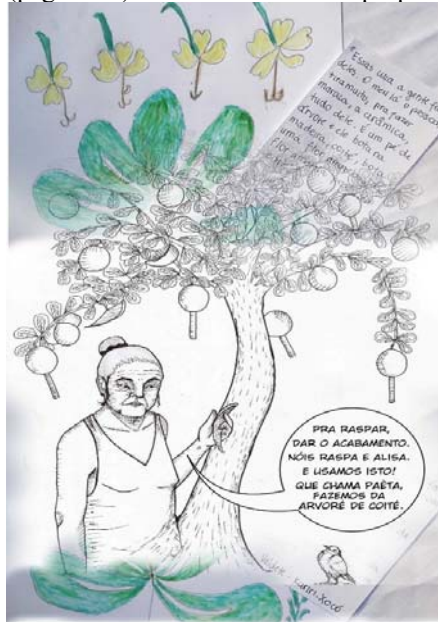
Fonte: KOPENAWA; ALBERT, 2023, p. 32

Antes o mundo não existia é um livro em que Umusi Pãrõkumu e Tõrãmã Këhíri compartilham a origem do povo indígena Dessana (PÃRÕKUMU; KEHÍRI, 2019). Uma narrativa de pura metamorfose e criação dos seres. *Yebá Buhró*, a Avó do mundo, inaugura o desenho. Na possibilidade do desenho como gestos de mundos, *Yeba Buhró* desenha criaturas. Por meio da fina e branca fumaça de seu cigarro, Umtikosurãpanami, criador da luz, das camadas do universo e da humanidade, toma traços, toma vida e é desenhado. Em um emaranhado de traços *Yebá Burhó* desenha com a fumaça e é desenhada com a tinta.

O desenho no campo acadêmico é considerado como uma "novidade velha" por Aina Azevedo (2016). Compreendo que seja no sentido de antiquado, mas para quem é antiquado? Traços, desenhos e imagens são regimes conceituais mutáveis, elásticos e presentes na grande parte das produções indígenas. O fato é que tem sido um dispositivo importante do encontro,

uma tecedura de mundo igualitário ou ao menos um peregrino entre-mundos que se dispõe em estar aberto às diferenças.

Imagem 6: Fotomontagem com a produção imagética do grupo Sabuká Kariri-Xocó e coletivo Fabulografias⁴ (página 59) e desenho de autoria própria.



Fonte: IWAKAMI, 2022

Pela escuta atenta dos Kariri-Xocó, pelas vivências com a força de vida desse povo, a criação de escritas e desenho se fez *retomada* do encantamento no mundo. O processo de articular de outras maneiras as “palavras, argumentos, imagens e narrativas”, descritos na dissertação, foi uma peregrinação intencionada pelo desejo de igualdade. Ao experimentar a aproximação com o mundo Kariri-Xocó, um devir-cientista-artista-professor se instaurou. A partilha desta experiência de *pesquisa-experimentação* em movimento, lança possibilidades para pensar uma educação aberta às multiplicidades e a outras concepções de vida, a educação toma possibilidades de modos de ver interdependente entre seres humanos e não-humanos, igualitário entre diversas inteligências, humanizado diante das outras humanidades.

Há um entre-lugar da escrita e da imagem que pode dar olho à pele. A pesquisa-HQ, elaborada na dissertação e nomeada pela banca, é um meio que ebuliu da tentativa de lidar com as multiplicidades e travessias outras para que os quadros sejam implodidos pelos afetos e temporalidades. Promover o desenho como parte de um regime conceitual, não só na fase pueril, mas em toda vida imagética possível, é a imagem ressoando por uma educação imaginativa,

⁴ Ver: GRUPO SABUKÁ KARIRI-XOCÓ; COLETIVO FABULOGRAFIAS. O mundo das plantas KaririXocó: ensaio poético e visual. Climacom – “Coexistências e cocriações”. Campinas. Ano 08, n. 20, p. 01-60, 2021. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/livros-principal/o-mundo-das-plantas-kariri-xoco/>

fabulatória e ficcional. Pois, o desenho inventa condições de igualdade entre as diferenças, são pegadas/rastros no "entre", capazes de lidar com as evidências do passado, a potência do presente e a inexistência do futuro num pulsante movimento e transmissão de conhecimentos. Em cada proposta de narrativa, sonhos tomaram emergência de traço no papel e voltaram a habitar as possibilidades de encontro e aprendizado com as coisas não-humanas e outras humanidades. Retomar o desenho é sonhar de olhos abertos, lidar com as subjetividades possíveis, é escutar e observar com e a partir da diferença, uma fissura na parede de uma cela solitária que, aos poucos, se tensiona e se transmuta em uma árvore, permitindo que o solitário ou exilado fuja ao mundo florestal das diferenças e dissensos.

Referências

- AZEVEDO, A. Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 5, n. 2, p. 15-32, 2016.
- DA SILVA, C. B. M. **Vai-te pra onde não canta o galo, nem boi urra ...** diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó (AL). 2003.109f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Ed 34, 1997.
- GUERRAS do Brasil: episódio 1: guerras de conquista. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes, TV Brasil. 2019, 1 vídeo (28 min). Disponível em: https://youtu.be/1C7eQBl6_pk. Acesso em: 30 de jul. 2023.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. São Paulo: Vozes, 2015.
- INGOLD, T. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, 2013. DOI: 10.22456/1982-6524.43552. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/43552>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- IWAKAMI, V. H. S. **Bocuyá mará: processos inventivos entre desenho, escrita por meio dos saberes Kariri-Xocó**. 2022. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/7508>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. B. Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **O espírito da floresta**. Trad. R. F. d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- NARITA, K. M.; WUNDER, A. Arte, política e ritual do povo Kariri-Xocó: fotografias e narrativas de encontros com escolas. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 232-253. 2018.

PÃRÕKUMU, U.; KEHÍRI, T. **Antes o mundo não existia**: mitologia Hehíripõrã Dessana. Rio de Janeiro: Dantes, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/P00184.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad.: M. Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. Entrevistadores: Jonas Tabacof Waks *et al.* **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e202147002003, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hJpjH5QqsDN4RFdPbPgZXP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jul. 2023. Acesso em: 1 dez. 2023.

SILVA, E. Os índios e a civilização ou a civilização dos índios? Discutindo conceitos, concepções e lugares na história. **Boletim do Tempo Presente**, n. 10, p. 1-12, jan. 2015. Acesso em: 1 dez. 2023.

WUNDER, A. *et al.* Livros-vivos: palavras, imagens, plantas e gentes em criação. **ClimaCom – Políticas Vegetais**, Campinas, a. 9, n. 23, p. 1-16, 2022. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/livros-vivos/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

WUNDER, A. O mundo das plantas Kariri-Xocó: criações poéticas e fotográficas com o grupo Sabuká. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 28-42, 2020. DOI: 10.14295/rema.v0i0.11405. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rema/article/view/11405>. Acesso em: 1 dez. 2023.

WUNDER, A. Ouvir palavras, ler imagens, desenhar escritas: sopros indígenas em uma universidade. In: MUNDURUKU, D. *et al.* (org.). **Jenipapos**: diálogos sobre viver. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022, p. 52-61.

WUNDER, A.; MARQUES, D.; AMORIM, A. C. R. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 104-127, 2016. DOI: 10.5216/vis.v14i1.43043. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43043>. Acesso em: 1 dez. 2023.

Sobre o autor

Victor Hugo da Silva Iwakami: Formado em Licenciatura em Ciências Biológicas (2018) e Mestre em Educação (2022), ambas pela Universidade Estadual de Campinas. Atuação docente como professor de ciências e biologia na rede estadual de ensino de São Paulo (2019-atualmente). Na pós-graduação desenvolveu pesquisas na linha de Linguagem e Arte em educação, voltada aos estudos audiovisuais com foco no intenso encontro com povos originários, desenho e narrativas.
E-mail: victoriwakami@gmail.com

Recebido em: 30 jul. 2023

Aprovado em: 27 nov. 2023

Partilhando experiências: a importância da leitura da obra literária "Nadando contra a morte"

Sharing experiences: the importance of reading the literary work "Nadando contra a morte"

Compartiendo experiencias: la importancia de leer la obra literaria "Nadando contra a morte"

Kelly da Silva Oliveira¹

Susana Angelin Furlan²

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo relatar as experiências e as discussões de duas educadoras-pesquisadoras a partir da leitura da obra literária "Nadando contra a morte" de Lourenço Cazarré (2005). Foram utilizadas, metodologicamente, a pesquisa autobiográfica e a pesquisa narrativa. As reflexões que ecoaram, a partir dessa literatura, são apresentadas por meio do olhar da professora, dentro da sala de aula, e da perspectiva da pesquisadora, em sua tese de doutorado. O encontro das professoras-pesquisadoras, que aqui propõem este artigo, permitiu o mergulhar nas águas da reflexão sobre a educação e sobre a vida.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Literatura.

Abstract: This work aimed to report the experiences and discussions of two educators-researchers, based on the reading of the literary work "Nadando contra a morte" by Lourenço Cazarré (2005). Methodologically, autobiographical research and narrative research were used. The reflections that echoed from this literature are presented through the eyes of the teacher, inside the classroom, and from the perspective of the researcher, in her doctoral thesis. The meeting of the teachers-researchers, who propose this article here, allowed diving into the waters of reflection on education and life.

Keywords: Education; Reading; Literature.

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo relatar las experiencias y discusiones de dos educadores-investigadores, a partir de la lectura de la obra literaria "Nadando contra a morte" de Lourenço Cazarré (2005). Metodológicamente se utilizó la investigación autobiográfica y la investigación narrativa. Las reflexiones que hicieron eco de esta literatura se presentan a través de los ojos de la docente, dentro del aula, y desde la perspectiva de la investigadora, en su tesis doctoral. El encuentro de los docentes-investigadores, que aquí proponen este artículo, permitió sumergirse en las aguas de la reflexión sobre la educación y la vida.

Palabras clave: Educación; Lectura; Literatura.

Nadando e nos encontrando: a obra e as pesquisadoras-educadoras

A obra literária "Nadando contra a morte", de Lourenço Cazarré, é um romance-reportagem que retrata a história de Maria do Amparo, uma protagonista arisca a quem o leitor

¹ UENP; UNESP

² Universidade Estadual Paulista Unesp Rio Claro, SP

busca ajudar e compreender. Um romance-reportagem, como afirma Cosson (2001), é um gênero fruto de uma mescla entre a narrativa de romance e a de jornal.

A história é contada pelo narrador-jornalista que instiga o leitor a organizar a trama, ao revelar depoimentos de seis entrevistados que presenciaram ou que ajudaram Maria do Amparo no dia em que a menina, de 14 anos, pula da ponte com um bebê recém-nascido no colo. O livro, como revela o narrador-jornalista, é constituído pelos depoimentos das personagens, apresentados na ordem em que foram encontrados por ele. Desse modo, o narrador se coloca, ao mesmo tempo, como espectador junto ao leitor, e abre espaço para outras vozes.

Ao observar as ilustrações, o leitor encontra um olhar acuado de uma menina ao lado de um peixe de aparência fúnebre na capa e, ao longo da leitura, depara-se com imagens instigantes que mesclam nitidez e nebulosidade e que abordam temas como opressão social, abuso de menores, trabalho infantil, desigualdade social, entre outras formas de violência.

Se ler é desvendar um enigma, essa obra convida o leitor a ser a pessoa que vai revelar a verdade: os capítulos apresentam facetas de um mesmo evento e vão sendo montados, pelo leitor, como um quebra-cabeça ao longo da leitura.

Após partilhar dessa tarefa de encontrar a verdade e de desvendar um enigma, este artigo se dispõe a relatar experiências de duas educadoras-pesquisadoras a partir da leitura da obra literária “Nadando contra a morte”, de Lourenço Cazarré (2005). Para isso, utilizamos, como metodologias, a pesquisa autobiográfica (Delory-Momberger, 2011) e a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). As reflexões que ecoam dessa literatura aqui apresentadas são resultantes da leitura da obra e de trabalhos feitos a partir dela em sala de aula, bem como da reflexão de como esta obra pode enriquecer outros textos, como de uma tese de doutorado.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2006, p. 17).

O primeiro contato com a obra literária aconteceu, na verdade, com a leitura do artigo “O romance-reportagem na biblioteca escolar: uma proposição de trabalho com a obra Nadando contra a morte, de Lourenço Cazarré”, das autoras Micaíser Faria Silva e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2020). Essa leitura despertou o interesse e a curiosidade pela obra,

bem como a vontade de propor um trabalho adaptado à realidade de cada uma das professoras-pesquisadoras. O encontro com a personagem Maria do Amparo foi inspirador e nos levou a escrever sobre as diversas possibilidades de aproveitamento dessa literatura nas reflexões sobre a educação e sobre a vida.

A partir das narrativas, foi possível delinear algumas reflexões no campo da educação, seja com a experiência de uma professora que lecionou para o Ensino Fundamental e que, nesse trabalho, relata suas experiências com estudantes de 8º e 9º anos; seja com a experiência de uma doutora que utilizou da obra como inspiração metodológica para a escrita de um dos capítulos de sua tese.

Mergulhando juntos: a leitura dentro da sala de aula

Com esse relato, tenho o desejo de compartilhar com vocês, leitores, os caminhos que meus alunos escolheram para finalizar o projeto de literatura, não com a pretensão de mostrar algo perfeito ou sugerir alguma espécie de método, mas com a finalidade de partilhar uma experiência que foi humanizadora e que marcou a minha carreira como educadora. Um relato de uma experiência escolar que afirma o poder da leitura, como esclarece Cosson (2006, p. 40), “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

A leitura fez parte de um projeto de literatura proposto ao colégio com a intenção de incentivar os alunos a lerem e a conhecerem obras literárias diversas. Eu, como professora, acredito que a leitura de diversos textos abre caminho para a reflexão e para a humanização, quando podemos, por meio das palavras, colocar-nos no lugar do outro. Essa crença é fruto de uma formação sólida, que me permitiu ter contato com bons textos, bons professores e bons autores, como Antônio Candido. Nas palavras desse autor (2004), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

O colégio em que eu trabalhava na época era particular e as turmas eram de poucos alunos, no máximo doze. A coordenação demonstrou interesse no projeto e me permitiu a escolha das obras sem ressalvas. Era uma realidade propícia para o trabalho. Contudo, por conta das regras da escola, não fui autorizada a divulgar fotos ou vídeos dos alunos, nem imagens dos desenhos deles. O que me restou foram os relatos que eles digitaram no meu computador

peçoal e que, por ter sido um trabalho feito por várias mãos, não pôde ser caracterizado como próprio de um único aluno. Logo, eu guardo com carinho esse presente.

Li a obra com estudantes de duas turmas, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ao longo de um mês. Para esse trabalho, propus a leitura de um capítulo por dia: eu lia em voz alta e, depois, abria espaço para comentários, reflexões e possíveis inferências a respeito da história. Ao longo das aulas, os alunos levantavam hipóteses, conversavam entre si a fim de desvendar o que aconteceria, além de ansiarem pela leitura.

A proposta fez parte de um projeto de literatura que visava a apresentação de diversas obras aos alunos. Era necessário, além da leitura, que, ao final de cada livro, a turma escolhesse uma maneira de apresentar ao professor e às demais turmas um trabalho de encerramento. Por ser um projeto paradigmático e que havia passado pelo crivo da coordenação escolar, era necessário que fosse feita uma avaliação final. Apesar do peso da palavra “avaliação”, desde o início, foi esclarecido para as turmas que essa avaliação seria decidida por eles e que a única regra seria a de que todos participassem. Como as turmas eram pequenas – 9 alunos no 8º ano e 12 alunos no 9º ano – foi possível realizar essa tarefa.

A turma do 8º ano optou por criar a história em imagens e assim o fizeram: na turma, havia três alunos que desenhavam muito bem e eles se organizaram para relatar a história, enquanto os outros fizeram uma televisão com caixa de papelão para que a história fosse colocada em formato de rolo e pudesse, assim, ficar à disposição dos outros alunos do colégio. Os alunos e eu conversamos sobre os estereótipos que perpassaram o processo de criação dos rostos de cada personagem e, com isso, refletimos sobre como podemos ser influenciados por diversos meios a respeito da imagem que temos de um criminoso, por exemplo.

O processo de confecção da caixa que seria a TV aconteceu por meio de pesquisas no *YouTube*, principalmente, e por meio de doação de materiais. Todo o processo de fechamento do projeto foi feito em conjunto. A TV com “Nadando contra a morte” foi exposta pelo período de uma semana no pátio do colégio e, depois, sorteada entre os alunos da turma.

Não tenho imagens desse trabalho, pois, não era permitido no colégio em que eu trabalhava, tirar fotos com celulares pessoais e as imagens feitas pelos profissionais autorizados não poderiam ser utilizadas em outros locais além do ambiente escolar, como dito anteriormente.

A turma do 9º ano optou em criar um final para a história, pois não aceitaram a impunidade e o abandono que prevaleceram na vida de Maria do Amparo. Os doze alunos do

9º ano me surpreenderam ao se organizarem para reconstruir os relatos, para gravar vídeos, para construir a narrativa com marcas jornalísticas para, enfim, fazer justiça.

Inicialmente, eles construíram um novo final para a história: o marido de Donana seria preso e ela deveria pagar uma indenização à Maria do Amparo. Para que isso fosse possível, criaram o detetive responsável para averiguar o caso e simularam depoimentos e conversas entre essa personagem e as que já faziam parte do enredo a fim de comprovar o crime. O cuidado em manter as marcas linguísticas ao criarem os depoimentos foi uma das atitudes que mais me chamaram a atenção.

Em minhas anotações pessoais, uma espécie de diário de campo, fiz observações ao longo desse processo de escrita de um novo final. Havia uma aluna na turma que era extremamente tímida e pouco interagiu. Ao longo das aulas, tanto regulares, quanto do projeto de literatura, ela ficava desenhando em seu caderno. Eram desenhos lindos, estilos mangá, que ela fazia com maestria. Essa aluna interagiu, dentro dos seus limites, com o restante da turma para ilustrar esse novo final.

Os alunos, desde o primeiro dia, uniram-se em um único grupo, com exceção de uma aluna que preferiu desenhar todo o enredo e o fez de modo individual. A interação dela com os outros alunos veio a partir dos desenhos, que renderam elogios da parte do grupo. O trabalho em um único grupo fez com que os alunos começassem a dialogar de modo igual: todos opinavam e, dessa forma, o exercício foi, também, o de ouvir o outro. Ao observar os alunos, notei que eles estavam corrigindo a escrita (diziam: ‘não é melhor colocar uma vírgula aqui’ ou ‘não precisa pensar nisso agora, depois, a gente decide, na hora do relato’, ‘professora em ‘para a emergência’ tem crase?’). A escrita do final da história abordou os seguintes aspectos de estudo da língua portuguesa: narrativa, relato, ortografia, gramática e texto dramático: adaptação da obra literária para o texto teatral (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Durante a execução dessa tarefa, eles sempre retomavam a leitura a fim de serem o mais verossímilantes possível. A ideia deles era a de fazer uma extensão da obra: uma que permitisse à Maria do Amparo restaurar a dignidade que lhe fora roubada. Para isso, escolheram o caminho de apresentar relatos em forma de depoimentos e, dessa forma, manter o estilo da obra, a partir da perspectiva dos personagens, após a acusação de Clóvis, o abusador.

Tanto a escrita dos novos relatos, quanto os desenhos e a gravação dos depoimentos foram feitos ao longo das aulas destinadas ao projeto. A aluna que preferiu ilustrar a história desenhava em seu celular por um aplicativo que ela tinha familiaridade e me enviava os desenhos, após apreciação da turma, via *WhatsApp* (mesmo com os desenhos salvos, não foi permitida a sua divulgação). Os demais alunos, no momento da escrita dos relatos, usaram o

meu computador e fizeram os relatos em conjunto. Ao escrever, eles pensavam sobre como seria a reação de cada personagem e sobre como cada um tinha consciência ou não de que Maria do Amparo era vítima de um abuso.

Dentre os textos, o que mais me chamou a atenção foi o perfil traçado para Donana, a mulher do criminoso, que, de forma cruel, revela como ela via Maria do Amparo. O relato da mulher é apresentado no mesmo formato da obra: há a interferência subentendida de um narrador-jornalista (nós leitores, podemos, pelo contexto preencher os espaços com perguntas de um repórter) que colhe o depoimento da mulher. No relato, Donana conta como foi, para ela, o momento em que marido foi acusado e levado pela polícia:

Quando chegaram na minha casa, eu e o Clóvis estávamos assistindo televisão e as crianças no quarto dormindo. Naquele dia, eu trabalhei muito e minha cabeça estava fervendo de ódio por conta daquela menina, se ela não conseguisse se livrar da criança eu nem sei o que eu faria, mas também eu não tinha culpa, ela engravidou porque quis. Os policiais chegaram arrombando a porta, nunca tinha visto aquilo, porque eu nasci em família com condições e ninguém nunca nem precisou ligar pra polícia, todos são civilizados. Entraram já algemando meu marido e eu fiquei indignada com aquilo, Clóvis é um pai de família, trabalhador, ele só fica alterado quando bebe, mas eu duvido que seria capaz de cometer um crime. Levaram a gente para a delegacia, disseram que ele seria preso por estupro de vulnerável, na hora lembrei da Maria do Amparo e aquela criança, me subiu mais raiva ainda, meus filhos ficariam sem pai por conta daquela vagabunda, fui e direção a ela e falei que era uma destruidora de famílias, disse também que era culpa dela sim porque ela ficava de vestido curto o dia inteiro e que merecia sim para aprender. Se eu me arrependo do que falei? Nem um pouco, não me importo com essa gatinha (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Essa escolha – perfil da personagem, linguajar, colocação de um narrador-jornalista implícito – foi surpreendente para mim, como professora. Há muitas camadas que podem ser desdobradas e discutidas a partir dessa combinação de palavras para demonstrar as desigualdades sociais e as incongruências humanas. Há, na minha perspectiva de docente, uma riqueza imensurável de reflexão e de expressão por meio da linguagem.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a escravidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 2004, p. 188).

Essa atitude foi orgânica e, nesse relato, o desejo foi o de compartilhar aquilo que permaneceu após findar a leitura da obra: ecoaram, naquela sala de aula, ideais de justiça e de respeito ao próximo na identificação com a personagem que tanto sofre e que tanto cala, ao longo da trama. Os jovens deram voz à menina, ouviram-na, do seu modo. Ao longo do fechamento, apesar da vontade de escrever um final feliz para a menina, os alunos optaram por representar a tragédia. Após uma longa discussão, concordaram que as chances de Maria do Amparo no mundo real seriam ínfimas e, portanto, decidiram e apresentaram o final para nós, leitores, por meio do relato do narrador-jornalista:

Quando eu cheguei no local, já estavam retirando a garota da água. Na hora pensei que ela tinha depressão e teria tentado tirar sua própria vida. O que eu acho sobre a nenê? Ah eu nem pensei muito em como ela teria engravidado pois não sabia nem o que a nenê era dela, então não pensei em estupro nenhum. Depois que me contaram o que havia acontecido, achei um absurdo, claro. Fique completamente indignado, o mundo está perdido mesmo. Conversamos um pouco (eu e os bombeiros) depois fui preparar as coisas para colocar nos jornais. Irei anunciar nas televisões que uma garota de apenas 14 anos foi estuprada pelo marido de sua patroa e que a justiça foi feita, mas tarde demais e que, por conta desse sofrimento e toda pressão familiar, a garota tirou sua vida e o bebê foi encaminhado para adoção (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Podemos perceber que, nesse relato, o narrador-jornalista também dialoga com alguém. Ao longo da trama, nós, leitores, vestimos a pele do narrador-jornalista ao criar/preencher as perguntas que estão implícitas nos diálogos. Ao final da obra – esse final feito pela turma do 9º ano – nós, leitores, somos quem fazemos as perguntas implícitas neste último depoimento. Esta escolha dos alunos nos coloca na posição de leitores-investigadores. Um trabalho consciente e extremamente rico, marcante, na minha carreira docente. Marcante, também, para os alunos-leitores-investigadores-narradores-jornalistas. Todos, sem dúvida, mergulhamos nessa experiência e saímos dela ensopados, cada um à sua maneira, das águas do conhecimento.

Nadando para a sobrevivência de uma tese

A minha tese teve como tema as diferentes gerações que se reuniam no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS - e como elas se encontravam, relacionavam-se, e se comportavam perante a intergeracionalidade que o local proporcionava. Um doutorado que começou em agosto de 2018 e foi concluído em dezembro de 2022, realizado no meio de uma

pandemia e que teve que ser adaptado diversas vezes por conta da impossibilidade de reunir muitas pessoas em um mesmo lugar.

A tese teve como metodologia a cartografia e, nesta metodologia, pudemos pensar em traçar linhas de um território existencial, tornar visível algo invisível (ROLNIK, 2007). Cartografia não se aplica, mas se pratica, visto que não é uma metodologia rígida, pelo contrário, possibilita uma invenção para relatar as experiências. E a nossa forma inventiva de relatar as experiências foi através dos artefatos culturais. Todos os capítulos da tese são inspirados em obras literárias, em obras cinematográficas, em músicas, em poemas, entre outros.

O capítulo, que é correspondente ao capítulo final até a data da qualificação (momento em que não sabíamos se realmente conseguiríamos fazer as oficinas, por conta da pandemia da Covid-19), foi nomeado “Navegando contra a morte de uma tese”, que surge depois da leitura da obra *Nadando contra a morte* (2005). A ideia era a de fazer um capítulo em que, como na obra, a história não fosse contada pelo narrador, autor, ou pela pesquisadora, mas pelas pessoas que estavam envolvidas na história, ou, no nosso caso, na pesquisa.

A maneira como Cazarré apresenta o processo de reportagem e os relatos ao longo da trama foi inspiradora para que eu pudesse atribuir aos relatos das pessoas que fui encontrando na pesquisa a importância que tinham e mereciam. Sendo assim, agora, apresento a você, leitor, alguns relatos, pontos de ancoragem, que valem a reflexão e que foram cruciais para a tentativa de voltar a navegar contra a morte de uma tese. Começamos aqui destacando a percepção de família que foi mudando e que apareceu na fala de um dos participantes da pesquisa:

Vou desenhar aqui, quero ser pizzaiolo. Vamos desenhar uma pizza, e um cogumelo. Já vou, dá tempo. Isso, me ajuda a recortar. Essa tesoura tá dura. Isso, essa melhorou.
Na família vou colocar só minha mãe. Não, não quero casar nem namorar. Só minha mãe mesmo. Somos só nós.
Isso mãe, vou estudar, pode deixar. Não, só a gente mesmo.
A minha mãe certeza que ela vai colocar feijão e courinho de porco. Falando nisso tem um courinho fora da geladeira, acho que vai estragar. Minha mãe gosta de comer courinho de porco no feijão, acertei na mosca. Eu gosto de comer macarrão, errou. Ela gastaria em comida, errei, ela falou internet pra mim. Eu gastaria em pipa e em doce, errou [sic.] (KAIO, 2021 – relato verbal).

O companheirismo é uma marca tão aparente que Kaio, que tem 11 anos, por exemplo, deixa evidente que não vai namorar nem se casar, quer ficar cuidando da mãe. A mãe dele é uma pessoa com deficiência física e, em sua casa, moram somente os dois, tudo isso colabora

para o cuidado que um tem com o outro, que se torna evidente logo no primeiro contato. Quando tivemos uma dinâmica de responder antecipadamente qual era a comida preferida e o que cada um faria se ganhasse 100 reais, mãe e filho acertaram as respostas de cada um. Destaque para o carinho e cuidado na fala de Kaio ao dizer que a mãe adorava courinho de porco no feijão: acertando na “mosca”.

Segundo Comodo (2012), o termo “família” surgiu primeiro na Roma Antiga, para designar o conjunto dos dependentes e servos de um chefe. No Brasil Colonial, era predominante a estrutura da família patriarcal (centrada no patriarca, no homem) extensa, destaque para o respeito cego ao patriarca, sendo que os casamentos eram iniciados por suas escolhas e marcados pela ausência das relações afetivas. Desde então, temos uma série de mudanças econômicas, religiosas, sociais e culturais, como a entrada e a consolidação da mulher no mercado de trabalho, que opta pelo uso dos contraceptivos e temos uma baixa taxa de fecundidade, o aumento da expectativa de vida, a aceitação do divórcio e das uniões homoafetivas que incidem diretamente nas concepções e estruturas da família.

Sendo ela, a família, a primeira agência de controle que o indivíduo se insere, ela se torna responsável por punir os comportamentos que entende como inadequados e por reforçar os comportamentos que concebe como adequados. É por meio dessa instituição ainda que a criança adquire as regras, os costumes, os valores que vão ser inseridos em outras agências de controle, sendo assim, quando ela adquire na primeira fase da vida suas práticas culturais, ela também colabora com a transmissão, a disseminação e a transformação dessas práticas (COMODO, 2012).

Assim, é interessante destacar Schmidt (2007) que, ao fazer um retrospecto do que é família, mostra que não há família desestruturada ou incompleta, que, quando usamos esses termos, há um discurso implícito de incompletude e inferioridade e uma comparação com um modelo que não é mais o vigente. A transformação, talvez maior, na família seja a forma de organização e, hoje, cada vez mais, ela passa a ter critérios próprios baseados principalmente no diálogo, na amizade e nas necessidades dos cumprimentos de obrigações.

Ainda sobre família dentro da tese, temos o depoimento de Sônia que fala sobre os dois filhos:

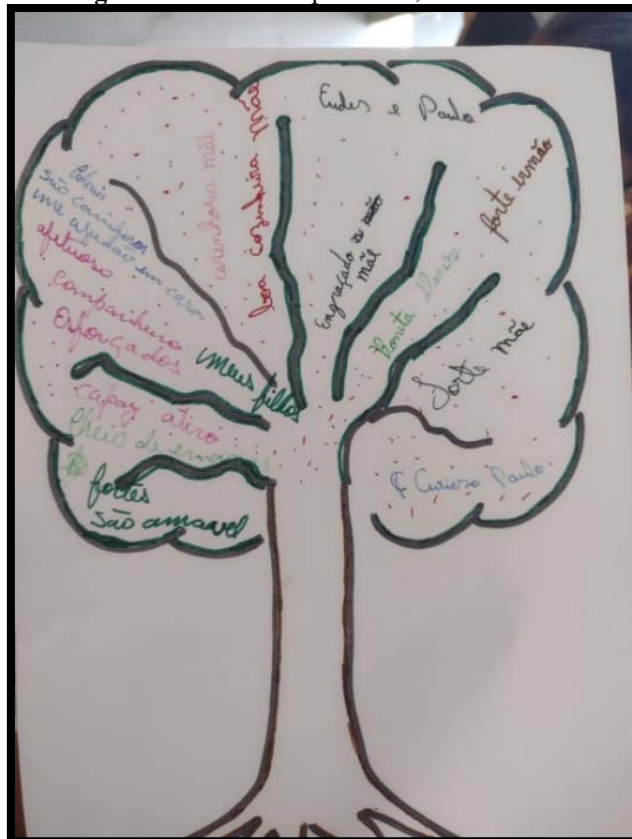
Eles são meus companheiros. É só eu e eles desde pequenininhos, se eu vou em algum lugar é eu e eles, não fico sem levar um, só se tiver na escola. Mas me ajudam, ajudavam o avô dele agora, o problema é a palavra não, eles não entendem não. Eles não têm preguiça, mas é a desobediência, aí fora não tem nada de bom, esse é meu medo. Principalmente esse (aponta pra Eudes), nunca

me respondeu. Eles sabem comprar, sabem trazer pronto. Eu não posso abrir guarda porque o bairro nosso tá muito perigoso. E cê sabe que quando os guarda invoca, invoca né, esse é meu medo. Eu sempre trabalhei muito cedo, então eles têm que estudar, se preocupar com isso para ter uma vida menos dura do que eu tive, ser trabalhar. [sic.] (SÔNIA, 2021 – relato verbal).

Seus filhos, Eudes e Paulo têm muita desenvoltura para fazer as atividades, destacam-se, pois leem bem e falam bem, colocam-se sempre para dar exemplos, para fazer as atividades. Eles também acertaram todas as respostas sobre a preferência da mãe e, como elogio, Paulo disse, com uma interrogativa, a respeito da mãe: forte? Sempre dá esse elogio a ela, como quando fez a árvore com a qualidade dos membros da família.

Pereira (2014) entende que a transmissão intergeracional não resulta sempre na perpetuação do costume, ou seja, as tradições, os rituais, os legados, são modificados e é possível romper a tradição, entendendo que é possível o ajuste em função da trajetória familiar, resultado, por exemplo, da educação e das projeções sobre os jovens. Sônia fala sobre os filhos estudarem e terem uma vida “menos dura” do que foi para ela, citando a falta de oportunidade que teve.

Figura 1: árvore feita por Sônia, Eudes e Paulo



Fonte: acervo da autora, 2021

Por último, nesse artigo, destacamos as falas de Antônia e nossa discussão acerca da alfabetização e oportunidades:

Usamos sim a tabela.
Lavar o banheiro.
Outro dia elas subiram lá em cima da casa pra limpar a casa. É perigoso né?
A caixa d'água. Eu falei pra elas que é perigoso. Elas não obedecem eu, pegam a escada e sobem. Quando vi já estavam em cima do telhado. Elas não me escutam, já caiu, machucou.
Fogão é perigoso né, elas não podem mexer.
Você me ajuda aqui?
Elas brigam muito, quando vejo já tão puxando o cabelo uma da outra, é difícil. Aí vou colocar pra se brigarem ir lá e arrumar o guarda-roupa.
Me ajuda? Eu fugi da escola, precisava trabalhar. Você lê pra mim?
Obrigada. [sic.] (ANTÔNIA, 2021 – relato verbal).

Falar sobre educação formal e alfabetização no Brasil ainda requer falar de oportunidades e isso ficou claro quando Antônia me pediu ajuda para ler um cartão em uma dinâmica porque “fugiu da escola”, pois precisava trabalhar.

É a realidade de muitas pessoas que participam dos CRAS. Justamente por isso, existe um grupo chamado “Reescrevendo a vida” que conta com uma professora que alfabetiza jovens e adultos buscando emancipação, liberdade e melhores condições.

Destacamos a importância de olhar para a Andragogia, que diz respeito à educação de adultos. Os processos de ensino e aprendizagem da criança e do adulto são diferentes, é preciso que, com o adulto, não haja um processo de infantilização da aprendizagem. O adulto que procura o programa “Reescrevendo a vida”, por exemplo, busca autonomia e emancipação, sendo assim, tem disponibilidade de tempo e motivação diferentes da criança que está na escola por obrigação dos pais. O tempo de estar na escola se torna precioso para o adulto. É necessário, pois, buscar pelo protagonismo do estudante no processo de ensino, para que o adulto sinta que suas experiências estão sendo valorizadas.

Na pandemia, o processo de alfabetização, como pudemos perceber com mais frequência, sofreu as sequelas do tempo que os alunos ficaram sem aulas presenciais. Aqueles que já sabiam ler e escrever demoraram um tempo menor para se situarem perante a matéria, o processo de ensino se deu e se dará de uma forma mais tranquila, porém, aqueles que não sabiam e ficaram 1 ano e meio sem a presença física sofrerão um pouco mais.

A alfabetização leva tempo, presença, modo de estar que o online e/ou a distância, muitas vezes, não dá conta. É necessário sentir o traçado da letra, concentrar-se em um lugar próprio para isso, estar de corpo e mente presentes e focados para isso. E não foi isso que

aconteceu nesse momento pandêmico. Na volta de um dos grupos ainda em pandemia com adolescentes de 10 a 14 anos (Programa famílias fortes), o que pudemos notar é que a grande maioria que ali estava não sabia ler ainda, o que comprometia algumas dinâmicas que necessitavam de leitura e de interpretação de pequenas frases e problemas a serem resolvidos.

Porém, nesse programa, também foi possível ver uma interação das educadoras sociais do CRAS, que promovia a escola como local de aprendizagem e de futuro, quando, em uma dinâmica sobre sonhos e planos, os adolescentes responderam e tiveram um tempo para conversar com as mães sobre como chegar até seus objetivos para o futuro e todos os conselhos tinham a escola como uma via. Se quer ser pizzaiolo, tem que saber nutrição, tem que saber medir quantidade, tem que ir à escola; se quer ser policial tem que estudar, entrar em um concurso, tem que ir à escola, entre outros carreiras e sonhos que tinham na educação o caminho.

A educação nas sociedades ocidentais sempre foi nutrida por abordagens que entendiam que o adulto era a fase de referência e o símbolo da maturidade, sendo assim, destituiu-se o inacabamento, que é inerente a qualquer ser humano. A relação está baseada em alguém que transmite e alguém que absorve, a escola deixa assim de ser espaço de produção de conhecimento e reflexão na (com) vivência. Nos moldes de hoje, a escola vira um espaço emblemático com suas normas de ordenamento cronológico, que cria barreiras geracionais, pela forma que é organizada, e, mais do que proporcionar a troca, ela classifica e limita.

Porém, como ressalta Ribas (2006), os relacionamentos recíprocos entre as gerações ajudam no compartilhamento, no respeito às diferenças, mostrando que, mesmo na mesma geração, há a heterogeneidade e esta deve ser entendida de forma mais afetiva, de modo que ser diferente não implica no desigual, mas no respeito, que concerne ao pertencimento à mesma geração.

Outras falas e temas intergeracionais vão abarcando toda a tese, só trouxemos alguns exemplos para mostrar como nadando contra a morte inspirou a escrever através de relatos, através dos próprios depoimentos de quem convive no CRAS.

Continue a nadar

Neste caminhar de narrativas-poéticas, apresentamos nossas reflexões sobre a importância da literatura na vida de pesquisadores, de educadores e de estudantes como um caminho para a construção de ideais de respeito e de empatia, visto que o leitor é concebido

como construtor de sentidos e, desse modo, contribui para o desenvolvimento da leitura como prática humanizadora (CANDIDO, 2004).

Sendo assim, nós, pesquisadoras-educadoras, seguiremos mergulhando nas águas da literatura, acompanhadas ou não de estudantes, mas nunca solitárias. Afinal, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27). Deixamos aqui nesse artigo, nesses relatos registrados, os nossos desejos de mergulhar e, de convidar vocês, leitores, a vir com a gente, a nadar contra a morte ou qualquer indício de tentativa de morte ou de redução da importância da literatura para a formação humana.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 174-182.
- CAZARRÉ, Lourenço. **Nadando contra a morte**. Ilustr. Ana Raquel. 3.ed. São Paulo: Formato, 2005.
- COSSON, Rildo. **Romance-reportagem**: o gênero. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2019.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; SILVA, Micaíser Faria. O romance-reportagem na biblioteca escolar: uma proposição de trabalho com a obra *Nadando contra a morte*, de Lourenço Cazarré. *In*: GRAZIOLI, F. T; COENGA, R. E. (org.). **Literatura para crianças e jovens**: questões históricas, perspectivas contemporâneas e leitura. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, v. 1, p. 39-59.
- COMODO, Camila Negreiro. **Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e seus filhos adolescentes**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFSCAR, 2012.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 fev.2019.
- PEREIRA, Melina de Carvalho. **Entre pais e filhos**: um estudo intergeracional sobre valores. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre as gerações. 2006. 199f. Tese (Doutorado em música) – UFRS, Porto Alegre. 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina: UFRGS, 2007, p. 65-66.

SCHMIDT, Cristiane. **As relações entre avós e netos**: possibilidades co-educativas? 2007. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

Sobre as autoras

Kelly da Silva Oliveira: Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Francesa e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), em 2011. Pós-graduação na área de Educação: Mestrado em Educação pela UNESP-Presidente Prudente, em 2017. Atualmente, é professora da rede particular de ensino, atende às turmas de Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas Gramática e Redação. Participa dos Grupos de Pesquisa Literatura juvenil: crítica e história (UENP); Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP).

E-mail: kellyletrasunesp@gmail.com

Susana Angelin Furlan: Atualmente é professora de Educação Física na rede municipal de Capivari. Doutora em Educação, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro. Mestre pelo Programa de pós-graduação em Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente, bolsista Fapesp com a temática tempo e Educação Infantil. Graduada em Educação Física pela FCT-UNESP, campus de Presidente Prudente, com experiência de três anos como bolsista de Iniciação Científica financiada pela CNPQ-PIBIC na temática de Mídias televisivas e Educação Infantil. Formada em Pedagogia pela Unicesumar. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagem-Experiência-Memória-Formação-GEP-Linguagens (CNPq), Laboratório Escriarte.

E-mail: susanaangelin20@gmail.com

Recebido em: 13 jul. 2023

Aprovado em: 19 set. 2023

Literatura negro afetiva na escrita de Sonia Rosa

Affective black literature in the writing of Sonia Rosa

Literatura negra afectiva en la escritura de Sonia Rosa

Cláudia Fernandes de Amorim de Oliveira¹

Márcia Cabral da Silva²

Resumo: Neste estudo busca-se examinar a literatura negra afetiva desenvolvida pela escritora Sonia Rosa em seus livros, de modo particular em *O Menino Nito* (1995). Por um lado, sublinham-se os aspectos sociais que possibilitaram a emergência e o reconhecimento de autores negros e de sua literatura. Por outro, identifica-se na escritora Sonia Rosa protagonismo representativo desse grupo social. Como aporte teórico metodológico, adotam-se os pressupostos relacionados à Sociologia da Leitura. Os principais resultados alcançados indicam a relevância da autora para a história da literatura infantil e juvenil.

Palavras-chave: Literatura negro afetiva; Sonia Rosa; O menino Nito.

Abstract: In this study, we aim at the exam of the affective black literature developed by the writer Sonia Rosa in her books, in particular in *O Menino Nito* (1995). On one side, social aspects are underlined, which derived of the emergency and the recognition of black authors and their literature. On the other side, we identify Sonia Rosa's representation and protagonism in relation to this social group. As a methodological theoretical contribution, assumptions related to the Reading Sociology are adopted. The main results achieved suggest the relevance of the author to the history of children's and youth literature.

Keywords: Affective black literature; Sonia Rosa; O menino Nito.

Resumen: En este estudio busca examinar la literatura negra afectiva desarrollada por la escritora Sonia Rosa en sus libros, en particular en *O Menino Nito*. Por un lado, los aspectos sociales que posibilitaron el surgimiento y el reconocimiento de los autores negros y su literatura están subrayados. Por outro lado, la autora Sonia Rosa es identificada como protagonista representativa de su grupo social. Como aporte teórico metodológico se adoptan supuestos afines a la Sociología de la Lectura. Los principales resultados alcanzados indican la relevancia del autora para la historia de la literatura infantil y juvenil.

Palabras clave: Literatura negra afectiva; Sonia Rosa; O menino Nito.

Introdução

A literatura afrodescendente e de protagonismo negro emerge no Brasil com maior ênfase a partir dos anos de 1930 e 1940. Ganha força durante os anos de 1960, com a presença destacada de escritores assumidamente negros ou de seus descendentes, cuja produção facultaria posicionamento engajado e vozes precursoras, conforme elucida Proença Filho (2004). Contudo, somente nos anos de 1970 e 1980, identifica-se abertura social em se marcar

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj.

nas obras as contribuições do negro para a sociedade brasileira. Houve, em especial, destaque desse viés no âmbito da literatura infantil e juvenil, como se pode observar na literatura negro afetiva de Sonia Rosa, iniciada em 1995, com seu livro inaugural *O Menino Nito*; os personagens negros ganham relevância assim como a cultura de matriz africana.

Ao longo da historiografia da literatura brasileira baseada nos manuais canônicos, a presença do negro se apresenta rarefeita, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias referidas ao repertório nacional e presentes nas memórias dos leitores (DUARTE, 2014). Como também mencionado por Rosa (2022):

Cabe aqui ressaltar que o nascimento da literatura brasileira e, em seguida, da literatura infantil que a acompanhou, foi durante décadas a expressão em letras escritas, dos representantes da elite econômica dominante; logo, reforçava a ideia de que o negro não tinha valor. Naquele momento, o personagem negro era retratado como uma alegoria, como um objeto, e nunca como sujeito (ROSA, 2022, p.46).

Em razão dessa realidade da qual a expressiva população negra tentou se erguer no fim do século XIX e início do XX, muitos foram condenados à sorte e desassistidos pelos governantes no período pós-abolição e nas décadas seguintes na sociedade brasileira. Não havia reconhecimento de suas potencialidades e valores. O povo negro era tratado com hostilidade e eram impostas situações segregadoras, o que se identifica por severa desigualdade entre brancos e negros no convívio social e cultural. Nesses dois séculos, a personificação estereotipada dos personagens negros se dava, na literatura, como sujeitos algozes, preguiçosos, coisificados, submissos, vitimados e resignados, haja vista a sexualidade exacerbada e a animalidade representadas em alguns tipos de personagens de obras clássicas da literatura brasileira, sendo vistos bem mais como um tema do que como alguém com voz autoral.

A partir da emergente presença e do reconhecimento de escritores negros no âmbito do cânone tradicional, como Cruz e Souza, José do Patrocínio, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Machado de Assis, Lino Guedes, entre outros, observa-se que, apesar da significativa representatividade afrodescendente, prevaleceria uma literatura negra estagnada no que diz respeito ao protagonismo e à identidade racial.

Ao final do século XX e início do XXI, no entanto, a partir do reconhecimento de autores como Carolina Maria de Jesus, Joel Rufino dos Santos, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Esmeralda Ribeiro, Sueli Carneiro, Otávio Júnior, e muitos outros dessa nova

geração, o cânone literário sofreu deslocamentos. Nesta direção, destaca-se a escritora Sonia Rosa, cuja produção, com recorte no livro *O Menino Nito*, é tema deste estudo.

Nessa perspectiva, Sonia Rosa constrói uma literatura alternativa e inovadora nomeada como negro afetiva. De um modo geral, caracteriza-se por retratos do cotidiano construídos na convivência com sua família – espaços onde cresceu; na sua ancestralidade afro – herança de sua família – e na sua formação pedagógica. Identifica-se, pois, escrita simples, nuances afetivas e obra endereçada para um público infantil de identidade negra, assim como para as crianças de todas as raças e etnias. Nas muitas tentativas de publicação de seu livro inaugural, a autora buscou constantemente aprofundar conteúdos étnico-raciais, inclusive ao destacar o termo letramento racial, advindo das formas de letramentos tradicionais, com viés político e antirracista, formalizado em escrita singular, com cerca de mais de sessenta livros escritos de literatura infantil e dois para o público em geral.

Sonia Rosa: trajetória intelectual singular

Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus, mais conhecida na literatura infantil brasileira como Sonia Rosa, é escritora do que denomina literatura negro afetiva desde 1995. Pedagoga por cerca de 30 anos, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), com atuação na orientação educacional até se aposentar. Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Cefet/RJ, com a defesa da dissertação intitulada: “A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras, uma narrativa autobiográfica”. Desde esse período, 2017 a 2019, seus estudos orientam-se, notadamente, para uma compreensão mais ampla das identidades negras e culturas correlatas. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1988, especializou-se, em seguida, em Leitura, Teoria e Prática, pela PUC-Rio, no ano 2000. Sonia Rosa é escritora de literatura negro afetiva, orientadora educacional, professora, além de contadora de histórias. Nascida no Rio de Janeiro, na zona Sul, próximo ao planetário da Gávea, onde viveu até os 8 anos de idade, quando foi necessário se mudar para o subúrbio por motivos de exploração de empreendimentos imobiliários. Este acontecimento traumático afetou sua infância e sua trajetória escolar, incutindo-lhe sentimentos ambivalentes, como aqueles que dizem respeito à injustiça social e aos privilégios das classes sociais privilegiadas.

Não por acaso, escolheu uma profissão por meio da qual exerceria a reflexão crítica. Formou-se em magistério na Escola Estadual Carmela Dutra, no bairro de Madureira.

Escreveu mais de sessenta livros infantis, sendo todos de corte infantil. No tempo presente, desenvolve consultorias voltadas ao desenvolvimento das crianças em escolas públicas, com vistas ao respeito de suas identidades, assim como procura retratar particularidades da herança familiar junto ao grupo com o qual trabalha.

Chama a atenção, por outro lado, o desenvolvimento de projetos como profissional associada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Destaca-se o projeto *Todo Dia é Dia de Histórias*, desenvolvido em sete escolas da rede Municipal de Educação, nos bairros: Deodoro, Vila Isabel, Madureira, Ramos, Bonsucesso, Jacarepaguá e Anchieta. E, em sete meses de projeto, foram contadas um sem-número de histórias nessas escolas, grande parte contadas pela autora. Como educadora e escritora, participou do *Projeto Literatura Viva* do SESI/SP, visitando várias cidades, totalizando 30 cidades em parceria. Entre elas destacam-se: Araçatuba, São José do Rio Preto, Santos, Cubatão, Birigui e Diadema, Campinas, Itu, Indaiatuba, Ribeirão Preto, Jardinópolis e Batatais. Em 2013, esteve em Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Piracicaba. Visitou também Santo André, São Bernardo, São Caetano e Mauá.

Dentre outras atividades desenvolvidas pela escritora, destaca-se a participação no XIV Salão do Livro (organizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ), no Rio de Janeiro, onde foram lançados três de seus livros: *Vovó Benuta*³ (Editora Record), *Traços e Tramas*⁴ (Editora Rovellet) e *O Menino do olhar apertadinho que enxergava longe...*⁵ (Editora Autêntica). Participou também do XV Salão do Livro, da FNLIJ, com o lançamento de *O Piquenique da Monique*⁶ (Editora Memória Visual), participando do XVI Salão do Livro, da FNLIJ, de lançamento dos livros *Alice Vê*⁷ (Editora DCL) e *O Casaco*⁸ (Editora Rovellet). No ano de 2013, seus títulos *O Menino Nito*, *Tabuleiro da Baiana*⁹ e *Maracatu*¹⁰ foram selecionados pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE. No mesmo ano de 2013, iniciou um trabalho com a Fundação Vale que a fez ter a possibilidade de visitar, como escritora e especialista de leitura voltada para a temática afro-brasileira, vários municípios de alguns estados: Rio de Janeiro, Maranhão, Minas Gerais, Sergipe, Mato Grosso do Sul e Pará, conversando sobre estratégias exequíveis de formação de leitor no âmbito da

³ ROSA, Sonia. **Vovó Benuta**. Rio de Janeiro: Galera, 2012.

⁴ ROSA, Sonia. **Traços e tramas**. Rio de Janeiro, Rovellet, 2012.

⁵ ROSA, Sonia. **O menino do olhar apertadinho que enxergava longe...** Rio de Janeiro: Autêntica infantil e juvenil, 2011.

⁶ ROSA, Sonia. **O piquenique da Monique**. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2013.

⁷ ROSA, Sonia. **Alice vê**, vol. I. Rio de Janeiro: Editora DCL, 2014.

⁸ ROSA, Sonia. **O casaco**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2014.

⁹ ROSA, Sonia. **O tabuleiro da baiana**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2006.

¹⁰ ROSA, Sonia. **Maracatu**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

sala de aula com palestra direcionada ao primeiro, segundo e terceiro anos do Fundamental I da rede pública. A Fundação Vale apoiou o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, um projeto do Governo Federal que incentivava a alfabetização até os oito anos de idade. Nesta ação, eram convidados autores de literatura infantil para ministrarem palestras para professores envolvidos, desenvolvendo-se também uma roda de conversa com os alunos, incluindo-se contação de histórias. Sonia Rosa foi a primeira escritora a fazer parte desse projeto gerido pela Fundação Vale.

Importa destacar, por outro lado, o protagonismo da autora em feiras literárias e eventos internacionais. Neste sentido, participou de algumas feiras literárias, como o 4º Salão do Livro de Guarulhos e da 21ª Felicita - Feira do Livro da Cidade de Itaboraí, pela segunda vez consecutiva. No mesmo ano, esteve na Bologna Children's Book Fair, na Itália: destacada feira de literatura infantil que, neste ano, teve o Brasil como homenageado, quando ministrou uma palestra junto com o autor Daniel Munduruku sobre diversidades étnico-raciais. E, no período da feira, alguns de seus livros participaram de uma exposição sobre o Brasil no Centro Cultural Amílcar Cabral, também em Bolonha, na Itália em 2014.

Em 2016, continuou com a parceria com a Fundação Vale e efetuou visitas às escolas públicas em algumas cidades do Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Minas Gerais, Sergipe e costa verde do Rio de Janeiro, com destaque para a experiência vivenciada pela escritora nas seguintes cidades: Açailândia (MA), Itabira (MG) e Serra Pelada (PA), com participação, no ano de 2018, na Bienal de Alagoas, pelo Sesc, e, em 2019, com um convite da prefeitura para participação na Bienal do Maranhão.

Pelo fato de ser uma escritora compromissada com o protagonismo negro na literatura e na vida, recebeu um troféu da Prefeitura de Nilópolis, Mulher Negra de 2019. Foi também homenageada no ano de 2020 pela Prefeitura de Itaboraí e contemplada em 2018 pelas escolhas das professoras de escolas públicas do Brasil, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com alguns de seus títulos: *Jongo*¹¹, *Capoeira*¹², *Cadê Clarisse?*¹³ *Lá vai o Rui*¹⁴, *Como é Bonito o Pé do Igor*¹⁵, *O Menino Nito*, *Tabuleiro da Baiana e Maracatu*. Ademais, incluíram: *Alice Vê* e *Os tesouros de Monifa*¹⁶, com circulação por todo o território nacional.

¹¹ ROSA, Sonia. **Jongo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

¹² ROSA, Sonia. **Capoeira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

¹³ ROSA, Sonia. **Cadê Clarisse?** Rio de Janeiro: DCL, 2004.

¹⁴ ROSA, Sonia. **Lá vai o Rui...** Rio de Janeiro: DCL, 2004.

¹⁵ ROSA, Sonia. **Como é bonito o pé do Igor**. Rio de Janeiro: DCL, 2008.

¹⁶ ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. Rio de Janeiro: Editora Brinque-Book, 2009.

Retomou a sua atuação como pedagoga nas escolas em 2019, com vistas a desenvolver um instigante trabalho educativo, exercendo consultoria em Letramento Racial. Um trabalho inovador que envolveu estudo rigoroso e aprimoramento sobre afrodescendência e suas implicações. Nota-se, portanto, a urgência do desenvolvimento do tema nos espaços das escolas, como decorrência da implementação da Lei 10.639/03¹⁷. Na visão da autora, é necessário que se compreenda o letramento racial como importante subsídio teórico e metodológico para o trabalho dos professores nas escolas, no campo público e no privado. Por ser um novo ofício na consultoria de letramento racial e com atribuições inéditas, percebeu a necessidade de aprender fazendo, na própria *práxis*, vivenciando uma parceria na escola com o diretor e subdiretor a partir desse trabalho inaugural. Destaca-se a intenção da autora subsidiar, academicamente ou organicamente, a criação dessa modalidade de profissional educador designado por ela “letrador racial”: um educador especialíssimo, com características e atribuições próprias que, a seu ver, ainda não existe, com esse nome e formato.

O letramento racial é um conceito novo, derivado da alfabetização e do letramento, inspirados pelos estudos de Magda Soares (2002, 2004). Significam saberes raciais que visam “educar e partilhar” saberes na perspectiva de construção de uma sociedade não racista. Com consciência e percepção sensível das manifestações de preconceito e de segregação que frequentemente são invisibilizadas no dia a dia, o letramento racial tem como objetivo promover uma pedagogia antirracista. Por isso, dialoga bem com o espaço da escola e é determinado por uma visão política.

Para além da importância dos estudos de Sonia Rosa no campo da educação, convém sublinhar os prêmios a ela outorgados. Na Abertura do estande *Paixão de Ler*, da Secretaria Municipal de Cultura, na XX Bienal Internacional do Livro, houve uma homenagem à escritora Sonia Rosa por sua literatura negro afetiva para crianças e jovens. A Cerimônia ocorreu em 03 de dezembro de 2021, seguida do painel *A Literatura Negro Afetiva de Sonia Rosa*, que reuniu Sonia, Iris Amâncio, Nando Cunha e Renato Nogueira, com a mediação da assessora especial de práticas antirracistas, Sinara Rúbia. A escritora foi contemplada com a homenagem de ter o seu nome atribuído a onze bibliotecas escolares. E, a partir de 2000, por seu trabalho em prol da leitura, foi homenageada com o seu nome atribuído à primeira sala de leitura na Escola Municipal Edmundo Lins, localizado no bairro de Ramos e, assim,

¹⁷ Lei Federal 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira” no âmbito das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Em 2023, completam-se vinte anos de sua promulgação após muitas lutas e reivindicações antirracistas. Apoiada no conteúdo da Lei, Sonia Rosa desenvolveu seus estudos vinculados à luta pela literatura afrodescendente endereçada às crianças, nomeando-a literatura negro afetiva, de caráter inovador no cenário nacional.

sucessivamente, na Escola Municipal José Pancetti (Realengo, 2002), Escola Municipal Marechal Trompowsky (Mangueira, 2007), Escola Municipal Mato Grosso (Irajá), Escola Municipal Ministro Adauto Lúcio Cardoso (Campo Grande), Escola Municipal Professor Souza da Silveira em Piedade (Nome da Sala de Professores), no Colégio Santa Teresa de Jesus (única privada), na Tijuca, e, ainda, a Sala de Leitura batizada como *O Menino Nito*, na Escola Municipal Miguel Gustavo, em Quintino, reinaugurada em 2008 como biblioteca escolar, além da cidade de Cabo Frio, na Escola Municipal Catharina da Silveira Cordeiro, e, por último, na Rocinha, inaugurada ano passado (2022), na Escola Municipal Paulo Horta. Também na Cidade de Deus, na Escola Municipal Avertano Rocha, mais recentemente. Recebeu, em 2004, a segunda menção *Altamente Recomendável* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), dessa vez na categoria Informativo com a Coleção *Lembranças Africanas*. Ademais, alguns livros desta coleção *Jongo, Maracatu e Capoeira e O Menino Nito* participaram do programa Livros Animados do Canal Futura, na série “A Cor da Cultura”. Com seus mais de sessenta títulos, observa-se *O Menino Nito* (1995, republicado em 2008) como seu livro inaugural. Destacam-se ainda entre eles: *Enquanto o almoço não fica pronto...*¹⁸ (2020); *Os Tesouros de Monifa* (2009); *Palmas e Vaias*¹⁹ (2009); *O Tabuleiro da Baiana* (2009); *Zum Zum Zumbiiiii*²⁰ (2016); da *Coleção Lembranças Africanas - Jongo, Maracatu e Capoeira* (2004); *Feijoada*²¹ (2006); *Três Histórias de Encanto*²² (2019); *Lindara*²³ (2020); *Amores de Artista*²⁴ (2021); *Lá vai o Rui...* (2004); *Quando a Escrava Esperança escreveu uma carta*²⁵ (2012); *Cadê Clarisse?* (2004); *Aparício*²⁶ (2007); *Alice vê volume I* (2014); *Como é bonito o pé do Igor* (2008); *O Dragão do Mar*²⁷ (2020), além de outros, que foram solicitados para compor acervos de escolas no Brasil e no exterior.

Literatura de autoria negra brasileira e literatura negra afetiva na escrita de Sonia Rosa

A literatura de autoria negra no Brasil tem ganhado destaque no campo editorial, embora com projeção menor do que a literatura eurocêntrica. Segundo Oliveira e Rodrigues

¹⁸ ROSA, Sonia. **Enquanto o almoço não fica pronto...** Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2020.

¹⁹ ROSA, Sonia. **Palmas e vaias**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.

²⁰ ROSA, Sonia. **Zum zum zumbiiiii**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

²¹ ROSA, Sonia. **Feijoada**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

²² ROSA, Sonia. **Três histórias de encanto**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2019.

²³ ROSA, Sonia. **Lindara**. Rio de Janeiro: Nandyala, 2020.

²⁴ ROSA, Sonia. **Amores de artista**. Rio de Janeiro: Semente, 2021.

²⁵ ROSA, Sonia. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

²⁶ ROSA, Sonia. **Aparício**. Rio de Janeiro: DCL, 2007.

²⁷ ROSA, Sonia. **O dragão do mar**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

(2022), este fato decorre de estratégias segundo as quais escritores negros buscaram gerar ruídos que culminaram na modificação do campo literário e editorial, o que amplia a repercussão de obras não restritas ao discurso etnocêntrico.

Inserida nesse contexto, Sonia Rosa reinventa a literatura afro-brasileira infantil com a inclusão da afetividade na literatura de autoria negra, nos dias de hoje, dando margem a nos interrogarmos sobre as construções do campo literário brasileiro. Exclusão e inclusão de certos grupos sociais existem apoiadas em meios simbólicos e de poder. Trata-se de sistemas de distinções no campo literário, o que inclui a percepção da literatura negra, como demonstrado e discutido por Oliveira e Rodrigues (2022).

Sonia Rosa em seus livros e a partir da literatura inova as raízes afrodescendentes. Embasada no letramento racial e nos conhecimentos étnico-raciais, pôde descrever sua experiência sua vida pessoal, seu cotidiano familiar e sua profissão. A literatura negro afetiva é uma necessidade e exigência para novos tempos de educação literária no Brasil, com acolhimento das crianças em vivências de compartilhamentos e igualdade social e racial. Configura-se um novo tempo de prática social para a literatura brasileira, em meio a discussões antirracistas mundialmente desenvolvidas e, em especial, no Brasil.

Ao fortalecer a importância do negro na sociedade brasileira, Sonia Rosa traz a lume sua vivência pessoal, por conviver com muitos pobres, na favela, e com seus familiares negros: marcadores da representatividade negra e de identidade racial. O espaço social ao longo de sua infância foi um lugar de invisibilidade e de inexistência e a “porta dos fundos” esteve sempre presente no seu cotidiano. Sua mãe era doméstica, sua avó paterna também, assim como suas tias e madrinha mineira que ocupavam um lugar na casa dos patrões da porta da cozinha para fora e viviam na porta dos fundos, memória advinda da senzala, que nunca deixou de existir em sua infância. Sendo assim, a literatura negro afetiva por ela desenvolvida retrata uma maneira de buscar representatividade e resistência em meio a uma sociedade discriminatória e racista como a brasileira.

Atualmente se dedica aos trabalhos ligados ao Letramento Racial e à Literatura, especialmente à literatura negro afetiva para crianças e jovens, conceito que a autora criou para nomear a sua própria literatura: narrativa que, segundo ela, consiste em dizer que nos seus livros os leitores brasileiros vão encontrar muito amor e muita representatividade negra e protagonismo. Sua trajetória de escritora para o público infantil teve início no ano de 1995; é voltada para a temática afro-brasileira, como se observa no livro *O Menino Nito*, o que a incentivou a estudar com intensidade ao longo da vida, para compor personagens verossímeis.

Necessário entender com profundidade as questões negras e raciais que pulsam em nossa sociedade e estão marcadas em seus livros.

Mas, afinal, além da trajetória de vida, o que motivou Sonia Rosa a despertar e se inspirar na literatura negro afetiva no marco do ano de 1995? Desde o primeiro dia de aula como professora, na primeira escola, usou a estratégia de contar histórias aos seus alunos e, dessa maneira, formava leitores compartilhando histórias por uma via amorosa, processo ancorado em seu ideal de vida. Essas experiências, trocas e possibilidades no partilhar com seus alunos lhe abriram janelas para a compreensão do mundo. A escritora pauta-se, como método de trabalho, na intimidade com o texto literário, provocando o pensar e o refletir sobre a vida e sobre o cotidiano racial dos seus leitores. Há prazer partilhado tanto para quem conta como para quem escuta a história. Segundo a escritora, essa ação diária a levou a desejar ser escritora e se voltar para sua própria cor e raça. Na visão da autora, a cultura popular e a temática negra na literatura emergem do povo. Por ela ter convivido e crescido nessa cultura alimentada por todos, houve a possibilidade de realizar na escrita um recorte da matriz africana. Sonia Rosa buscou a visibilidade de seus ascendentes na literatura: um misto de amorosidade e resistência. A partir de personagens representados de maneira simbólica e cultural em histórias de muita afetividade e construção de valores antirracistas, a escritora demonstra consolidar posição de reconhecimento na literatura infantil na atualidade e, em especial, em relação à literatura negra, denominada por ela literatura negro afetiva.

O menino Nito na literatura negro afetiva de Sonia Rosa

O livro *O Menino Nito* desponta na literatura negro afetiva de Sonia Rosa como obra literária inovadora e precursora de uma leitura voltada para a afetividade, para as desconstruções de gênero e deslocamento racial, em razão de abranger todos os personagens negros, incluindo, o médico da história. Ele foi escrito antes da década de 1990, precisamente em 1988, por Sonia Rosa, e ficou silenciosamente guardado e arquivado até que a autora tivesse a oportunidade de conseguir a publicação como uma história infantil com personagens todos negros, incluindo questões raciais e temas afeitos à masculinidade. Obteve muita resistência e quase desistiu da publicação. No entanto, em 1995, o livro é publicado pela Editora Pallas, facultando a emergência da autora no cenário literário nacional.

O Menino Nito já alcança 28 anos desde sua primeira edição. Na realidade, é uma obra madura, com repercussão e edições em outros países, como Galícia, assim como seus outros

livros publicados na Itália, México, Canadá e EUA, promovendo reflexões sobre questões relacionadas ao protagonismo negro e questões de étnico-raciais.

O livro narra a história de um menino que era de uma beleza encantadora ao nascer, surpreendendo a todos. Então, deram-lhe o nome Bonito. Com o passar do tempo, ficou conhecido como Nito. Apesar de ser muito bonito, tinha um defeito: chorar muito.

Certo dia, seu pai conversou com o menino e lhe disse que deveria segurar o choro porque homem não chora. Então, Nito resolveu que, a partir daquele dia, não choraria mais, nem pelo maior machucado; guardava mais de trinta choros por dia. O menino foi ficando cada vez mais pesado por segurar seu choro. Chegou, inclusive, em um estágio que não aguentava andar mais, tornando-se gravemente doente. Seus pais, desesperados, decidiram chamar um médico, para saber o que estava acontecendo com Nito. O médico da família perguntou o que Nito sentia e o que lhe havia acontecido. Nito disse que estava pesado de tanto engolir o choro. O médico, por sua vez, encontrou uma solução para o problema: que chorasse tudo o que estava preso. O menino chorou “baldes e mais baldes” de lágrimas ao longo dos dias. Com o passar do tempo, seu pai percebeu a gravidade do que havia feito e dito para Nito. Tratava-se de uma grave violência simbólica, de natureza emocional. Afinal, todos podem chorar, inclusive os homens. Dali para frente, Nito percebeu que poderia chorar à vontade.

O Menino Nito é um livro voltado para o público infantil, composto por frases e palavras simples, de fácil entendimento. Há muitas ilustrações bem realizadas, que não se restringem à descrição do texto verbal. Em síntese, uma história instigante para ser lida e apreciada. Em 2002, o livro foi republicado. Atualmente, encontra-se na quarta edição pela Editora Pallas.

Considerações finais

Como se pôde acompanhar, a escritora Sonia Rosa alcançou reconhecimento em relação ao protagonismo negro na literatura brasileira e, em especial, na literatura infantil. No entanto, a projeção da autora não deve ser compreendida de forma isolada, acompanha deslocamentos no cânone literário, notadamente a partir os anos de 1960, com a presença destacada de escritores negros ou de seus descendentes, cuja produção traz para o primeiro plano posicionamento engajado e vozes precursoras. Sobretudo nos anos de 1970 e 1980, evidenciou-se a literatura de extração afro-brasileira no país. Nesse cenário, destaca-se, em

particular, a literatura infantil, como se procurou demonstrar a partir da na literatura negro afetiva de Sonia Rosa.

A trajetória intelectual da autora é marcada, por um lado, por sua origem e experiência de vida – de origem humilde e com fortes traços da cultura africana. Por outro, sua opção profissional pela docência marcaria suas escolhas pela contação de histórias, escritura, ensino e aprendizagem. Como se procurou sublinhar ao longo do artigo, a historiografia da literatura infantil, as instituições de legitimação, como feiras, prêmios, homenagens, já reconhecem a obra literária de Sonia Rosa como representativa de seu grupo social, classe e etnia.

Com seu livro inaugural, *O Menino Nito* (1995), os personagens negros ganham relevância, a cultura de matriz africana se evidencia e o tema da afetividade torna-se, por assim dizer, a estrutura seminal da história.

Referências

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

DUARTE, Eduardo de Assis. Faces do negro na literatura brasileira. *In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. (org.). Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

OLIVEIRA, Luiz Henrique; RODRIGUES, Fabiane Cristine. **Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira: poesia, conto, romance e não-ficção.** Rio de Janeiro: Malê, 2022.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan. /abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/mJqCRgkgYfJzbnmfBJVHR9x>> Acesso em: 20 mai 2023.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica.** São Paulo: Jandaíra, 2022.

ROSA, Sonia. **O menino Nito.** Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 1-13, jan./abr. 2004.

Sobre as autoras

Cláudia Fernandes de Amorim de Oliveira: Graduada em Odontologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992); Pós-graduada em Odontologia do Trabalho pela Associação Brasileira de Odontologia - RJ - Regional Duque de Caxias (2011); Graduada em Pedagogia pela Universidade do

Estado do Rio de Janeiro (em andamento).
E-mail: claudia.oli_18@yahoo.com.br

Márcia Cabral da Silva: Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora Procientista (UERJ/FAPERJ). Doutora em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP). Coordena o Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL/CNPQ) - Grupeeluerj.wordpress.com.
E-mail: marciacs.uerj@gmail.com

Recebido em: 18 jul. 2023
Aprovado em: 12 dez. 2023

Representações de infâncias marajoaras em “Chove nos Campos de Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir¹

Representations of Marajoara childhoods in “Chove nos Campos de Cachoeira”, by Dalcídio Jurandir

Representaciones de infancias marajoaras en “Chove nos Campos de Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir

Lorena Bolsanello de Carvalho²

Resumo: O presente ensaio analisa representações de infâncias marajoaras no romance inaugural de Dalcídio Jurandir, intitulado *Chove nos Campos de Cachoeira*. Esta pesquisa se inscreve na área de História da Educação, sob o enfoque dos estudos da infância e dos impressos. Com este trabalho, buscamos não apenas contribuir para o debate sobre a pertinência da Literatura como fonte histórica, mas também trazer à tona infâncias amazônicas pouco visibilizadas. Apesar de sua relevância estética e social, a obra de Dalcídio Jurandir ainda é pouco divulgada no âmbito da Literatura Nacional, sendo necessário um resgate memorialístico do conjunto de romances do autor, terreno fértil para pesquisas acadêmicas interdisciplinares.

Palavras-chave: Infâncias; Impressos; Dalcídio Jurandir.

Abstract: This essay analyzes representations of marajoara childhoods in Dalcídio Jurandir's inaugural novel, entitled *Chove nos Campos de Cachoeira*. This research is part of the History of Education area, focusing on childhood and printed materials studies. This work aims at contributing to the debate on the understanding of Literature as a historical source, as well as bringing to light the Amazonian childhoods, which are far too often left aside. Despite its aesthetic and social relevance, the work of Dalcídio Jurandir is little publicized in the field of National Literature. Therefore, it is necessary that the author's novels are considered and remembered, as they can be a fertile ground for interdisciplinary academic research.

Keywords: Childhoods; Printed Materials; Dalcídio Jurandir.

Resumen: Este ensayo analiza las representaciones de la infancia marajoara en la novela inaugural de Dalcídio Jurandir, titulada *Chove nos Campos de Cachoeira*. Esta investigación se enmarca en el área de la Historia de la Educación, centrándose en los estudios de la infancia y de los impresos. Con este trabajo buscamos no solo contribuir al debate sobre la pertinencia de la literatura como fuente histórica, sino también traer a la luz las infancias amazónicas poco visibles. A pesar de su relevancia estética y social, la obra de Dalcídio Jurandir aún es poco divulgada en el campo de la Literatura Nacional, requiriendo un rescate memorialístico de las novelas del autor, terreno fértil para investigaciones académicas interdisciplinarias.

Palabras clave: Infancias; Impresos; Dalcídio Jurandir.

¹ Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, com financiamento do Conselho Nacional de Financiamento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução

Este texto analisa representações de infâncias marajoaras no romance *Chove nos Campos de Cachoeira*, do autor paraense Dalcídio Jurandir. Inscrita na perspectiva histórica, a pesquisa utiliza um romance como fonte principal e tem como recorte temporal o período de 1909 a 1941, ano de nascimento do autor e ano de publicação da primeira edição da obra estudada, respectivamente.

O objetivo geral deste ensaio é destacar particularidades e complexidades sociais de infâncias em uma área rural do Pará no início do século XX. Além disso, são objetivos específicos: contribuir para pesquisas que utilizem a literatura como fonte histórica; fomentar debates sobre a escrita dalcidiana no âmbito da História da Educação; abordar concepções de infância a partir de uma perspectiva interseccional, levando em consideração relações de poder no interior de redes de sociabilidades em que se inserem crianças; e analisar dispositivos textuais utilizados para a construção de um protagonista infantil marajoara.

Para o alcance desses objetivos, o desenvolvimento do texto está dividido em três seções, a saber: (i) Literatura como fonte histórica; (ii) campos dalcidianos: produção e recepção da obra; (iii) Marajó e as representações de suas múltiplas infâncias, seguidas de considerações finais.

Literatura como fonte histórica

A história da infância traz à cena pesquisas acerca de novos sujeitos históricos e a consequente necessidade de ampliação de fontes analisadas para abarcar a multiplicidade de vivências e sua diversidade social e cultural. Muitas são as possibilidades de experiências infantis, frequentemente atravessadas por fatores interseccionais de gênero, raça e classe, por exemplo. Nesse contexto, a Literatura se revelou uma possibilidade rica e potente de pesquisa. Segundo Galvão:

Ao lado da ampliação do campo do Historiador, a Nova História alargou, também, o tipo e o uso das fontes. A dilatação do campo do historiador, e da vida cotidiana leva, necessariamente, à busca de novos tipos de fontes, capazes de revelar aspectos das sociedades passadas pouco explorados nos documentos oficiais escritos [...].

Estudos históricos que têm tomado a literatura como fonte têm demonstrado o potencial desse tipo de documento para a revelação de aspectos em geral negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais (GALVÃO, 1996, p. 102).

No entanto, a utilização da Literatura como fonte histórica requer o conhecimento e o respeito às especificidades desse texto, principalmente no que se refere ao seu caráter simbólico. A originalidade de produções literárias traz consigo a construção de um universo ficcional que não se pretende o espelho de uma realidade, mas frequentemente se aporta na construção de uma coerência interna ao texto, assegurando a verossimilhança. Além disso, para que a recepção do texto se efetive, elementos culturais e simbólicos pautados em experiências sociais e históricas precisam ser partilhados entre leitor e autor.

No caso da produção literária, os signos constituem-se como representações. A literatura, entendida como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real no qual autor e leitor se inserem, guarda com a realidade uma relação não de transparência, mas de opacidade própria da reconstrução. O conceito de representação significa considerar que o autor não reproduz o real, mas o reconstrói, tendo como matéria-prima os signos. No momento de produção do texto, traz para a escrita sua compreensão do real, bem como o projeto de realidade pretendida. Ele representa, portanto, a realidade, tendo a linguagem literária como signo (GOUVÊA; FARIA FILHO; ZICA, 2007, p. 44).

Para este estudo, o conceito de representação será fundamental, uma vez que o texto literário analisado não trará registros factuais de experiências infantis, mas narrativas e descrições de comportamentos constituintes de um universo ficcional e memorialístico. Segundo Gouvêa, Faria Filho e Zica (2007, p. 45): “nessa direção, analisar as representações significa atentar para dispositivos textuais que dão sentido à realidade construída e expressa na obra literária, buscando apreender o universo sociocultural retratado pelo autor”. Nesta perspectiva analítica, serão estudados dispositivos textuais utilizados para a construção de um personagem infantil marajoara como protagonista de um romance produzido para o público adulto.

Segundo Pantoja (2019, p. 11), “[Dalcídio] denunciava com seu talento aquilo que vira de perto, como homem pobre e conhecedor das mazelas sociais amazônicas”. O autor nasceu em 10 de janeiro de 1909, na Vila de Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, e mudou-se um ano depois para a Vila de Cachoeira do Arari, situada na mesma ilha. Vivenciando uma infância marajoara, presenciou a complexidade do sofrimento do sujeito amazônico, frequentemente marginalizado. Ao conjunto de dez romances que retratam a História da Amazônia a partir da narrativa da vida de sujeitos comuns do Marajó e da capital, a crítica literária denominou Ciclo do Extremo Norte, formado pelos títulos: *Chove nos Campos de Cachoeira, Marajó,*

Três Casas e um Rio, Belém do Grão Pará, Passagem dos Inocentes, Primeira Manhã, Ponte do Galo, Chão dos Lobos, Os Habitantes e Ribanceira. Linha do Parque é um romance dalcidiano que não faz parte desse ciclo, tendo espaço, enredo e personagens diversos.

É importante destacar que o período histórico (1909-1941) utilizado como recorte para esta pesquisa abarca momento final de crescimento econômico do Ciclo da Borracha na Amazônia, seguido por seu colapso, segundo datação indicada por Santos:

Já antes do colapso de 1911-1914 a economia local experimentava crises notáveis, acarretadas por quedas sensíveis de preços a médio prazo. A primeira década do século é bastante ilustrativa a este respeito. Os anos 1900-1902 representam um golpe quase mortal na economia amazônica, porque neles se combinaram os efeitos da depressão mundial com os da valorização externa da moeda nacional e os da chamada “crise dos bancos” brasileira. Em 1905, nova pressão sobre as cotações tem início: agrava-se com a recessão de 1907 e só começa a aliviar-se em 1909. Em 1910, quando o esgotamento dos estoques de borracha no mundo e a ação altista dos especuladores se articulam, os preços explodem, atingindo a alturas sem precedentes e anormais. *Foi o sinal histórico da iminência do colapso* (SANTOS, 1980, p. 224-225, grifos nossos).

Segundo Santos (1980), a atividade extrativista gomífera concentrou os fatores de produção econômica na região amazônica, uma vez que mão-de-obra e capital externo estavam mobilizados na produção e na comercialização da borracha. Como resultado da ascensão econômica no final do século XIX, há forte mudança na vida social da capital paraense, local que passa por um processo de urbanização inspirado em modelos europeus. Esse período, chamado *Belle Époque* paraense, foi intensificado durante o governo do Intendente Antônio Lemos (1898-1912)³. Tendo Paris como principal referência, a perspectiva civilizatória burguesa imperava sobre o desenvolvimento arquitetônico da cidade, sobre os modos de vida e sobre as relações de sociabilidades. Uma vez que a economia da borracha estava fortemente ligada à possibilidade de modernização, os processos de ascensão e de declínio da urbanização amazônica seguiram a temporalidade do extrativismo gomífero (WEINSTEIN, 1993).

No entanto, as contradições desse período revelam-se na comparação entre o processo de modernização da cidade de Belém, baseado em uma visão sanitaria (COELHO, 2016), e

³ Eleito pela primeira vez intendente em 1897, Antônio Lemos administrou a cidade de Belém de 1898 a 1912 a partir de uma perspectiva civilizatória e, sob a forma de leis urbanísticas, promoveu a regulação de hábitos sociais da população belemense. Lemos realizou uma gestão sanitaria com bases higienistas durante a modernização da capital paraense, buscando associá-la ao modelo parisiense de sociedade. São marcos de infraestrutura urbanística desse período a construção do Teatro da Paz, o calçamento de ruas, a criação de novas vias e de uma linha de bonde, entre outros.

as - muitas vezes precárias - condições de vida nas áreas rurais do estado do Pará, dentre as quais se destaca a Ilha do Marajó. Dalcídio narra vivências da população amazônica até então pouco representado na literatura brasileira canônica, em suas palavras, “esse pessoal miúdo que tento representar nos meus romances chamo de aristocracia de pé no chão”⁴.

Para Farias (2009, p. 69), “Ao criar um espaço e personagens em uma localidade, Dalcídio procura aproximar-se da realidade objetiva dos indivíduos ali representados. Seu ofício, amargamente realizado, passou a significar a possibilidade de ‘eco’ da voz de um povo sempre esquecido e sofrido”. Para compreender de maneira mais adequada esse universo sociocultural, serão apresentados a seguir alguns dados contextuais de produção e de recepção de *Chove nos Campos de Cachoeira* na primeira metade do século XX.

Campos dalcidianos: produção e recepção da obra

A escrita de *Chove nos Campos de Cachoeira* foi iniciada em 1929, enquanto Dalcídio atuou em cargos públicos no interior do Pará⁵. O texto foi revisitado algumas vezes, ganhando sua versão final com objetivo de concorrer ao concurso do Prêmio Vecchi-Dom Casmurro, no qual obteve primeiro lugar. Agraciado com a premiação que possibilitou a publicação de seu primeiro romance, Dalcídio mudou-se para o Rio de Janeiro, onde desenvolveu sua carreira como escritor e jornalista. A seguir, apresentamos um recorte da edição 159 de 1940 do Jornal Literário *Dom Casmurro*, contendo o anúncio do resultado do concurso Vecchi-Dom Casmurro:

Figura 1. Trecho do Jornal *Dom Casmurro*. Ano 1940 - Edição 159



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

⁴ Folha do Norte, 23 de outubro de 1960.

⁵ Para maiores informações a respeito da atuação intelectual de Dalcídio durante o processo de escrita de "Chove nos Campos de Cachoeira", conferir Fernando Jorge dos Santos Farias. **Dalcídio Jurandir e a educação: de letrado provinciano a intelectual nacional**. 2018. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Coordenado por Brício de Abreu, em parceria com a Editora Vecchi, o concurso foi idealizado por Jorge Amado. Em reportagem publicada na edição seguinte do jornal (edição 160 de 1940), Brício de Abreu (1940, p.1) assim retrata Dalcídio: “e depois de tanto trabalho, chegamos ao fim, premiando um rapaz desconhecido completamente, que vive em Belém, do Pará, que nunca veio ao Rio e que, segundo me dizem é muito jovem e índio-marajoara, natural da Ilha do Marajó, Dalcidio Jurandir”⁶ e ainda “Agora, do nosso Concurso de Romance, aparece outro novo, cheio de talento, mocidade e ambição, Dalcidio Jurandir, que inegavelmente será um grande escritor de amanhã” (ABREU, 1940, p.11). Participaram desse intenso trabalho de seleção intelectuais como Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Oswald de Andrade, Jorge Amado, Rachel de Queiroz, Alvaro Moreyra, e Eugenia Alvaro Moreyra, o que comprova a importância do prêmio para o incentivo ao desenvolvimento da literatura brasileira.

Chove nos Campos de Cachoeira traz dois personagens como protagonistas: Alfredo, que será o fio condutor do *Ciclo do Extremo Norte*⁷, e seu irmão temporão Eutanázio⁸. Nesse romance inaugural da vasta produção de Dalcídio, é apresentada parte da infância de Alfredo na Ilha do Marajó, assim como seus sonhos e suas pretensões de uma educação fora desse espaço. Consciente das fragilidades do ensino formal na ilha, Alfredo sonha em sair de Cachoeira para estudar no Rio de Janeiro, ou mesmo na capital do estado: Belém. Os desejos do menino evidenciam a distância entre a perspectiva de educação pregada por um novo modelo de educação nacional republicano, aplicado principalmente em centros urbanos de referência no país, como o Rio de Janeiro, e resquícios de uma educação opressora e traumática, baseada em castigos físicos e práticas pedagógicas baseadas na repetição (FARIAS, 2009).

Alfredo tem por volta de onze anos. O menino se embala entre a melancolia que sente com a vida cachoeirense e seus desejos por viagens que o libertem. O caroço de tucumã surge desde o início do romance como símbolo de sua imaginação e de suas fantasias. Atravessado por relações de poder, o menino reage na fricção entre a internalização - e consequente reprodução - e o questionamento a discursos sociais estabelecidos, como veremos a seguir.

⁶ Optamos por transcrever os trechos do periódico mantendo a ortografia original.

⁷ Alfredo será protagonista de todos os romances do *Ciclo*, exceto *Marajó*, de cuja narrativa ele não participa.

⁸ Neste trabalho, focaremos no personagem Alfredo, uma vez que Eutanázio, com o qual divide o protagonismo da obra, é representado já adulto.

Marajó e as representações de suas múltiplas infâncias

Nesta seção, serão apresentados alguns trechos selecionados de *Chove nos Campos de Cachoeira* para a análise de representações de infâncias marajoaras. Para isso, foram elencados excertos que evidenciam registros de *personagens-crianças* na condição de *sujeitos* em diferentes instituições, como família, escola, trabalho, redes de sociabilidade e de filantropia. A criança é entendida, neste trabalho, como “totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura” (KRAMER, 2009, p. 169), para que se possa entender a complexidade de variadas representações de infâncias em suas redes de relações. Assim, foram abordadas questões interseccionais, envolvendo classe, gênero e raça, associadas à construção identitária do sujeito inserido em relações de poder. Na fricção entre essas variantes, encontra-se Alfredo, protagonista do romance e da maior parte dos excertos destacados.

Quanto ao branco e preto, Alfredo achava esquisito que seu pai fosse branco e sua mãe fosse preta. Envergonhava-se por ter de achar esquisito. *Mas podia a vila toda caçoar deles dois se saíssem juntos. Causava-lhe vergonha, vexames, não sabia que mistura de sentimentos e faz de conta.* [...] Eram pretas as mãos que sararam as feridas, pretos os seios, e aquele sinal pretinho que sua mãe tinha no pescoço lhe dava um vagaroso desejo de acariciá-lo, beijando-lhe também os cabelos, se esquecer do carço, do colégio, das feridas, da febre, dos campos queimados avançando para a vila dentro da noite no galope do vento. Ficar assim como se pela primeira vez, de repente, compreendesse que tinha mãe, a primeira e real sensação que era filho, de que brotara, de súbito, daquela carne escura (JURANDIR, 2019, p. 28, grifos nossos)

Alfredo é filho de pai branco, Major Alberto Coimbra, representante da aristocracia local decadente; e mãe negra, Dona Amélia, descendente da população escravizada na região. A experiência da infância do protagonista Alfredo é marcada por questionamentos referentes à diversidade étnica e às relações de poder construídas socialmente a partir de processos de subalternização. O personagem se divide entre o afeto familiar e os preconceitos sociais aprendidos durante a socialização com pessoas externas à família. A identidade do personagem é definida, no entanto, para além de sua ascendência, sendo permeada por sua condição de classe abastada em comparação a diversas outras crianças com quem convivia, o que pode ser percebido no trecho a seguir:

Não, não gostava dos *moleques sujos* que matavam os passarinhos a

baladeira. *Um moleque não tinha talvez o valor dum passarinho.* Ainda ontem viu Henrique balar um passarinho que caiu na calçada da casa do Coronel Bernardo. Henrique riu, e apanhou o pobre morto e disse:

- Vou te comê de espeto.

- Se come então um passarinho desse?

- Se come. E no espeto. Não sabe o que é bom. Pra que tenho mea baladêra. Tu não gosta?

- Eu não.

- O que tu perde. És um branco...

- Tua boca é doce pra dizer isso... que sou um branco. Tu não vês minha cor? - Alfredo não queria ser moreno mas se ofendia quando o chamavam de branco. Achava uma caçoada de moleque.

- Mas tu não é?

- Tu és moleque...

- Que tem com isso? Sei balá um passarinho. Tu não bala. Vamo um dia no campo, tu amarra uma liga velha ou então me dá um cruzado. Tira do teu pai. Tira escondido. Não te incomoda que tu não come o passarinho que tu bala. Eu como.

Alfredo não disse mais nada. Se pudesse dava logo um tabefe naquela cara amarela e empambada de Henrique. Henrique era amarelo, empambado, mas brigador. Alfredo via-se impotente naquele momento para cuspir como queria na cara de Henrique. No entanto, Henrique não estava caçoando. Para ele era tão natural que Alfredo parecesse branco. Não mora num chalé de madeira, assoalhado e alto? Era filho do Major Alberto, tinha sapatos. Alfredo não comia passarinho balado. Quantas vezes Henrique não matou a fome com um passarinho de espeto? (JURANDIR, 2019, p.28).

Como é possível perceber nesse trecho, a posição socioeconômica de Alfredo o coloca na condição de “branco”. Assim, raça e classe se misturam na construção identitária marcada por diferenças entre infâncias que compartilham o mesmo espaço, mas com oportunidades distintas. Henrique é referido como “moleque”, enquanto Alfredo é “menino”⁹. Henrique bala passarinho para comer, enquanto se pressupõe que Alfredo é um menino que não passa necessidades alimentares. Além da diferença de possibilidade de alimentação, a moradia e a vestimenta das duas crianças são colocadas em comparação: Henrique é uma criança ribeirinha, enquanto Alfredo mora em um chalé de madeira, assoalhado e alto; Alfredo usa sapatos, Henrique não.

O uso do discurso indireto livre marca as impressões de cada uma das crianças sobre a discussão que vivenciaram, evidenciando complexas relações de poder. Alfredo compreende a superioridade da força física do companheiro de brincadeiras, mas sente despeito pelo colega, ressentindo-se do título a si mesmo atribuído e chega a ter vontade de cuspir em Henrique.

⁹ A respeito da atribuição do termo “moleque” às crianças desvalidas do romance, consultar trabalho de Veloso e Furtado (2019). Na pesquisa, as autoras destacam a relevância que as infâncias desvalidas, representadas por personagens mirins, frequentemente referenciados como “moleques”, assumem na estrutura narrativa do romance dalcidiano.

Esse desejo sugere uma sensação de desprezo de Alfredo por Henrique que, por sua vez, percebe os privilégios de Alfredo e os compara às suas restrições.

Diverso à hostilidade de Alfredo é o sentimento de sua mãe, D. Amélia, frente aos meninos pobres. A personagem manifesta carinho e cuidado com as crianças desvalidas, sendo, inclusive, uma referência de filantropia para elas. No trecho abaixo, é possível perceber que Alfredo se alinha ao discurso do pai, sentindo-se superior aos outros meninos, pois os vê como bichos. No excerto, verifica-se, ainda, a representação das escassas condições de vida de crianças no Marajó na primeira metade do século XX:

D. Amélia não tinha jeito de estar negando e a pobreza de junto do chalé comia nem que fosse para tapar um buraco de dente. D. Amélia tinha uma especialidade consigo: sabia curar bem uma garganta. Metia o dedo enrolado de algodão, ensopado de mel e limão assado na goela dos meninos e acabava a inchação e a dor. Tinha um dedo benzido. D. Amélia atendia os moleques pelas barracas próximas que pitiavam a peixe e a poeira, onde os quartinhos lançavam um bafo crônico de febre. Eram amarelinhos, barrigudos, pedichões. D. Amélia dava purgantes, sobras de pano, conselhos, carões e comidas. Mas não podia acabar com a pobreza. Major dizia: Te convence duma verdade. Quanto mais tu deres mais querem. Te convence disso. Gente mais incorrigível do que essa nunca vi. - Os pequenos sabiam comer traíra inteira com espinha saindo pelos cantos da boca. Pirongós de farinha, cuiadas de chibé, terra, sabão, tabaco. Comiam a se fartar, quando havia, com uma fome crônica, tendo ataques de vermes, cabeludos e viciados. Alfredo não gostava desses moleques. Brincava pouco com eles. Tinha um ar de menino branco. Dava sobras para os moleques, com desdém, negava coisas, via que eles eram como bichos (JURANDIR, 2019, p. 116-117).

A criança pobre é apresentada outras vezes no texto. No trecho a seguir, há o exemplo da representação de uma criança trabalhadora, subalternizada e humilhada por adultos que deveriam dela cuidar:

- Mas, ó *verme*, onde estavas?

Eutanázio ergue dificilmente o busto. O *moleque* estendia a cerveja ao Juiz. Dr. Campos põe primeiro as mãos nos quadris para contemplar e investir contra o *moleque*:

- Hein? Põe aí a cerveja. Não estás vendo a mesa? Não tem mais olhos, seu *vagabundinho*? Sempre na safadeza, *peraltíssimo*! Arrumo-te um livro... Não se retire, não se retire, antes que eu lhe diga tudo o que tenho de dizer. Já não disse isto? Sempre quando falo tem de ouvir. Como é que só porque mandei por a cerveja na mesa já vai se escapulindo? Onde estava? hein? Que fazia, que demorou tanto? Salu, nada! Salu, Salu é a sua vagabundagem, é a sua vadiação. *Patife*! Arrumo-te um livro daqui... Não me olhes, hein? - E para espantar o *moleque* atira aos pés o primeiro volume do Código Civil comentado (JURANDIR, 2019, p. 196, grifos nossos).

Novamente referido como “moleque”, a criança trabalhadora apresentada nesse trecho é ridicularizada e evocada por termos pejorativos pelo juiz em exercício na vila. O ato de ler é evidenciado como elemento de poder que colocaria o juiz em um lugar de superioridade em relação à criança. A contraposição entre a “vagabundagem” e a “leitura” é enfocada no discurso do juiz, que ironicamente pede bebida alcóolica durante seu momento de trabalho e atira um livro para expulsar o menino do recinto. O uso de termos como “vagabundinho”, “safadeza”, “vagabundagem” e “vadiação” se contrapõe ao âmbito dos estudos, em termos como “livro” - utilizado duas vezes -, “volume” e “Código Civil comentado”¹⁰; assim como a imagem do juiz é atravessada pela escolarização, pelo abuso de poder e pela transgressão à sua função social. Assim, a escolaridade do juiz, em contraposição à precariedade de escolarização da criança ribeirinha, é sugerida no romance como elemento de poder capaz paradoxalmente de subalternizar sujeitos. Segundo Veloso e Furtado (2019, p. 35), “o Código Civil de nada serve para diminuir as desigualdades ou amparar as crianças como esse moleque, serve apenas para ser instrumento de violência contra ele”.

A educação formal é colocada em evidência inúmeras vezes ao longo do romance. As condições das escolas do Marajó desanimam Alfredo, que deseja se mudar para a capital paraense ou para o Rio de Janeiro em busca de maior qualidade de estudos. O menino frequentemente considera os aprendizados da natureza superiores às lições aprendidas na escola, como podemos observar no excerto a seguir:

Que desânimo para Alfredo aquela escola do Proença. O seu *Anglo-Brasileiro* ia se desfazendo aos poucos, ou pelo menos, se esfumando. Já queria ficar ao menos em Belém, nalgum *grupo escolar*. Mas a escola do *Pai Proença* com a Flor, D. Rosa, o recreio à tarde, o Baltô sempre apanhando séries e séries de dúzias de bolos, Euzébia jogando a cantiga para D. Rosa, a quantidade de chamadas - Flor? Vem cá, Flor... E Flor vindo, com seu andar tímido, a pureza dos olhos azuis, das mãos alvas, da boca e daqueles cabelos que deixavam um perfume e uma vaga claridade entre os alunos maliciosos e oprimidos. Tudo aquilo era justamente o anti-*Anglo-Brasileiro*. Tudo fazia para que Alfredo se encharcasse de sonho, de imaginações. (...) Alfredo tinha era camaradagem pelos cajueiros. Eles ensinavam mais que o seu Proença. Eram os cajus e a água fria na cuida da casa de siá Águeda (JURANDIR, 2019, p. 176, grifos nossos).

Três espaços são indicados no fragmento: Marajó, Belém e Rio de Janeiro. Entre a escola do Marajó e a escola do Rio de Janeiro, uma relação de oposição é estabelecida: a

¹⁰ Revogado pela Lei nº 10.406, de 2002, o Código Civil em questão provavelmente se refere à Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que tinha como objetivo regular os direitos e obrigações de ordem privada concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações.

escola do Pai Proença é entendida por Alfredo como um “Anti-Anglo-Brasileiro”; assim, ela não apenas é precária, mas a educação ali ministrada parece ser contrária às expectativas do menino em relação ao adequado processo de escolarização, representado pelo “Anglo-Brasileiro”. Em um *continuum* de desejo, Belém estaria em um lugar inferior à vontade de estudar no Rio de Janeiro, mas a falta de oportunidades do menino o leva a querer “ao menos” estudar em um grupo escolar qualquer na capital paraense¹¹. Criança abastada para a perspectiva de sua rede de sociabilidades, Alfredo não deixa de ser morador de um espaço em que os recursos pedagógicos são precários e deficitários, o que revela a marginalização de diferentes infâncias marajoaras em relação aos grandes centros urbanos na primeira metade do século XX.

Farias (2009), em seu estudo a respeito das representações de educação na obra dalcidiana, realiza o cruzamento entre as fontes literárias e outras fontes documentais. Apresenta, assim, algumas características da educação cachoeirense, analisando principalmente o início da década de 20. Ressalta o intercâmbio entre o viés patriótico e uma perspectiva positivista associada à construção de um suposto progresso nacional, que convive com a herança de práticas pedagógicas comuns no Império regadas a castigos físicos, à vigilância e ao controle dos estudantes. Segundo Farias (2009, p. 83), “em sua maior parte, há no Brasil, no início de século XX, ‘Proenças’ a impor aos alunos os preceitos de ‘decoreba’ e a aplicar punições, pautado, notoriamente, em um ensino capaz de deixar traumáticas experiências de escolarização”¹².

Na ausência de possibilidades, Alfredo encontra na natureza professores mais capazes de fazê-lo aprender. A natureza é um elemento central na construção do romance, sendo utilizada na elaboração de inúmeras metáforas e imagens poéticas. É o caso da marcação de mudança de fase da vida, por exemplo. No trecho abaixo, o desenvolvimento da sexualidade e o despertar do desejo são indicativos da passagem da infância para a vida adulta. Alfredo sente interesse por Adma, que não retribui seus desejos, mas é obrigada a permanecer perto do garoto. Nessa cena, Alfredo acidentalmente mata uma cobra. Ao matar um animal peçonhento e ameaçador, ele revela sua virilidade, sendo aceito socialmente como “homem”:

¹¹ Segundo Mário Allan da Silva Lopes, o decreto de nº 625, de 02 de janeiro de 1899, iniciou o processo de implantação dos grupos escolares no estado do Pará, sob administração do governador Dr. José Paes de Carvalho. Mário Allan da Silva Lopes. *In: Vitrine da República: a educação de crianças no 5º grupo escolar “Barão do Rio Branco” em Belém-PA (1900-1912)*. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

¹² Farias (2009) indica que Cachoeira do Arari tem o seu primeiro grupo escolar apenas após 1932.

Uma tarde descobriram as simpatias de Alfredo. Nhá Lucíola fez ele sentar junto de Adma na frente da casa. Adma, com a cara franzina, queria levantar-se mas Didico, que era seu padrinho, gritou:

- Deixa de tolice, menina. Fica quieta aí!

E Adma mais pálida ficou, com o negror de seus olhos mais fixos e as mãos estendidas sobre as coxas mordendo os beiços para não chorar. Não gostava dele. Este na cadeira ficou sério, comovido, junto de Adma, a triste. Depois, quando Alfredo correndo pisou e matou uma pequena cobra na sapata da casa do Coronel Bernardo, Lucíola exclamou com carinho e um pouco de desalento: Ah! Agora sim já é homem. Matou uma cobra (JURANDIR, 2019, p. 136).

Nesse e em outros trechos da obra, a infância feminina é apresentada como subalterna aos desejos, mandos e desmandos de sujeitos masculinos (crianças ou adultos). O engendramento da expectativa de comportamentos pode ser percebido no discurso direto do padrinho de Adma, uma vez que se espera que a personagem “fique quieta”, sendo “tolice” não obedecer à vontade de Alfredo, mesmo que isso viole seu próprio desejo. Assim, Adma é silenciada, e tem vontade de chorar. Não podendo expressar seus sentimentos, a menina se machuca, mordendo os beiços.

O entrecruzamento entre diferentes infâncias se faz ao longo do romance dalcidiano. No entanto, a centralidade de Alfredo enquanto protagonista faz com que, muitas vezes, esse personagem se torne uma referência de comparação para as diversas vivências expressas ao na obra.

Considerações finais

Pode-se dizer que encontramos, no romance de Dalcídio, um protagonista-criança que, em um espaço distanciados dos grandes centros urbanos na primeira metade do século XX, constrói-se identitariamente na relação com adultos e com outros diferentes sujeitos-crianças (meninos pobres, chamados moleques, alguns deles trabalhadores; meninas muitas vezes subjugadas ao masculino; colegas de escola desmotivados). Assim, há, no romance, variadas representações de infâncias em diálogo. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) indicam a necessidade de se observar as infâncias em sua pluralidade, superando o uso do termo no singular, que levaria à expressão de um “ideal” de características associadas às crianças.

Reverberações de perspectivas (ou falta de perspectivas) de vida dos personagens retratados nos romances são apresentadas muitas vezes pelo discurso indireto livre, recurso bastante utilizado pelo autor. Com essa estratégia discursiva, conhecemos intimamente a visão de Alfredo a respeito das situações que vivencia. Alfredo é, ao mesmo tempo, vítima e algoz.

Menino mestiço, é percebido como branco por crianças negras de Cachoeira, em uma sociedade imersa no racismo estrutural¹³. Possui privilégios de classe, como alimentação, vestimenta e moradia adequadas, em comparação aos “moleques”, apesar de suas precárias condições de estudo. Nas primeiras tentativas de conquista amorosa, seu desejo não é questionado, e é colocado acima da necessidade de consentimento das meninas/crianças envolvidas. Alfredo, no entanto, é menino marajoara e vivencia o desamparo do sujeito do interior da Amazônia. Apesar de sonhar, tem efetivamente um reduzido leque de escolhas e possibilidades. Como afirma Pantoja (2019), sua liberdade está condicionada a uma promessa sem garantias.

Dalcídio consegue, em seu romance inaugural, denunciar as mazelas vivenciadas por crianças marajoaras no início do século XX, esquecidas pela sociedade brasileira modernizada dos grandes centros urbanos. A ausência de direitos e de cuidados é colocada em evidência em seu texto. Na obra, o autor revela a tessitura de uma colcha de retalhos que conforma as relações sociais entre sujeitos de diferentes faixas etárias, classes, gêneros e etnias colocados em diálogo em um espaço em que a natureza se impõe enquanto verdadeira professora. No entanto, os personagens-criança representados carregam em si, mesmo em situações de silenciamento e subjugação, a força da resistência, que pode ser evidenciada pela expressão de seus desejos e de seus questionamentos no uso do discurso indireto livre.

No caso da literatura, estamos, mais que diante de um texto que se pretende formador de gestos, comportamentos e condutas, diante de uma escritura construtora do encantamento do mundo, cujas marcas de leitura fizeram-se presentes na própria construção da subjetividade do leitor/historiador. Voltar a tais textos, para além do trabalho historiográfico, é revisitar tal encantamento (GOUVÊA; FARIA FILHO; ZICA, 2007, p. 63).

Há quem leia Dalcídio pelo viés da melancolia, mas o lirismo encantado de suas palavras carrega a força do sonho de mudança. Neste artigo, buscamos não só contribuir para pesquisas em História da Educação, mas também divulgar a obra desse importante autor brasileiro.

¹³ Para Djamila Ribeiro, é fundamental abordar o racismo a partir de uma perspectiva histórica que leve em consideração a relação entre escravidão e racismo para que se possa mapear suas consequências. Para a autora, “deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas”. *In: Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 9.

Referências

- ABREU, Brício de. O fim do nosso concurso de romance. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro, 3 ago 1940, edição 160, p. 1-11.
- COELHO, Geraldo Mártires. Belém e a *belle époque* da borracha. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 5, p. 32-56, set./dez. 2016.
- DOM CASMURRO. Rio de Janeiro, 27 jul. 1940, edição 159, p. 1.
- FARIAS, Fernando Jorge dos Santos. **Representação de educação na Amazônia e Dalcídio Jurandir**: (des)caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 2, p. 99-118, 1996.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; FILHO, Luciano Mendes de Faria; ZICA, Matheus da Cruz e. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades, limites e algumas explorações. In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 41-67.
- JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira**. 8. ed. Bragança: Pará.grafo Editora, 2019.
- KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p.163-189.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.) **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.
- PANTOJA, Edilson. Por que Chove nos Campos de Cachoeira sobrevive ao tempo? In: JURANDIR, D. **Chove nos Campos de Cachoeira**. 8. ed. Bragança: Pará.grafo Editora, 2019, p. 9-19.
- SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.
- VELOSO, Ivone dos Santos; FURTADO, Marlí Tereza. Meninos e moleques: faces da infância em Chove nos Campos de Cachoeira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, n. 32, p. 33-39, jan.-jun., 2019.
- WEINSTEIN, Bárbara. **A borracha na Amazônia**: expansão e decadência (1850- 1920). São Paulo: Hucitec-Edusp, 1993.

Sobre a autora

Lorena Bolsanello de Carvalho: Doutoranda em Educação pela UERJ. Bolsista CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Graduada em Licenciatura em Letras pela UEPA.
E-mail: lorennabolsanello@gmail.com

Recebido em: 26 jul. 2023
Aprovado em: 12 out. 2023

Alegria e diversão: as brincadeiras de rua são materializadas no recreio?

Joy and fun: are street games materialized in recreation?

Alegría y diversión: ¿los juegos callejeros se materializan en la recreación?

Vania Maria Batista Sarmanho¹

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro²

José Anchieta de Oliveira Bentes³

Lorena Bischoff Trescastro⁴

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma⁵

Resumo: O artigo tem por objetivo investigar o interesse de crianças do 3º ano do ensino fundamental por brincadeiras de rua vivenciadas no recreio em escolas públicas, localizadas em Belém-PA. A metodologia de coleta de dados compreendeu a análise documental de quarenta textos escritos por crianças em contexto escolar sobre o tema hora do recreio. Na análise dos dados, fundamentada em Vigotski (2008, 2018), Kramer (2007) e Soares (2022), foram identificadas cento e trinta e duas ocorrências de brincadeiras, agrupadas em seis categorias: pira, bola, salto, tabuleiro, polícia, parquinho. Os resultados revelam que brincadeiras populares estão presentes no imaginário infantil e, na escola, as brincadeiras de rua são vivenciadas pelas crianças no recreio.

Palavras-chave: Brincadeiras de rua; Recreio; Interações sociais.

Abstract: The article aims to investigate the interest of children in the 3rd year of elementary school in street games played during recess in public schools, located in Belém-PA. The data collection methodology comprised the documentary analysis of forty texts written by children in a school context on the topic of recess time. In the data analysis, based on Vigotski (2008, 2018), Kramer (2007) and Soares (2022), one hundred and thirty-two occurrences of games were identified, grouped into six categories: pyre, ball, jump, board, police, playground. The results reveal that popular games are present in children's imagination and, at school, street games are experienced by children during recess.

Keywords: Street games; Playground; Social interactions.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar el interés de los niños de 3º año de la escuela primaria por los juegos callejeros realizados durante el recreo en las escuelas públicas, ubicadas en Belém-PA. La metodología de recolección de datos comprendió el análisis documental de cuarenta textos escritos por niños en el contexto escolar sobre el tema del recreo. En el análisis de los datos, basado en Vigotski (2008, 2018), Kramer (2007) y Soares (2022), se identificaron ciento treinta y dos ocurrencias de juegos, agrupados en seis categorías: pira, pelota, salto, tablero, policía, parque infantil. Los resultados revelan que los juegos populares están presentes en la imaginación de los niños y, en la escuela, los juegos callejeros son experimentados por los niños durante el recreo.

Palabras clave: Juegos callejeros; Patio de juegos; Interacciones sociales.

¹ Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC.

² Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC.

³ Universidade do Estado do Pará- UEPA.

⁴ Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, SENAI - Belém-PA.

⁵ Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC.

Introdução

Este estudo valoriza a singularidade da criança enquanto um sujeito social, curioso, atento ao que o cerca e participante ativo de interações sociais com seus pares. A criança é vista como alguém que vive descobrindo o mundo, conhecendo pessoas, fatos, acontecimentos e vivenciando intensamente diversas brincadeiras e, mais especificamente, as brincadeiras de rua que estão presentes no dia a dia das crianças nos bairros da periferia, onde é possível conviver e interagir com outras crianças em momentos de lazer vividos nas proximidades de suas residências.

A Declaração dos Direitos da Criança, no Princípio VII, quanto ao Direito à educação gratuita e ao lazer infantil, assegura que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (UNICEF, 1959, p. 2). Neste sentido, entende-se que a escola, enquanto instituição social responsável pela educação das crianças, deve proporcionar atividades que incluam a participação das crianças em atividades de jogos e brincadeiras para que, assim, possam se divertir e desenvolver física, cognitiva, emocional e socialmente.

O objetivo do trabalho, aqui apresentado, é investigar o interesse de crianças do 3º ano do ensino fundamental por brincadeiras de rua vivenciadas no recreio em escolas públicas, localizada em Belém-PA. Para tanto foi feita análise documental de quarenta textos escritos por crianças, pertencentes a duas escolas, sobre o tema hora do recreio, cuja produção textual foi realizada em 2016. A análise, fundamentada em Vigotski (2008, 2018), Kramer (2007) e Soares (2022), consistiu em identificar as brincadeiras citadas nos textos pelas crianças para quantificá-las e agrupá-las em categorias por tipos de brincadeiras.

A investigação busca conhecer o interesse das crianças por brincadeiras de rua. Segundo Kramer (2007, p. 21), “sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas e práticas educativas solidárias”. A questão norteadora da análise foi: as brincadeiras de rua adentram ao espaço escolar e são vivenciadas no recreio?. A hipótese é que brincadeiras são um dos pilares da infância e que, embora o advento da tecnologia tenha ocupado as crianças com aplicativos, telas e jogos digitais, as brincadeiras de rua ainda se destacam dentre os interesses das crianças e são vivenciadas no recreio.

Segundo o Dicionário Online de Português, recreio é

Aquilo que foi produzido para ocasionar divertimento, diversão; brincadeira. Percurso de caminhada realizada para recreação; passeio. Local determinado para recreação. Intervalo de tempo dado as crianças, entre suas aulas de estudo nas escolas, e destinado aos seus brinquedos e suas brincadeiras (DICIO, 2023, p. 1).

O interesse pelo objeto da pesquisa partiu de observações feitas em atividades escolares nas quais se observou, ao longo da carreira profissional, as brincadeiras espontâneas vividas por crianças durante o recreio. O artigo consiste em um recorte da pesquisa de mestrado, da primeira autora, intitulada: *As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental, sob orientação do segundo autor*, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa: *saberes culturais e educação na Amazônia* (SARMANHO, 2019).

O artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção trata dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. Na segunda seção, consta a análise da pesquisa a partir do levantamento de brincadeiras de ruas citadas pelas crianças. Por fim, nas considerações finais, retomamos o objetivo da pesquisa, a questão norteadora com destaque para o resultado da pesquisa, evidenciando que de fato as brincadeiras de rua são as escolhidas no recreio, transformando o espaço em um lugar de alegria e diversão.

Aspectos teóricos e metodológicos

Falar sobre o universo da criança é de fato considerá-la, como defendem Kramer (2003), um sujeito histórico, social e produtora de cultura, tendo em vista que somos seres plurais, singulares, cada criança carrega consigo as marcas de suas vivências e, ao interagir com os seus pares, vão estabelecendo laços afetivos, trocas, posicionamentos, aprendizagens, ou seja, vão aprimorando seus saberes, suas culturas, linguagens... e todo esse conhecimento é bem potencializado na infância. De modo que

a busca da construção de um outro olhar e de uma nova postura em direção à criança, sugere que esta não seja vista sob a expectativa do adulto e que seus estudos não se tornem um estudo das ações do adulto sobre a criança. Assim, deve-se compreender o que ela pensa da sua realidade, e acima de tudo acreditar na sua capacidade de dar opiniões e dialogar sobre temas variados, de exercer o direito de falar e de ser ouvida, ou seja, acreditar que elas podem dizer algo sobre si mesmas (PACHECO; ANDRADE, 2023, p. 39-40).

Neste sentido, pensar na criança e suas infâncias nos permite considerá-la como porta voz de seus próprios discursos. Percorremos vários ciclos de vida, uma trajetória que inicia com a infância até a velhice. Mas, é na infância que conservamos na memória ensinamentos, pessoas, fatos e acontecimentos que nos tocaram profundamente. É bem verdade que dependendo do contexto histórico, social e político, vivemos infâncias marcadas na memória por boas lembranças ou não. O certo é que mesmo em percursos adversos, as crianças vivem suas infâncias contagiadas pelo elemento da brincadeira.

São as brincadeiras que, de certa forma, reproduzem o mundo real para as crianças. Elas internalizam as situações acontecidas no ambiente familiar, escolar ou social através das interações com seus pais, amigos ou com os adultos que estabelecem convívio lúdico entre filhos, netos, sobrinhos e alunos. Isso pode ser entendido ao que Vigotski (2018) chamou de atividade reprodutora ou de memória.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam as marcas dessas modificações (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

Assim, considera-se que experiências significativas, carregadas de emoções e afetos são possíveis de serem reproduzidas em tempos futuros, a exemplo, das brincadeiras de rua que são fortemente lembradas em experiências de vida e, de certa forma, tais experiências possibilitam a sua reprodução em situações coletivas de brincadeiras. Nesse contexto de significação social e escolar no que se referem às brincadeiras no recreio, a cultura infantil oportuniza a transmissão da diversidade lúdica, ou seja, as brincadeiras de rua permitem a socialização, a valorização, o conhecimento popular no mundo infantil. Nesta perspectiva,

a escola, como espaço de encontro das crianças com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. [...]. Esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeiras, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p. 42).

Vale ressaltar que, além da atividade reprodutora citada anteriormente, tem-se a atividade combinatória ou criadora. A criança durante a brincadeira tem a capacidade de criar algo que não tenha passado pelo viés da experiência anterior. Às vezes, ouve-se falar sobre

algo, fatos assistidos na televisão, mas mesmo assim tem a capacidade de criar, como diz Vigotski (2018, p. 16), “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando o presente”. Ou seja, se formos trazer para o universo infantil, as atividades de reprodução e de reelaboração são práticas constantes no dia a dia das crianças, inclusive nas brincadeiras.

Desse modo, no contexto infantil as crianças são singulares na capacidade de tomar um objeto ou uma cena e levá-la para o contexto infantil, utilizando a sua imaginação, o faz de conta, a dramatização e a criação artística. Sem receio ou medo de errar agem espontaneamente com traços marcantes de vivências e de criação na trama estabelecida no brincar, como formas diversificadas de se expressar, dialogar, dramatizar e criar/imaginar individualmente e/ou coletivamente. Então, como se vê, “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma elaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Disso decorre que a elaboração criativa durante as brincadeiras são caminhos propícios para que a criança possa no processo inicial de alfabetização ter a capacidade de escrever textos de narrativas enveredados por sua imaginação. Uma linguagem que se traduz em escrever a partir de tramas, enredos, personagens, causos, lendas, histórias..., cujo enfoque pode vir de uma história real vivida por ela. Para a produção escrita da criança, como sinaliza Soares (2022, p. 254-255), deve-se “inserir a produção textual em situações reais. A alternativa é criar situações que se aproxime tanto quanto possível de situações de interação por meio da escrita”.

Neste sentido, a pesquisa enfatiza as brincadeiras de rua como um momento de interação cultural importante das crianças no recreio. A escuta da palavra das crianças se deu pela escolha de textos infantis como fonte de pesquisa. A metodologia de coleta de dados compreendeu a análise documental de quarenta textos escritos por crianças em contexto escolar sobre o tema hora do recreio.

Textos sobre a família, os amigos e escola, com temáticas ligadas ao cotidiano infantil, mais precisamente sobre o recreio, como analisados neste estudo, instigam a imaginação das crianças. Daí, elas escrevem narrando episódios diversos, o que brincam, como brincam e quem são os amigos que se envolvem na trama da brincadeira. Nesse sentido, ao produzirem textos sobre o recreio as crianças criam novos enredos nos quais se colocam como participantes ativos, não se ressentem de não terem o que escrever, mas demonstram serem sabedores do assunto ao narrarem com encadeamento de ideias fatos acontecidos, detalhando os processos dinâmicos

das brincadeiras, as interações com seus amigos, a aceitação ou não do estabelecimento de regras, e a tentativa de propagar por meio da escrita os tipos de brincadeiras para o leitor.

As crianças e as brincadeiras no recreio

As brincadeiras são momentos em que as crianças experienciam vários sentimentos, a liberdade com seu corpo, com sua imaginação, criatividade, seus desejos e conflitos. Tais vivências possibilitam o desenvolvimento da autonomia de pensar, tomar decisões, propor acordos para solucionar conflitos, bem como, sentir a satisfação e alegria no ato de brincar. E, geralmente, são as brincadeiras de rua, como: pira se esconde, pira pega, futebol, queimada, que possibilitam às crianças aprenderem a lidar com as suas emoções. Percebe-se na sala de aula que quando incentivamos as crianças a escreverem sobre temas do qual têm mais afinidade, ou seja, assuntos referentes a seu cotidiano, os resultados obtidos são de textos ricos em detalhes, pois “o desenvolvimento da criação infantil torna-se bem-sucedida quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e inquietante e, o mais importante, que a incentiva a expressar com palavras seu mundo interior” (VIGOTSKI, 2008, p. 65-66).

Assim, ao lermos os textos das crianças, confirmamos as proposições de Vigotski (2008) e Soares (2022) ao afirmarem que o processo de escrita perpassa pela criação criativa de assuntos próximos ao domínio infantil. Ressaltamos que a criança, ou até mesmo os adultos, quando solicitados a escreverem devem conhecer o conteúdo, que no caso, das crianças são assuntos que permeiam situações cotidianas, enriquecidas pelo desejo e o encantamento do que mais gostam, no mundo infantil, as brincadeiras, por exemplo.

Da análise dos quarenta textos infantis foram identificadas as brincadeiras citadas pelas crianças, como mostra o quadro 1, houve cento e trinta e duas ocorrências (SARMANHO, 2019), que foram agrupadas dada a sua predominância em seis categorias: pira (8), bola (6), salto (5), tabuleiro (8), polícia (3) e parquinho (2). Nessa perspectiva, na produção textual do tema sobre o recreio, as crianças não repetem a história lida de um livro didático, ou um desenho, mas partem do encadeamento de ideias organizadas, detalhando os processos dinâmicos das brincadeiras e denunciam que as brincadeiras de rua ainda são as preferidas na infância nos dias atuais.

Quadro 1: Brincadeiras citadas nos textos pelas crianças.

Categorias e quantidade de brincadeiras	Brincadeiras citadas nos textos infantis	Nº de ocorrências
Pira (8)	pira-pega (24), esconde-esconde/ pira-se-esconde (13), pira-cola (11), pira-alta (7), pira-parede (4), pira-coca (3), pira-cola americana (1), pira-ajuda (1).	64
Bola (6)	futebol/bola (20), queimada (6), pingue-pongue/tênis de mesa (4), basquete (1), vôlei (1), peteca (1).	33
Salto (5)	pula corda (7), elástico (5), pezinho separação (3), amarelinha (2), bambolê (2).	19
Tabuleiro (8)	dominó (1), dama (1), jogos de ludo (1), jogo imobiliário (1), descobrimo o Brasil (1), cara a cara (1), adivinha (1), pedra, papel e tesoura (1).	8
Polícia (3)	polícia e ladrão (3), bandeirinha (1), suco envenenado (1).	5
Parquinho (2)	escorrega bunda (2), balanço (1).	3
Total		132

Fonte: Adaptado de Sarmanho (2019).

Nas brincadeiras de pira, um dos participantes é escolhido pelos demais para ser a pira, ou seja, o pegador, do qual os demais participantes tentam se esconder ou fugir. Nos textos infantis, foram citadas oito brincadeiras distintas de pira, isso porque há uma variação de brincadeiras desse tipo, como pode-se observar no quadro 1: pira-pega (24), esconde-esconde/ pira-se-esconde (13), pira-cola (11), pira-alta (7), pira-parede (4), pira-coca (3), pira-cola americana (1), pira-ajuda (1), totalizando sessenta e quatro ocorrências desse tipo de brincadeira. Com isso, pode-se inferir que esse tipo de brincadeira, normalmente vivenciado na rua, em quintais e em espaços ao ar livre, predomina nas atividades realizadas no recreio escolar.

As brincadeiras de bola são bastante interativas e divertidas, de certa forma são influenciadas pelas mídias sociais, como o jogo de futebol, por exemplo. Uma das vantagens desse tipo de brincadeira é a possibilidade de praticá-la em qualquer espaço aberto, sem necessariamente necessitar de uma quadra ou de um campo de futebol. Na escola, por exemplo, pode ser praticada na quadra de esporte ou de forma livre durante a recreação. Tanto procede essa informação que as crianças, quando escreveram sobre a hora do recreio, citaram, conforme quadro 1, várias possibilidades de brincadeira de bola: futebol/bola (20), queimada (6), pingue-pongue /tênis de mesa (4), basquete (1), vôlei (1), peteca (1), no quantitativo de seis ocorrências desse tipo de brincadeira. Isto nos leva a pensar que há um certo benefício quando a crianças optam por brincar de bola, pois incentiva a pratica de exercício físico, trabalha a coordenação motora, o equilíbrio, noção de espaço, a sociabilidade, espírito de coletividade, habilidades cognitivas, autoconhecimento e autoestima.

Quando as crianças citaram em seus textos as brincadeiras de salto resgataram a possibilidade de diversão, em que as regras podem ser variadas precisando de pouco recurso, a exemplo, uma corda, um elástico que podem trazer de sua própria casa. Essas brincadeiras promovem a valorização da cultura e a tradição das brincadeiras de ruas. Como foi expresso em seus textos, no quadro de sistematização, foram cinco incidências desse tipo de brincadeiras, a saber: pula corda (7), elástico (5), pezinho separação (3), bambolê (2). No recreio escolar, comumente se observa que essas brincadeiras, entre risos, alegrias, competições e competitividade, são importantes à medida que intensificam o uso de regras, o desafio a vencer, a concentração e agilidade nos movimentos corporais, atenção visual e auditiva, habilidades sociais e raciocínio lógico.

Uma outra categoria que recebeu destaque nos textos das crianças foram os jogos de tabuleiro. São jogos que algumas escolas incentivam a sua prática, pois demarcam um espaço apropriado para sua realização, confeccionados com materiais reciclados ou até mesmo com a criação de mesas fixas com o desenho do tabuleiro, sendo assim um convite à brincadeira, diversão e interação. Nesse processo recreativo proporciona habilidades cognitivas para criar estratégias para vencer o oponente, desenvolvendo a concentração, raciocínio lógico, aceitação das regras, ética e respeito pelo outro. Em razão ao incentivo que recebem dos adultos, as crianças sinalizaram em seus escritos uma frequência de oito tipos de brincadeiras de tabuleiros, tais como: dominó (1), dama (1), jogos de ludo (1), jogo imobiliário (1), descobrindo o Brasil (1), cara a cara (1), adivinha (1), pedra, papel e tesoura (1). Observa-se que as crianças enumeraram oito tipos de brincadeira de tabuleiro.

Outra brincadeira de rua que as crianças citaram em seus textos como uma opção de diversão, no recreio, são as brincadeiras de “polícia”, em número de três, tais como: polícia e ladrão (3), bandeirinha (1) e suco envenenado (1), somadas há cinco ocorrências dessas brincadeiras. Como se vê, essas brincadeiras têm em comum a tentativa de tirar o colega da condição de isolamento, como se eles estivessem aprisionados. No caso da polícia e ladrão, de modo teatralizado, as crianças interpretam os personagens. A dinâmica de aprisionar envolve agilidade e criação de estratégias para prender, emoções de ambos os lados de ganho e de perda, exercitando as crianças a conviver ora com as frustrações, ora com a alegria. Vale ressaltar que à medida que vai somando os prisioneiros a missão vai terminando, às vezes pela exaustão acaba até mesmo antes de que todos sejam presos. Na brincadeira de bandeirinha, o campo é dividido em dois grupos e a tentativa é entrar no campo do adversário e pegar a bandeirinha, correr em direção ao seu campo sem ser pego pelo adversário. Nesses jogos, o que mais se evidencia é a velocidade e agilidade para conseguir se livrar do adversário. No jogo do suco envenenado, o desafio é pegar o adversário e torná-lo envenenado.

O parquinho como categoria de análise reúne três ocorrências de brincadeiras citadas nos textos pelas crianças: escorrega bunda (2) e balanço (1). Certamente um número pequeno tendo em vista que nem todas as escolas disponibilizam esses equipamentos ou mesmo quando dispõe de parquinho, são as crianças de educação infantil que têm prioridade no uso. A vantagem do parquinho é de se ter um local reservado para a recreação, em que os mais usados ainda hoje é o escorregador e balanço, dentre as outras opções de brinquedos. O escorrega bunda, por exemplo, é um equipamento que possibilita a criança ter a oportunidade de interagir consigo mesmo, a sensação de liberdade que o brinquedo lhe proporciona tende a favorecer o seu estar, além de desenvolver equilíbrio emocional, exercitar a postura para descer, experimentar diferentes sensações com o deslocamento do corpo (velocidade). A regra de descer um de cada vez exercita o respeito e o zelo pelo outro.

O balanço estimula conhecer como utilizar o impulso de seu corpo para balançar ou colocar o pé no chão, controlando a velocidade dos movimentos corporais e auxiliando no ajuste do equilíbrio, o balanço tem a interação do outro quando uma outra criança ajuda a balançar ou mesmo quando há dois balanços próximos e as crianças podem criar suas próprias regras para competirem, o fato que o movimento de balançar traz para criança um prazer e sensação de liberdade intenso. Ainda o parquinho tendo como atração brinquedos para a interação é um lugar que coabita todas as outras brincadeiras citadas pelas crianças em seus textos.

Para Vigotski (2008, p. 28), “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. De modo geral, as brincadeiras instigam a imaginação e oportunizam às crianças a lidarem com regras, tão necessárias à convivência social. De certa forma, as brincadeiras de rua transitam entre diversos tempos, histórico e social, e a sua permanência entre as infâncias só reafirma o entendimento de que,

viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tomamos a vida social possível e significativa (BRANDÃO, 2002, p. 24).

O recreio é um tempo pequeno no contexto escolar, mas intenso para as crianças. Durante o recreio, as crianças se expressam livremente, conversam, correm, gritam, brincam e, sobretudo, se desenvolvem plenamente. Os textos mostram uma infância rica em brincadeiras, cujo espaço de socialização é a escola, conforme afirma Kramer (2007, p. 15) ao enfatizar que “a infância, mais que estágio, é a categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”.

Desse modo a interação entre as crianças no decorrer das brincadeiras promove o desenvolvimento infantil, no sentido de internalizar modos de pensar e agir, aprendendo a respeitar as diferenças, criar laços de solidariedade e cumplicidade. Além de promover alegria e diversão às crianças, a brincadeira é fonte do desenvolvimento, segundo Vigotski (2008, p. 35) “a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”.

Como se vê, os dados mostram que as brincadeiras de rua estão presentes no imaginário infantil e, na escola, as brincadeiras de rua são vivenciadas pelas crianças no recreio. Por meio do diálogo, a criança aprende a respeitar opiniões diferentes, repensar seus conceitos de convivência com outro, tudo isso ocorre de forma muito natural, ou seja, a brincadeira traz um teor social que permite a transmissão e apropriação da cultura.

Considerações finais

As brincadeiras de rua estão presentes no convívio social das crianças, seja no meio familiar, escolar ou comunitário. No recreio, as crianças podem se expressar e fazer suas escolhas do que brincar, como e com quem brincar. Quais sejam suas opções, o prazer em brincar está relacionado aos sentimentos de alegria e diversão e ativa a memória e o repertório de brincadeiras conhecidas. Neste estudo, nos propomos a investigar o interesse de crianças do 3º ano do ensino fundamental por brincadeiras de rua vivenciadas no recreio em escolas públicas, localizada em Belém-PA.

Tendo em vista a questão norteadora da análise: “as brincadeiras de rua adentram ao espaço escolar e são vivenciadas no recreio?”, o que dizer das opções de brincadeiras das crianças no recreio? Primeiro, podemos dizer que as brincadeiras são de fato a forma como a criança tende a interagir com o mundo, por isso a vivência das brincadeiras de rua persiste no recreio. Essas brincadeiras se conectam com outros tempos, pois advêm da infância de seus pais, tios ou avós, porém mesmo com a tecnologia e o ambiente virtual, tais brincadeiras resistem e coexistem no universo infantil. As brincadeiras de rua advindas em tempos diversos ainda são aceitas pelas crianças na contemporaneidade. Segundo, na brincadeira, a imaginação flui com facilidade quando as crianças estão imersas nas brincadeiras, na dramatização, nas alterações de regras, na forma como interagem com os seus colegas. Terceiro, as brincadeiras materializadas hoje advêm de tempo passados, que pela sua dinamicidade e tradição cultural são propagadas pela coletividade, em tempos e espaços diversos.

Como se vê, segundo Vigotski (2018), com as brincadeiras as crianças vivenciam situações, projetando no presente ou futuro, brinquedos aprendidos de outras gerações, de modo que a sua imaginação, no decorrer da atividade de brincadeiras e atravessada pela cultura e pela linguagem, elaborada historicamente. As brincadeiras trazem alegria e diversão para a hora do recreio. É um tempo em que as crianças convivem socialmente, interagem e convivem com seus pares de modo livre e espontâneo.

Viva as brincadeiras de rua! Viva as amizades e a felicidade construída nessa relação!

Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, J., PAGEL S. D., NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 31-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das letras, 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-106.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa; ANDRADE, Simeia Santos. Infância e história: concepções, reflexões e contribuições para a educação de crianças. *In*: ANDRADE, S. S.; PACHECO T. S. C.; JUNIOR, R. C. A. S. (orgs.). **Estudos da infância: pesquisa na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2023, p. 23-46.

RECREIO. **Dicio**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/recreio/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SARMANHO, Vania Maria Batista. **As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/vania_maria_batista_sarmento.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender**. São Paulo: Contexto, 2022.

UNICEF. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Trad. Z. Prestes., Rio de Janeiro: UFRJ/LTDS, jun. 2008, p. 18-36. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Sobre as autoras e o autor

Vania Maria Batista Sarmanho: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Administração Escolar (Universidade da Amazônia). Graduada em Formação de Professores do Pré-escolar a 4ª Série do Ensino Fundamental pela (Universidade do Estado do Pará). Atua como docente da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC). Possui experiência na área da Educação Básica e formação inicial. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: vsarmanho.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Metodologia da Educação Superior. Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará). Bacharel em Ciências Econômicas (Universidade Federal do Pará UFPA). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: monnyjfl@gmail.com

José Anchieta de Oliveira Bentes: Pós-doutorado em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). Mestre em Letras - Linguística (UFPA). Especialista em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA). Graduado em Letras (UFPA). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Campos de atuação: educação inclusiva; educação de jovens e adultos; Estudos dialógicos do discurso em práticas escolares e não escolares.

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Lorena Bischoff Trescastro: Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará). Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará). Especialista em Educação e Informática (Universidade Federal do Pará). Graduada em Letras (FUNDASUL - RS). Realiza pesquisas na área de educação, alfabetização, infância e tecnologias. Experiência em docência no ensino superior e formação de professores. Atua como docente no Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, SENAI, Belém- PA. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: lbtrescastro@hotmail.com

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma: Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Especialista em Gestão Escolar (Universidade do Estado do Pará) e Gestão (Faculdade de Ciências Aplicadas de Marabá). Graduada em Pedagogia: Formação de Professores (Universidade do Estado do Pará). Graduada em Psicologia (Universidade da Amazônia).

E-mail: luquaresma68@gmail.com

Recebido em: 04 jul. 2023

Aprovado em: 14 out. 2023

Rua e escola: palavra, palavrão

Street and school: word, swear word

Calle y escuela: palabra, palabrota

Cilene Maria Valente da Silva¹

Lorena Bischoff Trescastro²

Resumo: O trabalho tem por objetivo analisar representações do uso do palavrão nas relações em interações entre jovens de três turmas do ensino médio em uma escola da rede pública de Belém do Pará. A metodologia inclui aplicação de questionário, diálogo com os sujeitos envolvidos e elaboração de glossário, durante as aulas de Sociologia. Fundamentado em Arendt (1999) e Bakhtin (2000, 2008), este estudo problematiza o uso do palavrão como fonte de conflitos na convivência escolar. Na análise, observou-se que os jovens se posicionaram de maneira crítica e não preconceituosa no uso de palavrão na linguagem em uso na escola e fora dela.

Palavras-chave: Palavrão; Ensino médio; Representação.

Abstract: The objective of this work is to analyze representations of the use of profanity in relationships and interactions between young people from three high school classes in a public school in Belém do Pará. The methodology includes the application of a questionnaire, dialogue with the subjects involved and the elaboration of a glossary, during sociology classes. Based on Arendt (1999) and Bakhtin (2000, 2008), this study problematizes the use of swear words as a source of conflicts in school life. In the analysis, it was observed that young people took a critical and non-prejudiced position in the use of profanity in the language used at school and outside of it.

Keywords: Bad word; High school; Representation.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar las representaciones del uso de blasfemias en las relaciones e interacciones entre jóvenes de tres clases de secundaria en una escuela pública de Belém do Pará. La metodología incluye la aplicación de un cuestionario, diálogo con los sujetos involucrados y la elaboración de un glosario, durante las clases de sociología. Con base en Arendt (1999) y Bakhtin (2000, 2008), este estudio problematiza el uso de malas palabras como fuente de conflictos en la vida escolar. En el análisis se observó que los jóvenes tomaron una posición crítica y desprejuiciada en el uso de blasfemias en el lenguaje utilizado en la escuela y fuera de ella.

Palabras clave: Mala palabra; Escuela secundaria; Representación.

Introdução

A linguagem espontânea usada por jovens em sala de aula e no convívio social em relações interpessoais estabelecidas no cotidiano inclui o uso de palavrão. Dentre outros contextos, essa maneira de se expressar, fora da escola, ocorre tanto em situações de grande emoção, quanto em situações de jogos em atividades de lazer e em situações conflituosas entre as pessoas. Tais usos de palavrão podem se constituir, para além do uso de linguagem informal,

¹ Secretaria de Estado de Educação do Pará.

² Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas.

como uma ofensa linguística e/ou como uma manifestação de violência. Em nossa prática docente, temos observado o intenso uso de palavrões no cotidiano pelos jovens na linguagem escolar, no entanto, o papel da educação escolar é trabalhar a palavra em língua portuguesa observando a linguagem culta.

O presente estudo, fundamentado em Arendt (1999) e Bakhtin (2000, 2008), tem por objetivo analisar representações do uso do palavrão nas relações em interações entre jovens de três turmas do ensino médio em uma escola da rede pública de Belém do Pará. A metodologia utilizada inclui aplicação de questionário, diálogo com os sujeitos envolvidos e elaboração de glossário, durante as aulas de Sociologia, problematizando o uso do palavrão como fonte de conflitos na convivência escolar. Nas discussões realizadas, para além de considerar o uso do palavrão na perspectiva moral ou como um tabu e seguir somente reprimindo a linguagem dos estudantes no ambiente escolar, a opção foi transformar a questão em situação problema, investigando e analisando o intenso uso do palavrão e seus pontos de conflitos entre rua e escola.

O que motivou a investigação foi a expressiva incidência do uso do palavrão na linguagem dos estudantes do ensino médio. Sem considerar o uso do palavrão na perspectiva da moralidade ou como um tabu e seguir reprimindo a linguagem dos alunos no ambiente escolar, como sendo um local de excelência que simplesmente necessita de um vocabulário acadêmico, na coleta de dados, criou-se condições, mediante a abordagem do tema em sala de aula, que problematizassem o intenso uso do palavrão e as representações que ele assume nas relações em interações que os alunos estabelecem no ambiente de educação formal e suas relações como a rua, como o lugar que se materializa o mundo que precede a leitura e o uso das palavras.

O Dicionário Online do Português (2019, [n. p.]) atribui o seguinte significado para palavrão: “Palavra obscena, grosseira ou pornográfica, cujo uso pode ofender a quem dela é alvo; palavrada”. Para investigar o tema, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: por que os jovens usam o palavrão em suas interações sociais no ambiente escolar? Qual o sentido do uso do palavrão na linguagem proferida pelos estudantes no ambiente escolar?. A população investigada foi 90 estudantes que compõem três turmas do 1º ano do ensino médio em uma escola localizada na região norte do país, em Belém do Pará.

A metodologia utilizada se constituiu, inicialmente, pela problematização da incidência do uso de palavrão pelos jovens, mediante o diálogo estabelecido entre professora e estudantes e dos estudantes entre si; elaboração e aplicação de questionário nas turmas, para o levantamento do uso de palavrão na linguagem dos jovens na escola e fora dela, em seguida foi

feita a tabulação e análise dos dados coletados no questionário, a divulgação dos resultados aos estudantes em sala de aula e escuta da palavra do outro e de seus sentimentos em relação às palavras proferidas em diferentes situações de uso; elaboração do glossário dos sentimentos de quem escuta o palavrão, leitura em voz alta do texto sobre o uso do palavrão, constituindo um auditório social de escuta da palavra do outro e reflexão acerca dos usos do palavrão em determinados contextos.

Para fins de apresentação, o artigo foi organizado em três seções. A primeira seção traz as escolhas metodológicas com a contextualização: lócus da pesquisa, sujeitos envolvidos e procedimentos de coleta e análise de dados. A segunda seção abordou os fundamentos da pesquisa, mais precisamente as abordagens de Arendt (1999) e Bakhtin (2000, 2008) e sua aplicação no contexto da pesquisa em aulas de sociologia no ensino médio, focando a violência no dia a dia das pessoas a partir da incidência do uso de palavrão na escola. Na terceira seção, foram apresentadas a análise e a discussão dos dados, buscando evidenciar as representações do uso do palavrão em interações entre estudantes das três turmas do ensino médio participantes da pesquisa.

Escolhas metodológicas

A pesquisa de cunho qualitativo ocorreu no período de 05 de outubro a 30 de novembro de 2022, compreendendo dois meses de trabalho nas aulas semanais de Sociologia, totalizando uma carga horária 14 horas/aula. A população investigada envolveu 90 estudantes, na faixa etária de 15 a 18 anos, de três turmas do ensino médio da Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso, localizada no bairro do Souza, em Belém do Pará.

A coleta dos dados, para fins de análise, se deu mediante a aplicação de um questionário, cuja elaboração e definição das questões teve a participação dos estudantes. O questionário foi elaborado, coletivamente, no diálogo estabelecido entre professora e alunos e alunos entre si, em uma roda de conversa sobre os diversos conflitos entre estudantes em sala de aula e entre estudantes de outras turmas da escola, destacando o uso de palavrão e a entonação de voz como ofensa linguística enquanto manifestação da violência.

O questionário, com sete questões fechadas, buscou coletar as seguintes informações: (1) qual é sua idade?; (2) indique seu gênero; (3) no seu dia a dia, você escuta palavrão?; (4) o palavrão que você mais escuta é dito por quem?; (5) quem você mais ouve falar palavrão para você?; (6) qual é o local onde você mais escuta palavrão?; (7) você já buscou explicação sobre

o significado do palavrão?. A aplicação do questionário impresso foi realizada nas três turmas, cujas respostas foram dadas individualmente, totalizando 90 questionários respondidos.

Após a aplicação do questionário, foi feita a tabulação dos formulários com os alunos, identificando a incidência e a frequência das respostas, conforme os dados coletados nos questionários; a análise das respostas para identificar as representações do uso do palavrão entre os jovens; a sistematização e apresentação dos resultados aos estudantes em sala de aula, quando puderam se deparar com sua palavra e a palavra dos outros.

Por fim, para compor o glossário dos sentimentos, foi proposto aos estudantes que escrevessem os sentimentos vivenciados ou possíveis com o uso e escuta de palavrão em diferentes situações do cotidiano e na escola e compartilhassem suas respostas com os colegas.

Aportes teóricos

Para Bakhtin, a língua não pode ser tratada como algo construído no campo da abstração, mas como um constructo “concreto”, “vivo”, “polifônico”, cuja linguagem é constituída a partir de uma multiplicidade de vozes, marcada pela alteridade, construída pelo dialogismo no sentido da formação da consciência humana e da subjetividade (Bakhtin, 2000, 2008).

O dialogismo é característica essencial da linguagem e elemento constitutivo do enunciado. Para Bakhtin (2000, p. 282), na construção de sentidos, “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282). Entende-se, então, que o uso de palavrão pelos jovens em seus enunciados é uma evidência da dinamicidade e do dialogismo na língua portuguesa.

Segundo Bakhtin (2008), todo discurso é polifônico porque marcado por uma multiplicidade de vozes que se entrelaçam. A polifonia discursiva é usada justamente para caracterizar os enunciados em que há um entrecruzamento de vozes, por serem constituídos nos diálogos do que foi dito antes e no que será dito depois. De modo que o conceito de discurso polifônico se vincula ao princípio dialógico.

Bakhtin (2000, 2008) concebe tanto a dialogia como princípio constitutivo da linguagem e condição de construção de sentido de todo discurso, quanto a polifonia, como um efeito de sentido decorrente de procedimentos discursivos ligados a outros discursos que os antecederam. Nesse sentido, percebe-se, como inerente a toda criação discursiva, o princípio dialógico instaurado na interação entre sujeitos, pelo embate de muitas vozes sociais que se deixam

entrevier nas diferentes manifestações verbais, dentre as quais se inserem os enunciados usados pelos jovens com uso de palavrão na escola e no cotidiano.

Segundo Bakhtin (2000), os indivíduos se constituem na relação com a alteridade. O conceito de alteridade pressupõe a atitude responsiva em que o ser se reflete no outro, refrata-se. O sujeito se constitui e se modifica, constantemente, a partir do discurso do outro. Quer dizer que o discurso se constrói socialmente, nas interações, nas trocas sociais que incluem o uso das palavras. Isso nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, dizeres, visões de mundo, consciência, afirmações etc. se constituem nas relações dialógicas estabelecidas com outros sujeitos. Assim, alteridade é fundamento da identidade, ou seja, na concepção bakhtiniana, o sujeito existe a partir do discurso do outro.

Para Oliveira (2018, p. 174), o essencial da relação de alteridade é a “garantia do espaço de dizer e de ser ouvido, é a presença de mais de uma consciência, de mais de um ponto de vista, sem a desqualificação do outro”. A construção dos valores da sociedade e do grupo social, em quaisquer esferas da atividade humana, como é a escola, não são inventados, nem produtos de construções abstratas, são oriundos de discursos concretos, proferidos e multiplicados pelos sujeitos, em uma construção social. Para a autora, os valores surgem dos diferentes tipos de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos na vida cotidiana, contribuindo na construção dos valores que organizam os sistemas culturais, científicos, políticos, artísticos, educacionais, dentre outros.

Focando o mal de Eichmann, que foi um dos principais colaboradores de Hitler, acusado pela morte de inúmeros judeus, Arendt (1999) aponta que o mal praticado não era um mal demoníaco, mas um mal constante que fazia parte da rotina dos oficiais nazistas como instrumento de trabalho. Segundo a autora, a banalidade do mal ocorre porque o mal passa a ser comum de ser praticado. Durante o seu julgamento, pautado na justificativa de que cumpria ordens, Eichmann não se considerou culpado pelos crimes cometidos, segundo as leis vigentes naquele período. “Ele sempre dizia que seguia o certo, seguia o governo e as leis do estado, por isso acreditava em sua inocência” (BOTELHO, 2022, p. 2).

Arendt defende a ideia de que o problema de usar esse argumento como justificativa poderia provocar a ascensão a regimes totalitários e a banalização da razão e coerência do ser humano. “Eichmann era obcecado por poder e ascensão social, faria qualquer coisa para ser reconhecido e ter sucesso, mas esse desejo de sucesso é o que levaria a praticar o mal. Era por essa razão que ele deveria ser punido” (BOTELHO, 2022, p. 2). Essa racionalidade não era uma

racionalidade favorável para a coletividade, baseada no bem-estar do outro e sensível ao seu sofrimento. Essa racionalidade não era avaliativa, fruto de um olhar ativo e sensível, e nem refletida no bem-estar comum.

Segundo Arendt (1999), o mal é banal quando os indivíduos pensam sem as devidas reflexões, sem apreciações ou análises. Assim, os indivíduos que não pensam em direção ao ambiente público, não se preocupam em pensar coletivamente. Sem pensar no outro, não é possível criar a empatia, como percepção da dor do outro e suas reações em diferentes situações.

Em contraponto, se faz necessário criarmos um contra discurso a questões em que o mal passa a ser banal, como é o caso das ofensas linguísticas e da violência expressa e provocada pelo uso recorrente de palavrão na linguagem coloquial. Arendt (1999) mostra os dois lados da razão: uma baseada na lógica e reflexão que sustenta o bem no próprio indivíduo; e outra em que a razão não é favorável para a coletividade, como mostrado no discurso de Eichmann.

Por essa razão, Arendt (1999) destaca a liberdade do indivíduo para tomar outra decisão, que não expressa o mal banal. Essa decisão estaria fundamentada e advinda de reflexão, de conhecimento, de uma racionalidade que visa o interesse comum e o bem-estar da coletividade. A racionalidade, pautada na coletividade, cria a possibilidade da reflexão, da compreensão, do conhecimento do ser humano e da percepção dos sentimentos humanos, envolvendo a honestidade e a liberdade. “Essa forma de pensamento seria uma maneira de combater os regimes totalitários e o mal banal” (BOTELHO, 2022, p. 3).

Buscamos apresentar aqui os fundamentos da pesquisa, mais precisamente as abordagens de Arendt (1999) e Bakhtin (2000, 2008), tendo em vista sua aplicação no contexto da pesquisa em aulas de Sociologia no ensino médio, focando a violência e a banalização do mal no dia a dia das pessoas a partir da incidência do uso de palavrão na escola, mas também a possibilidade de se criar outra racionalidade, baseada na coletividade, a partir do diálogo crítico e reflexivo.

Resultados e discussões

A investigação se desdobra no contexto da educação formal, na modalidade ensino médio, mais precisamente em turmas do 1º ano, que apresentam recorrentes conflitos atribuídos ao uso do palavrão nas suas interações sociais no ambiente escolar. Isso coloca em evidência que esse tipo de discurso faz parte da linguagem cotidiana dos jovens. Com isso, do ponto de vista educativo, observou-se a necessidade de se realizar um trabalho que possibilitasse a

intervenção de professores e coordenadores para refletir, mediar e conter as situações de conflito.

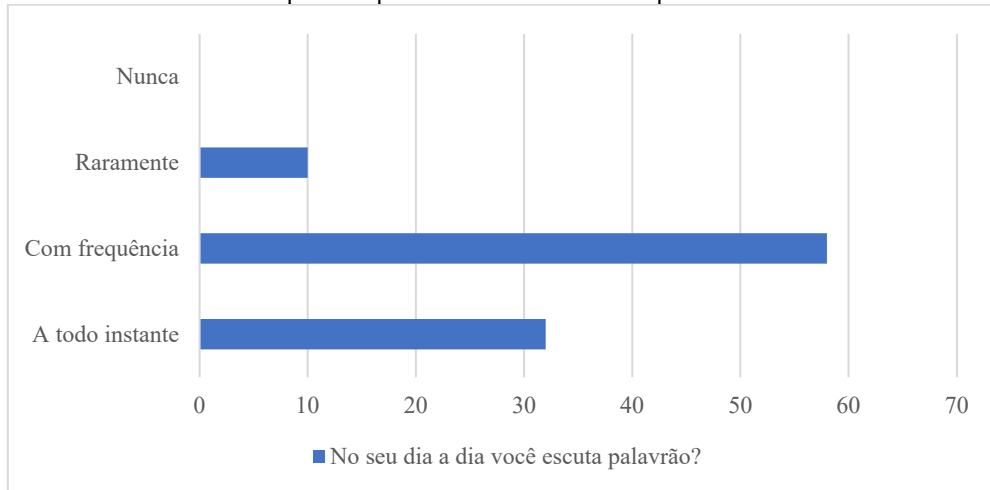
Com o objetivo de analisar representações do uso do palavrão nas interações entre jovens de três turmas do ensino médio em uma escola da rede pública de Belém do Pará, foi feita a aplicação de questionário, diálogo como os sujeitos envolvidos e elaboração de glossário, durante as aulas de Sociologia. Tais práticas discursivas se baseiam em Bakhtin (2000), para o qual o sujeito se constitui e se modifica em interlocução com o discurso do outro.

A população investigada foi de 90 estudantes que compõem três turmas do ensino médio em uma escola localizada na região norte do país, em Belém do Pará. Com base nos dados coletados, quanto ao perfil dos estudantes, 58% informaram ser do gênero feminino e 42% do gênero masculino, sendo o gênero feminino predominante nas três turmas do 1º ano do ensino médio na escola em que se deu a pesquisa. Em relação à faixa etária, a idade dos alunos é de 15 a 18 anos, sendo que 23% informaram ter 15 anos; 24%, 16 anos; 26% indicaram ter 17 anos; e 24%, 18 anos de idade.

As questões norteadoras da investigação foram duas. Com a primeira procurou-se verificar ‘Por que os jovens usam o palavrão em suas interações sociais no ambiente escolar?’ e com a segunda, interligada à primeira, buscou-se apontar ‘Qual o sentido do uso do palavrão na linguagem proferida pelos estudantes no ambiente escolar?’. Para isso, foram apresentadas a análise e a discussão dos dados, expostos em cinco gráficos elaborados no Excel, buscando evidenciar as representações do uso do palavrão nas interações entre os estudantes.

Uma das questões do questionário foi constatar a frequência que os estudantes escutam alguém proferir palavrão no dia a dia, incluindo a rua e a escola (Gráfico 1). Em suas respostas observa-se que a exposição a esse tipo de linguagem é elevada, pois 32% dos estudantes indicaram que escutam palavrão a todo instante e 58% dos estudantes com certa frequência; sendo que apenas 10% mencionaram raramente e nenhum aluno informou nunca (0 %).

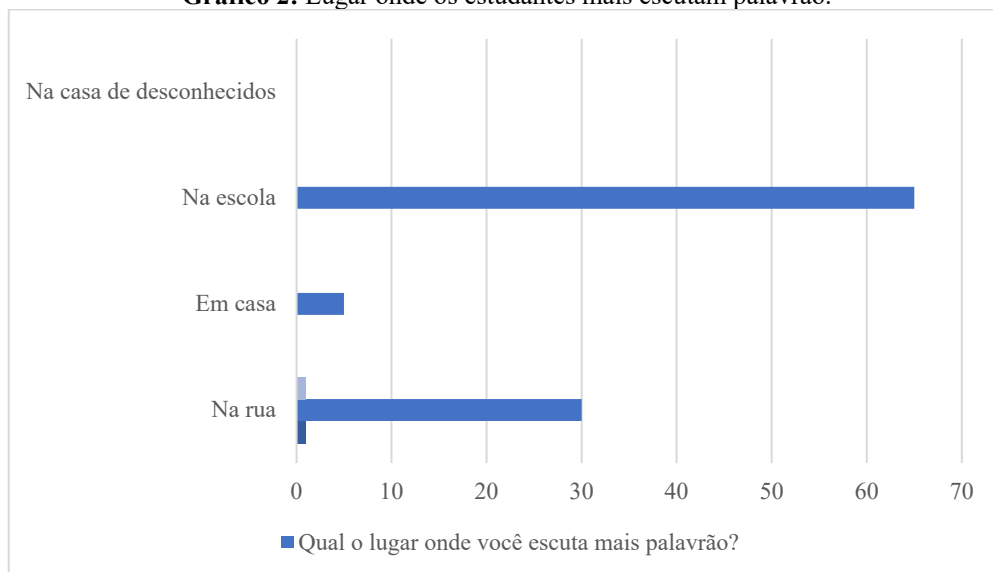
Gráfico 1: Frequência que os estudantes escutam palavrão no dia a dia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os lugares onde os estudantes mais escutam palavrão, destacou-se a escola com 65% das respostas dadas e a rua com 30% (Gráfico 2). Isso coloca em destaque o uso frequente do uso de palavrão nestes dois locais, onde, provavelmente, eles se sentem mais à vontade para se expressar e também onde se observa uma vivência maior em agrupamento de jovens, ou seja, locais em que as interações ocorrem entre jovens da mesma faixa etária e os conflitos sociais são mais frequentes também. Em casa, os alunos informaram apenas 5% da escuta de palavrão e indicaram não escutarem esse tipo de linguagem na casa de desconhecidos, onde o grau de intimidade é menor. Nestes dois ambientes, parece haver uma regulação maior do tipo de linguagem usada pelos jovens.

Gráfico 2: Lugar onde os estudantes mais escutam palavrão.

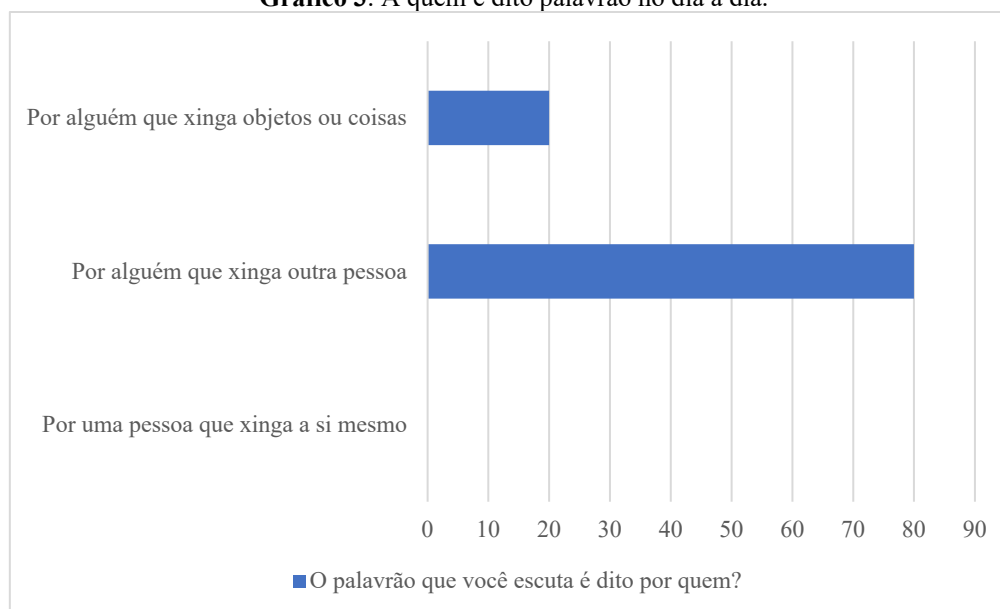


Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê no Gráfico 2, é na escola onde os estudantes dizem que mais escutam palavrão. Sendo assim, não é na rua ou em casa que mais escutam palavrão como, geralmente, professores e coordenadores enunciam como hipótese para a incidência de verbalização de palavrão por parte dos alunos. É na escola, lugar de socialização e convivência entre os jovens, em que as interações são mais intensas, onde ocorrem ofensas linguísticas e há manifestações de violência, portanto, é na escola onde esse uso passa a ser banalizado e aí que tal discussão se faz necessária, considerando que o mal é banal quando os indivíduos pensam sem as devidas reflexões, sem apreciações ou análises (Arendt, 1999).

Fundamentado em Bakhtin (2000), todo sujeito se constitui a partir do discurso do outro. Quer dizer que o discurso se constrói socialmente, nas interações sociais que incluem o uso das palavras e dos palavrões. Com a questão: ‘Geralmente o palavrão que você mais escuta é dito por quem?’, pode-se constatar que a maioria dos xingamentos se dirigem a outras pessoas. Tais xingamentos se caracterizam por ofensas linguísticas decorrentes de possíveis conflitos, porque nenhum estudante informou escutar uma pessoa xingar a si mesmo e apenas 20% afirmou ter ouvido alguém xingar objetos e coisas que o cercam, como mostrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: A quem é dito palavrão no dia a dia.



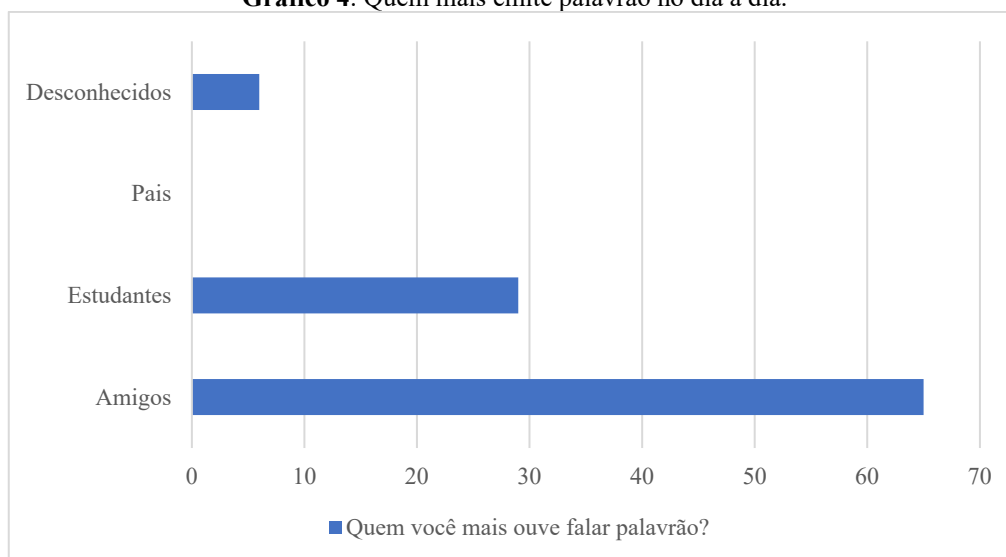
Fonte: Dados da pesquisa.

O palavrão é utilizado como instrumento para xingar o outro. “Palavrão é um grupo de palavras que são consideradas, em meio a sociedade, vulgares e desnecessárias. São utilizadas para definir exageros, para xingamentos ou para expressar raiva” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2011, [n. p.]). O resultado da investigação revelou que o uso do palavrão é um instrumento de

agressão ao outro, sendo uma expressão da violência. Assim, foi possível refletir sobre a banalização da violência que consiste ao usar o palavrão para agredir, pois, como nos diz Arendt (1999), o mal banal é realizado por indivíduos que pensam sem as devidas reflexões, sem apreciações ou análises, indivíduos que não pensam em direção ao ambiente público.

Para a questão ‘Quem você mais ouve falar palavrão?’. A maioria dos estudantes informou os amigos, em total de 65%; e por outros estudantes na escola foram 29%. Na rua, por pessoas desconhecidas indicaram apenas 6% e nenhum informou seus pais (0%). Como mostra o Gráfico 4, o palavrão é mais usado por pessoas que se consideram amigas. Isso sinaliza o quanto as relações interpessoais, a banalização do uso de palavrão e os sentimentos humanos devem ser abordados e refletidos no contexto da escola com a mediação do diálogo.

Gráfico 4: Quem mais emite palavrão no dia a dia.



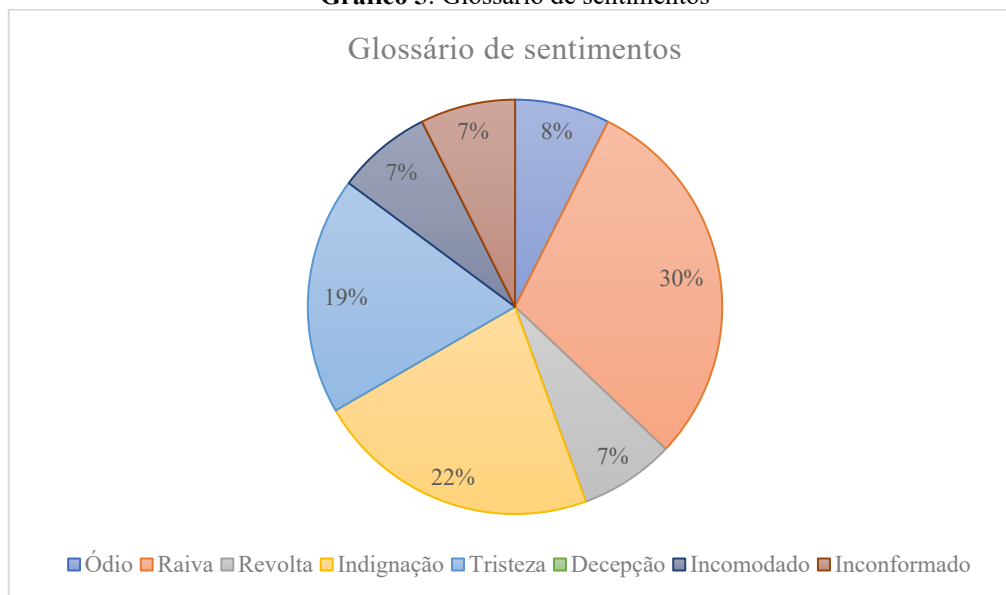
Fonte: Dados da pesquisa.

A incidência do uso do palavrão é para xingar e, mais ainda, os dados mostram que ele é verbalizado por quem se considera amigo. Uma das possíveis causas é a ocorrência de conflitos entre as pessoas, pois seu uso frequente evidencia xingamentos e ofensas linguísticas que produzem outros sentimentos, tais como: raiva, tristeza, ódio. Isso pode ser o estopim que conduz aos possíveis conflitos em que há ocorrências de disputas, agressões e de atos de violência entre os jovens.

No espaço escolar e entre amigos, ouvir o palavrão nessa situação é então visto como uma violência na qual os jovens reagem com outras violências. Tais situações de conflito ficam evidentes quando os jovens verbalizaram os sentimentos que acessam ao ouvir o palavrão como xingamento. Isso veio a mostra na elaboração do glossário de sentimentos de quem escuta o

palavrão. A leitura em voz alta dos sentimentos provocados em virtude do uso do palavrão se constituiu, na sala de aula, em um auditório social de escuta da palavra do outro e reflexão acerca dos usos do palavrão no cotidiano e na escola.

Gráfico 5: Glossário de sentimentos



Fonte: Dados da pesquisa

O glossário de sentimentos foi resultado da reflexão com os estudantes sobre como se sentiam quando recebiam os xingamentos através de palavrões. Cada aluno deveria registrar o sentimento, no final eles apresentavam o registro e podiam falar um pouco sobre o sentimento. Como mostra o Gráfico 5, os sentimentos mais citados pelos estudantes foram: raiva (30%), indignação (22%), tristeza 19 (%), ódio (8%), revolta (7%), incomodado (7%), inconformado (7%). Segundo os dados do glossário, os sentimentos mais recorrentes, quando recebiam os xingamentos através de palavrões, foram: raiva, indignação e tristeza. Assim, investiu-se na ideia de problematizar a temática com foco na coletividade e nas relações sociais.

Quando questionados se buscaram algum tipo de explicação sobre o significado do palavrão proferido, com vista a produzir algum tipo de racionalidade, para além das emoções que suscitam, 47% dos estudantes informaram nunca ter buscado uma explicação para o seu significado; 42% disseram ter buscado saber o significado do palavrão com êxito e 11% buscaram o sentido, porém não foram atendidos. Com isso se vê que em sua maioria os jovens não sabem o significado do que estão falando.

Suas respostas revelam que os jovens ainda possuem desconhecimento quanto ao significado do que falam, pois apenas repetem o que escutam. A investigação possibilitou: o exercício de problematização do conflito social e construção de conhecimento sobre esse tipo

de interação entre os estudantes. Vivenciar o processo de análise científica, na medida em que os estudantes participaram da elaboração, analisaram e discutiram os resultados, possibilitou uma escuta que permitiu aos sujeitos envolvidos pensar, analisar e problematizar a construção do conhecimento sobre o social, nas aulas de sociologia, a partir das suas próprias interações. Puderam, assim, observar as representações que permeiam as interações sociais e como essa é mediada pela linguagem.

Considerações finais

A premissa maior é a urgência de ressignificar a concepção de língua/ linguagem a partir de uma natureza histórica, linguística e sociológica. É imperioso conceber o uso da palavra, palavrão na escola e na rua como constructos não fechados, não presos à abstração, mas como fenômenos sócio-históricos. Assim estaremos no caminho de compreender o uso do palavrão e seus conflitos nas relações sociais, até porque, na concepção bakhtiniana, o sujeito existe a partir do discurso do outro.

Com base na análise das respostas dadas pelos estudantes no questionário, é possível ressaltar algumas representações sobre a problematização referente ao uso do palavrão pelos jovens:

- O lugar onde mais escutam palavrão é na escola;
- O palavrão é utilizado como instrumento para xingar o outro;
- O palavrão é usado por pessoas que eles consideram amigos;
- Os jovens não sabem o significado do que estão falando.

Em suma, o resultado da investigação revelou que o uso do palavrão é um instrumento de agressão ao outro, sendo uma expressão da violência, assim, foi possível refletir sobre a banalização da violência que consiste ao usar o palavrão para agredir, pois como nos diz Arendt (1999), o mal banal é realizado por indivíduos que pensam sem as devidas reflexões, sem apreciações ou análises, indivíduos que não pensam em direção ao ambiente público e a coletividade, dos outros.

Na contramão, a investigação realizada em sala de aula promoveu muitas reflexões e autocrítica dos estudantes em relação ao uso frequente de palavrão na escola e em situações cotidianas, sobretudo após a realização do glossário de sentimentos. Entre riso e silêncios, eles perceberam o quanto os colegas são impactados, houve até pedido público de desculpas entre os jovens. Assim, a investigação, mediante a análise das representações do uso do palavrão nas

relações em interações entre jovens de três turmas do ensino médio em uma escola da rede pública de Belém do Pará, oportunizou o tratamento do conflito na perspectiva de uma análise científica, construindo alternativas para superar a normalização de comportamentos que provocam conflitos e geram outros comportamentos violentos.

Referências

ARENDRT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. J. R. Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BOTELHO, Julia. Hannah Arendt e a “Banalidade do Mal”: aprenda o conceito! **Politize**. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/hannah-arendt-banalidade-do-mal/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PALAVRÃO. *In*: DICIONÁRIO informal. 2011. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PALAVRÃO. *In*: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/palavrao/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem e alteridade nos escritos do círculo de Bakhtin. **Eutomia**, Recife, v. 21, n. 1, p. 169-184, jul. 2018.

Sobre as autoras

Cilene Maria Valente da Silva: Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará). Mestre em Sociologia (Universidade Federal do Pará). Especialista em Administração Escolar (Universidade da Amazônia). Graduada em Ciências Sociais (Universidade Federal do Pará). Atua como professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), em Belém, Pará. Tem experiência na área de alfabetização, formação de professores, docência no ensino superior e tecnologias de aprendizagem. *E-mail*: valentecilene@yahoo.com.br

Lorena Bischoff Trescastro: Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará). Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará). Especialista em Educação e Informática (Universidade Federal do Pará). Graduada em Letras (FUNDASUL - RS). Realiza pesquisas na área de educação, alfabetização, infância e tecnologias. Tem experiência em docência no ensino superior e formação de professores. É integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). *E-mail*: lbtrescastro@hotmail.com

Recebido em: 15 ago. 2023

Aprovado em: 17 nov. 2023

A importância da leitura pessoal na escola para a formação do(a) leitor(a) de literatura

The importance of personal reading at school for the formation of literature readers

La importancia de la lectura personal em la escuela para la formación de lectores de literatura

Cláudia de Oliveira Daibello¹

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a importância das experiências pessoais de leitura no contexto escolar, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões aqui apresentadas originam-se em uma pesquisa mais ampla, que se propôs discutir a formação de leitores de literatura na escola. A partir de observações realizadas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental e das contribuições de estudos sobre leitura de literatura como os de Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) e Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), defendemos que as práticas de leitura de literatura na escola devem se pautar em aspectos como a implicação do(a) leitor(a), a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Palavras-chave: Leitura de literatura; Leitura e escola; Sala de leitura.

Abstract: This text has the purpose to reflect the importance of personal reading experiences in the school context, focusing on the early years of Elementary School. The reflections presented here originate from a broader research, which proposed to discuss the formation of literature readers at school. Based on observations made in a second-year elementary school class and contributions from studies on literature reading such as those by Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) and Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), we show that Literature reading practices accomplished at school should be based on aspects such as the reader's involvement, plurality of meanings and the aesthetic appreciation.

Keywords: Literature reading; Reading and school; Reading room.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de las experiencias personales de lectura en el contexto escolar, centrándose en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Las reflexiones aquí presentadas parten de una investigación más amplia, que se propuso discutir la formación de lectores de literatura en la escuela. Con base en observaciones realizadas en una clase de segundo año de primaria y aportes de estudios sobre lectura literaria como los de Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) y Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), sostenemos que las prácticas de lectura literaria llevado a cabo en la escuela debe basarse en aspectos como la implicación del lector, la pluralidad de significados y la apreciación estética.

Palabras clave: Lectura de literatura; Lectura y escuela; Sala de lectura.

Introdução

Muito se escreveu nas últimas décadas sobre os desafios que a escola tem enfrentado na formação de leitores considerando-se as dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros na relação com o escrito e os baixos índices de leitura da população em geral, dados confirmados, por exemplo, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (ZOARA, 2021) que, em sua última

¹ Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR

edição, registrou uma queda significativa entre os brasileiros leitores (de 56% em 2015 para 52% em 2019, o que representa uma redução de cerca de 4,6 milhões no número de leitores entre um levantamento e outro).

Por outro lado, é inegável o papel da escola no acesso aos livros e à leitura e esta continua representando a melhor oportunidade de contato com essa prática para grande parte da população brasileira, especialmente quando nos referimos à escola pública (a mesma pesquisa aponta que, dentre aqueles que leem literatura, 52% afirmam ter sido influenciados por um professor).

A partir de tais considerações, propomos algumas reflexões sobre a leitura de literatura no contexto escolar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizando dados² obtidos em uma pesquisa realizada com uma turma de segundo ano e que teve como foco a formação de leitores, pretendemos discutir a importância da escola na ampliação de oportunidades de experiências pessoais de leitura, nas quais se considerem a implicação do(a) leitor(a), a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Refletir sobre possibilidades de formação do leitor literário no contexto da escola nos parece uma forma de oferecer nosso grão de contribuição à questão, já tão debatida, porém longe de poder ser considerada superada.

A leitura de literatura nos anos iniciais

Desde a década de 90, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³, estabeleceu-se nas práticas pedagógicas o que se denominou de uso de textos reais, privilegiando-se os gêneros de circulação social e a mobilização das chamadas habilidades e competências leitoras (abordagem reforçada em documentos posteriores como recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴, aprovada em 2017).

A presença desta perspectiva nos documentos oficiais e nas formações em serviço de professores da educação básica promoveu avanços significativos em relação à diversidade de textos na sala de aula e representou um salto qualitativo em comparação com os textos

² DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola**: possibilidades de práticas em sala de leitura. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 11 jul. 2023.

⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

escolarizados amplamente utilizados nas décadas anteriores. Quanto ao texto literário, porém, vários autores (NEVES, 2016; GOMES; CRUZ, 2020; REZENDE, 2020) apontam para uma diminuição de sua presença em aula ou um uso utilitário do mesmo, no qual há um esvaziamento de sentidos, subordinando-se os aspectos literários e estéticos aos conteúdos curriculares.

Rezende (2013) alerta para o fato de que essa tendência nos documentos oficiais, ainda que tenha contribuído para práticas que consideram as necessidades e interesses dos alunos, não se mostrou suficiente para promover mudanças que favoreçam a leitura literária efetiva nas escolas brasileiras.

Pesquisadoras que se dedicam aos estudos sobre a leitura de literatura e suas implicações no ensino como Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) e Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018) têm buscado compreender as especificidades da relação do leitor com o texto literário e apontado para a necessidade de se repensar o modo de se abordar esses textos em sala de aula, reconfigurando-se suas práticas de leitura.

No contexto brasileiro, apesar do grande número de pesquisas acadêmicas que têm se dedicado ao tema nos últimos anos e da divulgação de estudos empreendidos em outros países no campo da didática da literatura, ainda encontramos poucas propostas de leitura na escola com foco na formação do leitor literário. Além disso, nossa experiência docente na educação básica por mais de duas décadas nos permite afirmar que esses conhecimentos acadêmicos ainda estão por ser democratizados no que diz respeito às práticas do cotidiano escolar.

Em geral, no trabalho com o texto literário em sala de aula, o(a) professor(a) das séries iniciais tem como foco aspectos do sistema de escrita, como as atividades que exploram correspondência entre letra e som, leitura de palavras, entre outras. Quando o foco deixa de ser o sistema alfabético, esses textos continuam a ser abordados de forma utilitária, para trabalhar conteúdos ou temas pertencentes ao currículo escolar, e a leitura passa a ser acompanhada de atividades que pretensamente auxiliariam na compreensão do texto, como questões de localização de informações, solicitação de inferências ou opinião pessoal.

Além de se caracterizarem por atividades muito distanciadas das práticas sociais de leitura, tais “atividades de compreensão” se restringem a uma abordagem consensual e unívoca, que não ultrapassa a superfície do texto e, conseqüentemente, não favorecem a experiência do leitor com o texto literário.

Em nossa perspectiva, a leitura literária envolve especificidades que vão além do caráter pragmático da leitura de outros tipos de texto. Enquanto na leitura de textos informativos, por exemplo, impera a necessidade de uma compreensão voltada para aspectos consensuais, na

leitura de literatura o(a) leitor(a) é convocado(a) a ultrapassar esses sentidos: ele(a) os extrapola à medida que constrói uma significação para si, em uma relação necessariamente particular com a obra.

A título de exemplo, podemos nos remeter a qualquer conversa entre leitores(as) de literatura e observar como sobressaem, nesses diálogos, as impressões pessoais e se evocam sensações e sentimentos relacionados à leitura, algo que não ocorre ao lermos qualquer outro tipo de texto: não questionamos se a leitura de um manual ou de um artigo científico foi agradável ou não, mas se atendeu a uma necessidade objetiva. Um(a) leitor(a) de literatura não se caracteriza apenas como alguém proficiente na leitura, capaz de acessar materiais escritos para atender a necessidades como se informar e aprender, mas como–alguém que, sendo proficiente nestas práticas, também é capaz de apreciar e vivenciar experiências de fruição a partir da leitura. Formar esse(a) leitor(a) na escola exige, portanto, criar oportunidades que contemplem essas experiências de leitura pessoal.

O que entendemos por leitura pessoal?

Podemos definir a leitura pessoal como aquela em que um leitor real, concreto, se engaja na produção de sentidos em relação ao texto, permitindo-se afetar por ele. Não se trata, é claro, de desconsiderar aspectos de uma compreensão mais generalizada e consensual, mas de admitir a leitura como uma experiência em que o texto afeta cada leitor(a) de maneira singular. Compreender a leitura literária como uma prática relacionada a experiências singulares exige levar em conta as relações concretas dos(as) leitores(as) com o texto, com seus gostos, interesses e emoções.

Nessa perspectiva, Rouxel defende a necessidade de considerarmos a dimensão subjetiva da leitura literária, ressaltando que esta não se reduz a uma atividade cognitiva. Para esta autora, a compreensão do texto literário se enraíza na experiência do sujeito: “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Isso porque, além da incompletude característica de todo texto literário e que exige inferir detalhes e implícitos, a leitura de literatura também convoca o(a) leitor(a) a envolver-se, a posicionar-se em relação aos personagens, ou seja, vivenciar uma experiência pessoal de leitura.

Essa implicação do(a) leitor(a) pode manifestar-se tanto pela identificação como pela antipatia. Por meio dos personagens, o(a) leitor(a) experimenta maneiras de ser que confirmam ou contestam suas próprias disposições, modos de pensar e agir, e o(a) convidam a reavaliar suas relações com o mundo, a se abrir para o outro e a reconsiderar seu sistema de valores (ROUXEL, 2018).

Os personagens, ao nos emprestarem a sensação de identidade acabada, permitem que criemos laços afetivos com eles, seja por identificação, projeção ou recusa. Quando vivemos suas vidas por procuração e experimentamos sua visão de mundo, adicionamos camadas de experiências a nós mesmos, o que nos ajuda a colocar em perspectiva nossa própria realidade. A leitura literária [...] é, por isso, uma via de construção identitária, reorganizando e expandindo nossa relação com o mundo (SOUZA, 2018, p. 10).

O(A) leitor(a) capaz de realizar a leitura com um significado para si, para além dos sentidos consensuais e superficiais, apropria-se do texto como uma forma de compreender a si mesmo(a) e o mundo a sua volta. E essa apropriação singular permite também a confrontação com outras leituras quando se tem a oportunidade de comparar sua própria perspectiva com a de outros leitores. “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo da apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 23).

A leitura, desse modo, se potencializa através da troca entre leitores pois, compartilhando suas impressões e sua perspectiva, pode-se ampliar a própria compreensão. Na sala de aula, isso pressupõe um espaço no qual se possa discutir e argumentar sobre sua interpretação, tendo como ponto de partida o fato de que nem o(a) professor(a) nem os(as) alunos(as) têm a palavra final sobre o texto, pois não há uma única leitura possível:

Construir sentidos e não *um* sentido implica que a leitura seja plural. Perdendo sua ambiguidade, ou melhor, suas possibilidades de diferentes interpretações, o texto perde seu interesse literário. Ele se torna simples pretexto e não deixa mais espaço ao leitor. Se entendemos a leitura plural como intrínseca à leitura literária, podemos declinar, ao infinito, as ações implicadas na leitura: trocar, cooperar, caminhar, caçar, apropriar-se, descentrar-se, julgar, escolher, ligar... (LEBRUN, 2013, p. 140).

Tal concepção exige, portanto, aceitar os espaços de abertura do texto literário (que possibilitam o investimento pessoal do leitor) e renunciar à transparência do texto, admitindo a

multiplicidade de leituras característica da literatura, o que favorece interpretações mais aprofundadas e evita simplificações (ROUXEL, 2013b, p. 30).

Para isso, é preciso reconhecer a criança como leitora habilitada a manifestar sua compreensão e sua perspectiva de leitura, oferecendo oportunidades para que coloque suas opiniões em comparação com a de outros leitores de forma que, nesse diálogo, possa também enxergar o texto por outras perspectivas. “A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária” (BAJOUR, 2012, p. 24).

Promover essa leitura pessoal exige também oferecer oportunidade para que as crianças expressem opiniões autênticas em relação à obra, e que possam confrontar essas opiniões percepções com as de outros leitores, formulando argumentos para sua escolha e ampliando sua capacidade de apreciação mediante o contato com a variedade de interesses e gostos e a diversidade de livros.

Essa apreciação não necessariamente corresponde àquela prevista pelo(a) professor(a) ou estabelecida pelos critérios literários, mas compõe um percurso pessoal, com suas obras e leituras singulares, promovendo uma relação mais autêntica com o texto literário que incentiva o gosto pela leitura. Trata-se, como diz Lebrun (2013), menos de ensinar literatura e mais de favorecer um *saber-ler* literário, colocando em debate aspectos éticos e estéticos, permitindo às crianças confrontarem suas interpretações, formularem julgamentos de gosto pessoal e argumentar sobre sua opinião.

A sala de aula se torna assim um espaço de compartilhamento de interesses e gostos e de negociação de sentidos: a diversidade de textos, temas e estilos oportuniza a apreciação estética e a socialização de diferentes recepções das obras, que contribuem por sua vez para a construção de um gosto pessoal. E por meio do confronto de entre diferentes interpretações e da percepção de espaços que podem ser preenchidos pelas diferentes perspectivas de leitura, se favorecem as leituras mais pessoais, fundamentais na formação do leitor de literatura.

Compartilhando uma experiência de leitura pessoal

Durante as observações de campo da pesquisa, as crianças frequentemente compartilhavam um livro com a classe ao final das sessões de leitura, contando um pouco sobre a obra e os motivos da indicação. Em um desses episódios, uma criança escolhe um livro

imagem, de autoria de Alcy e Bel Linares⁵, e sua apresentação se mostra bastante representativa de uma apropriação pessoal da obra:

Criança: O nome desse livro é: *E agora, vão tomar o meu lugar*. Eu gostei desse livro porque eu também sou assim, eu não quero ter irmãozinho.

Professora: Você não quer ter um irmãozinho? (Aponta para a ilustração do livro) O personagem está falando que agora vão tomar o lugar dele... e você acha que se a mamãe estiver grávida, o nenê toma o seu lugar?

Criança: É, porque não vai dar tempo pra mim.

Professora: Você acha isso, mas às vezes não. A gente tem que ter pra ver, né?

Criança: Antes dele ter um irmãozinho ele era feliz, mas depois ele ficou triste porque ele não queria ter um irmãozinho, daí um dia a mãe foi lá no espelho, olhar que ela estava grávida, daí o menino foi lá e abraçou ela porque ele não queria que viesse um irmãozinho.

Professora: Ele achava que ia tomar o lugar dele, né?

Criança: É, aí ele viu que quando a mãe ficou grávida ela não dava mais atenção pra ele, porque ela comprava as roupinhas para o filho que ia vir, não podia brincar mais... e a mãe estava guardando as roupinhas [...], daí está levando uma cama em algum lugar, acho que o nenê vai ficar com o berço dele.

Professora: É, o papai comprou uma cama pra ele porque agora ele é grande!

Criança: É... aqui ele está na cama (diz apontando a ilustração).

Professora: Está esperando o nenê que vai chegar, né? Do hospital.

Criança: Aí parece que ele ficou com a avó dele...

Professora: Pra mamãe ganhar o nenê... é assim mesmo!

Criança: Daí ele bagunçou todo o quarto dele [...] Ele ficou assim, bravo, e a mãe tentava brincar de trem com ele, mas ele não quis brincar. [...] Depois ele começou a ajudar a mãe. [...] E a mamãe deixou o nenê nesse negócio aqui.

Professora: [...] aqui ele está comendo, junto com a família, o nenê vai ficar com a vovó e ele está indo onde?

Criança: Passear. Ele está brincando e os pais brincando com ele. (Sessão de observação 15).

Vários elementos nesse episódio explicitam a identificação da criança com o protagonista da história. Observamos que, logo no início, na própria justificativa sobre a escolha, o foco está na relação que ela estabelece entre a situação apresentada pelo texto e uma aparente preocupação de seu universo infantil: assim como o protagonista, ela também não deseja ter um irmão. Não sabemos se essa identificação é motivada por uma situação familiar específica (uma gestação da mãe ou o planejamento de outro filho) ou apenas fruto de um receio inconsciente que submerge ao ler a história, mas o fato é que, nesse momento, os aspectos pessoais se sobressaem aos marcadores estéticos ou literários nos critérios de escolha da obra.

⁵ LINARES, Alcy, LINARES, Bel. *E agora, vão tomar o meu lugar?* São Paulo: Salamandra, 2004.

Diante do questionamento da professora, a criança reforça seu argumento, justificando que a chegada de um irmão faria com que a mãe não tivesse mais tempo para ela. Nota-se aqui mais uma vez a identificação da leitora com o protagonista, mas também sua compreensão do texto-imagem: várias cenas na obra reforçam a sensação de que o personagem está se sentindo deixado de lado pela mãe, percepção que só se altera ao final da narrativa.

Longe de representar um problema, essa implicação do leitor, como já afirmamos, compõe um aspecto essencial da leitura literária, sendo muitas vezes apenas ocultada nas leituras escolares, e surgindo nas leituras infantis que ainda não se moldaram a essas práticas:

A leitura das obras é, antes de tudo, uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade. Muito frequentemente correlacionada à leitura privada, essa noção de ‘leitura para si’ ultrapassa, com efeito, esse contexto preciso, mesmo se num espaço escolar as expectativas estão mais relacionadas com significações senão consensuais, ao menos partilhadas (o que importa em sala de aula é o consenso quanto a uma interpretação; o que importa para o leitor é a maneira com que o texto lhe fala e age sobre ele) (ROUXEL, 2013a, p. 177).

Nessa perspectiva, a leitura pessoal torna-se o ponto de partida para um debate interpretativo em sala de aula: parte-se dessa apropriação - que produz um sentido singular para o(a) leitor(a) - para uma compreensão mais atenta aos detalhes do texto, nos quais os conhecimentos literários e contextuais contribuem para uma leitura mais aprofundada da obra sem, contudo, descartar o investimento pessoal do(a) leitor(a).

No caso desta obra, a narrativa se desenrola sob o ponto de vista do irmão mais velho que, não por acaso, é o personagem cujo questionamento dá nome ao livro. Nota-se também que a frase “E agora, vão tomar o meu lugar?” que permeia toda a narrativa e representa a tensão vivenciada na relação entre mãe e protagonista, é lida pela aluna como uma afirmação e não como uma pergunta. Tal distorção, muito mais que representar um erro de leitura (a desconsideração do sinal de interrogação) expressa a perspectiva de leitura da criança (de identificação com o protagonista) e se mostra uma ótima oportunidade de retorno ao texto para promover uma reflexão sobre os possíveis sentidos da obra.

Seria interessante, por exemplo, questionar as crianças sobre quem diz a frase que dá título ao livro, perguntar se essa frase demonstra uma dúvida ou uma certeza do personagem, ou ainda, solicitar que refletissem sobre o motivo dessa dúvida (os motivos apresentados estariam ancorados no texto ou apenas nas experiências das crianças?) ou, qual seria a perspectiva de leitura se a história fosse contada a partir da percepção de outro personagem (por

exemplo, da mãe ou do bebê?). A consideração desses aspectos possibilitaria um aprofundamento da leitura, bem como permitiria ampliar as reflexões em torno do tema sem, contudo, esbarrar em uma abordagem “educativa” da questão.

Especialmente no caso dessa obra, que se trata de um livro-imagem, e na qual o único texto verbal é justamente o questionamento apresentado no título, a narrativa permite acolher diversas interpretações dos leitores, pois, embora o desenrolar da história demonstre a superação do conflito entre o protagonista e sua mãe, esse desfecho não necessariamente conduz a uma única resposta para a pergunta inicial. Assim, há margem tanto para as leituras que consideram as mudanças nas relações familiares dos personagens com a chegada do bebê e, conseqüentemente, um deslocamento no “lugar” do protagonista, como para as leituras que considerem que esse lugar tenha sido restabelecido, ou ainda, que esse lugar não tenha sido alterado na perspectiva de outros personagens, mas apenas na visão do protagonista. Observe-se, desse modo, as múltiplas possibilidades de sentido permitidas pela obra.

Em nossa posição de adultos e professores somos muitas vezes impelidos a ensinar através do texto, a tomar partido e defender nossa perspectiva de leitura. Tal postura, no entanto, pode acabar apagando a experiência leitora da criança que, sendo menos experiente, se sente obrigada a abrir mão de sua interpretação, assumindo uma leitura “correta”, mas que não tem nada a lhe dizer. Nesse sentido, Rouxel nos alerta sobre a importância de não obrigar o aluno a renunciar à sua compreensão do texto mas, salvo contradição evidente que requeira explicação e retorno ao texto, “acolher essa leitura no âmbito de um conjunto plural de significações” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 287).

Nessa mesma perspectiva, Yolanda Reyes (2010) nos lembra que o ‘Era uma vez’ constrói uma fronteira entre o tempo da narrativa e o tempo real, que permite à criança explorar o mundo, enfrentar seus perigos e vivenciar conflitos resguardada pela atmosfera protetora do faz de conta. Desse modo, ela percebe que as coisas difíceis podem ser designadas na linguagem cifrada da literatura, em um ambiente seguro e que lhe permite lidar com seus anseios e medos.

No episódio relatado, o fato de se sentir representada em uma situação desafiadora permite à criança nomear e elaborar seus conflitos através do texto literário o que, como vimos, pode ser acolhido pela escola, ou ocorrer à revelia de suas práticas. Principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que muitas crianças têm acesso pela primeira vez a acervos literários e práticas regulares de leitura, é indispensável que tenham oportunidade de realizar leituras para si, construir um repertório próprio, além de adquirirem conhecimentos que lhes permitam compreender e apreciar os textos em seus múltiplos sentidos.

Considerações finais

Pretendemos neste texto compartilhar reflexões sobre a leitura de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando a importância de práticas que ultrapassem leituras superficiais e favoreçam a formação do leitor de literatura.

Defendemos a necessidade de se repensar as práticas com o texto literário em sala de aula, considerando o papel fundamental da escola no acesso a acervos e oportunidades de leitura. Nessa perspectiva, argumentamos sobre a importância de se considerar as especificidades da leitura literária, que envolve aspectos como a implicação do leitor, a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Assim, ressaltamos que as práticas escolares devem acolher as experiências pessoais de leitura, permitindo às crianças o envolvimento com o texto literário através de uma postura de implicação em relação ao enredo e aos personagens, abrindo também espaço para que compartilhem suas perspectivas de leitura e possam, a partir desta, conhecer outras possibilidades de compreensão.

Destacamos que a criação de um ambiente no qual as crianças podem expressar sua compreensão favorece a percepção da pluralidade de sentidos da obra, permitindo reconhecer os espaços de abertura característicos de texto literário, e possibilitando leituras mais aprofundadas e plurais.

Argumentamos também que promover experiências pessoais de leitura implica abrir espaço para as escolhas e opiniões das crianças sobre as obras, favorecendo que desenvolvam gostos e interesses próprios e construam um repertório singular de leituras, bem como que exercitem sua capacidade de apreciação no confronto de suas leituras e preferências com as de outros leitores.

A partir destas premissas, compartilhamos uma situação de leitura vivenciada em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, na qual uma aluna compartilha uma obra de sua escolha com a classe. Na situação relatada, a criança expressa sua apreciação à obra a partir da identificação com o protagonista e demonstra ter compreendido aspectos relevantes da narrativa, como o conflito que se desenrola entre os personagens em virtude da chegada de um irmãozinho. Em nossa análise, destacamos algumas possibilidades de mediação que poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla ou mesmo abrir espaço para outras leituras e

viabilizar, dessa forma, uma apreciação do texto para além dessa primeira identificação com o protagonista.

Ressaltamos que, para que isso seja possível, é necessário que o professor reconheça as crianças como leitoras capazes de formular suas próprias compreensões, não se considerando o detentor da interpretação correta do texto e promovendo um espaço de diálogo e de escuta em sala de aula.

Por fim, reafirmamos a possibilidade de formação do leitor de literatura na escola, a partir de práticas que garantam a vivência de experiências pessoais de leitura e, conseqüentemente, contribuam para que as crianças descubram o prazer desse tipo de texto, o que é, afinal, tanto um dever da escola como um direito de cada criança.

Referências

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. A. Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola**: possibilidades de práticas em sala de leitura. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GOMES, Carlos Magno; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Entrevista com Neide Luzia de Rezende: reflexões sobre a leitura literária no Brasil. **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, p. 263-274, jan.-jun. 2020.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 133-148.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leituras poéticas na construção da subjetividade dos alunos do ensino médio. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, p. 47-67, 2016.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 12-26, 2020.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 280-294, 2015.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. N. L. Rezende e G. R. Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan.-abr. 2012.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013a, p. 165-189.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. Trad. N. L. Rezende. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 17-33.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Trad. R. Xypas. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 20, n. 35, p. 10-25, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard. Apresentação dos coordenadores franceses. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

SOUZA, Raquel. Leitura literária na escola: por uma didática da implicação. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 9-15, out. 2018.

ZOARA, Failla (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Sextante, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

Sobre a autora

Cláudia de Oliveira Daibello: Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP e docente no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Formação de Professores ALLE-AULA/UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área de leitura e literatura no contexto escolar.
E-mail: claudiadaibello@yahoo.com.br

Recebido em: 27 jul. 2023

Aprovado em: 12 out. 2023

A democratização do acesso à leitura e a universidade: contribuições do projeto Futuro UERJ

The democratization of access to reading and university: contributions from the Futuro UERJ project

La democratización del acceso a la lectura y la universidad: aportes del Proyecto UERJ Futuro

Luiza Barboza Braz¹

Resumo: O presente artigo busca historicizar a construção do projeto Futuro UERJ apresentando uma estratégia que visa democratizar o acesso à universidade e a leitura, a Roda de Leitura Compartilhada (2022). Essa ação insere o pré-vestibular na discussão pertinente à inclusão e permanência, evidenciando o quão necessário é construir caminhos para promover acessibilidade nesse processo. A elaboração desse estudo utilizou o levantamento bibliográfico e assegurou-se em pesquisas realizadas com estudantes do projeto, sendo investigado a natureza dos materiais desenvolvidos pelo Futuro UERJ que buscam possibilitar o ingresso desses sujeitos no Ensino Superior, destacando-se a criação de uma vasta rede de acolhimento e inúmeras ações afirmativas que promovem o acesso ao livro.

Palavras-chave: Democratizar; Livro; Vestibular.

Abstract: This article seeks to historize the construction of the Futuro UERJ project by presenting a strategy that aims to democratize the access to university and reading, the Roda de Leitura Compartilhada (2022). This action inserts the pre-vestibular into the discussion relevant to inclusion and permanence, highlighting how necessary it is to build paths to promote accessibility in this process. The elaboration of this study used the documentary research and in research conducted with students of the project, the nature of the materials developed by Futuro UERJ is being investigated, which seeks to enable the entry of these disciplines into Higher Education, highlighting the creation of a vast reception network and numerous affirmative actions that promote access to books.

Keywords: Democratized; Book; Vestibular.

Resumen: Este artículo busca historizar la construcción del proyecto Futuro UERJ presentando una estrategia que apunta a democratizar el acceso a la universidad y la lectura, la Rueda de Lectura Compartida (2022). Esta acción insertó el examen preuniversitario en la discusión sobre inclusión y permanencia, destacando lo necesario que es construir caminos para promover la accesibilidad en este proceso. La elaboración de este estudio se realizó en el levantamiento bibliográfico y avalado en investigaciones realizadas con estudiantes del proyecto, indagando en la naturaleza de los materiales desarrollados por Futuro UERJ que busca posibilitar el ingreso de estos sujetos a la Educación Superior, destacando la creación de una amplia red de acogida y numerosas acciones afirmativas que favorecen el acceso a los libros.

Palabras clave: Democratizar; Libro; Examen de admision.

Introdução

O presente estudo discorre sobre a história do projeto social Futuro UERJ e busca relatar as estratégias promovidas por esse movimento social para democratizar o acesso à universidade

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

pública, tendo como foco a leitura e o livro. No âmbito desse projeto, foi construída a Roda de Leitura Compartilhada (2022) que tem por objetivo diminuir as desigualdades sociais no acesso à Literatura Brasileira, promovendo o partilhamento de experiências literárias entre os candidatos ao Vestibular Estadual da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo esses sujeitos oriundos das classes populares.

As motivações para realização dessa pesquisa derivam do reconhecimento histórico de que grande parte da população brasileira não usufrui do direito de acessar os meios culturais, tratando-se, neste caso, especificamente do livro. Quando esse elemento cultural é eleito para basear a prova de redação do vestibular da UERJ, o seu preço aumentou exorbitantemente, tornando-se inacessível para os sujeitos em vulnerabilidade social. Desse modo, essa extensão do Futuro UERJ busca inserir a prática de leitura, o debate e a criticidade no cotidiano desses educandos, criando maneiras de democratizar e tornar o conteúdo das obras literárias acessíveis.

Para alcançar tais objetivos foi realizada uma pesquisa documental que reuniu fatos históricos do projeto ao longo do tempo (2020-2022), além de formulários com os próprios sujeitos do Futuro UERJ. Diante disso, a primeira seção deste documento apresenta o projeto desde sua criação, expondo as consequências da Covid-19 no mundo e a necessidade de adaptar os mecanismos de inclusão e permanência na esfera do pré-vestibular. Na segunda seção, foi apresentada a Roda de Leitura Compartilhada (2022), concomitantemente com seus objetivos e ações autorais.

A origem do Futuro UERJ

A pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2) foi responsável por inúmeras adaptações na forma de pensar, agir e existir no mundo. Da mesma maneira que esse período atípico trouxe inúmeros avanços para o mundo globalizado, também foi palco de uma das maiores tragédias mundiais, sendo o Brasil o quinto país com mais mortes por coronavírus no mundo, devido aos inúmeros descasos governamentais, totalizando assim 703.719 mil óbitos². Com a pandemia, o crescimento dos canais midiáticos tornou-se necessário para adequação aos tempos remotos, estabelecendo fortíssimo impacto nas instituições sociais.

Diante disso, a pandemia apresentou-se como um novo elemento capaz de cristalizar as desigualdades sociais no país, principalmente no que tange à esfera da educação (GRAMSCI,

² Dados coletados pelo site oficial do governo Coronavírus Brasil, disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em: 24/06/2023.

2001) e aos processos de ingresso na universidade. Em relação ao acesso que historicamente foi negado às camadas populares, pessoas negras, pobres e oriundas de escolas públicas, a partir desse momento histórico, foi acrescentado mais um degrau de desafios para aqueles que já se encontravam 388 anos em desvantagem, o que gerou uma série de questionamentos referentes a quem tinha acesso à universidade: quem faria jus ao direito de estar nesse espaço, produzir ciência e permanecer nele?

Assim, foi necessária a expansão das informações quanto ao Vestibular, que anteriormente eram pouco divulgadas. Nesse contexto, este trabalho revela uma preocupação existente atualmente com a inclusão e a acessibilidade. A questão norteadora do que será descrito no decorrer desse estudo é: quem conseguiria acessar a universidade em tempos de pandemia e o que poderia ser feito para que o acesso não fosse negado outra vez? Para isso, é necessário repensarmos o acolhimento de jovens, adultos e idosos das camadas populares que desejam ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Foi em vista desse cenário que o projeto social Futuro UERJ foi fundado no dia 14 de maio de 2020, através de um material audiovisual intitulado como *Tudo sobre o Vestibular UERJ*³ e transmitido pelo Youtube. Mutuamente inaugura-se o seu compromisso de fazer com que se cumpra o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2010) o qual estabelece que a educação é um direito de todos. Sendo necessário a criação de políticas e ações afirmativas que garantam o acesso de jovens, adultos e idosos ao Ensino Superior, viabilizando a promoção de mecanismos e práticas antirracistas na esfera do pré-vestibular, tendo por objetivo a permanência desses sujeitos durante todo o período de preparação, promovendo assim:

[...] a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Com o resultado, espera-se o aperfeiçoamento da cidadania dos afro-brasileiros, e que estes tenham a possibilidade de pleitearem, por exemplo, o acesso às carreiras, às promoções, à ascensão funcional, revigorando, assim, o incentivo à formação e à capacitação profissional permanentes (SILVA, 2004, p.11-12).

O roteiro desse vídeo foi construído através de uma análise dos editais do Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA)⁴ com o objetivo de alcançar jovens, adultos e idosos das camadas populares, que, em decorrência do sistema capitalista, ocupam posições subalternas

³ TUDO sobre o vestibular UERJ. Criado e produzido por Luiza Braz, 2020. 1 vídeo (17 min). Disponível em: https://youtu.be/2NEnqC30UCU?si=xfQZX6TI9_yv1Pvw. Acesso em: 19 nov. 2023..

⁴ O Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA/PR-1) é o setor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro responsável pela organização e realização do Vestibular Estadual da própria universidade.

na sociedade. Além disso, esses sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos (ARROYO, 2012) possuem direito de situar-se na universidade pública.

O material em questão foi construído para apresentar o Vestibular da UERJ, que se difere de outras universidades públicas do Rio de Janeiro pelo seu processo de ingresso individual, o qual ocorre separadamente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na tentativa do projeto por ampliar a disseminação referente aos editais do processo de seleção acadêmica, foi criada uma conexão entre os vestibulandos⁵ através de uma grandiosa rede de acolhimento em tempos de isolamento social. Diante disso, compreendeu-se necessário explicar a funcionalidade das fases do vestibular, que é nomeado como Modelo UERJ e é dividido em duas fases, sendo a primeira composta por dois exames de qualificações e a segunda refere-se à realização de um exame discursivo, o qual prioriza os conteúdos disciplinares referente a cada curso e área específica do conhecimento científico. Bem como destaca o diretor do DSEA Gustavo Bernardo Krause:

A primeira vantagem dos dois exames de qualificação é que o candidato tem duas chances de alcançar um bom conceito. A segunda é que os dois exames funcionam como uma excelente orientação de estudo durante o ano do vestibular, em condições reais de concursos. O exame discursivo, por sua vez, não apenas aprofunda os conteúdos das principais disciplinas do curso pretendido pelo candidato, como também permite avaliar o seu pensamento e a sua expressão escrita para além da prova de redação (DIRETORIA, 2023, [n. p]).

Compreende-se assim a relevância desse modo de atuação do vestibular, no entanto, o recrudescimento dos casos de contaminação por covid-19 resultou em novas medidas de prevenção, o que refletiu diretamente na realização do Vestibular Estadual em 2021, que considerou a necessidade de não interromper o ingresso de novos alunos na Universidade (KRAUSE, SILVA, 2021) e repensou suas estratégias e metodologias, tendo por consequência, uma nova reconfiguração e datas no Vestibular Estadual, conforme anuncia o diretor do DSEA e o Pró-Reitor de Graduação: “Nesta nova reconfiguração, o DSEA (Departamento de Seleção Acadêmica/PR-1) aplicará apenas um exame no dia 02 de maio de 2021, combinando um certo número de questões objetivas, a ser definido, e uma prova de redação” (KRAUSE, SILVA, 2021, [n. p.]).

⁵ Vestibulando é o termo utilizado para se referir aos estudantes de pré-vestibular.

Nesse momento, é apresentado à comunidade acadêmica o Exame Único, que ocorreu através de uma única prova composta por 60 questões objetivas, em que cada uma valia 1,5 (um ponto e meio), contando também com uma redação que somaria até 10 (dez) pontos.

Com essas adaptações e inúmeros feedbacks recebidos através dos comentários referentes ao primeiro material desenvolvido, continuar com a produção de mais materiais audiovisuais tornou-se imprescindível, já que o objetivo era informar os candidatos sobre os deslocamentos no vestibular e como elas poderiam realizá-lo naquele período, o que resultou no vídeo *Mudanças no vestibular UERJ 2021*, publicado no dia 21 de setembro de 2020. Além disso, esse vídeo continha o anúncio da criação de um grupo pelo aplicativo de conversas WhatsApp com a finalidade de acolher os estudantes e responder a dúvidas diárias sobre a documentação para isenção e cota.

Desse modo, o projeto social Futuro UERJ dá início a sua atuação como um movimento social comprometido com o ingresso de jovens, adultos e idosos das camadas populares, trabalhadores, negros, periféricos e pessoas em vulnerabilidade social, para que tais sujeitos ocupem o espaço acadêmico, produzam ciência e articulem o conceito de escrevivência, conforme analisa a escritora mineira e intelectual negra Conceição Evaristo (2007, p. 21) “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

Para incomodá-los em seus sonos injustos, o Futuro UERJ compromete-se em oportunizar uma educação pública de qualidade, não compensatória e articula-se com estratégias de emancipação do sujeito, através de mecanismos que garantam ao seu público-alvo modos de permanência durante todo o processo de Pré-Vestibular, no qual destacam-se ações como a Roda de Leitura Compartilhada e outras iniciativas que fluem desse movimento. Caracteriza-se assim como um projeto de educação popular, conforme explica o patrono da educação brasileira:

Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] (FREIRE, 2007, p. 103-104).

Desse modo, o papel do Futuro UERJ é proporcionar aos candidatos ao Vestibular da UERJ uma educação comprometida não somente com o seu ingresso na universidade, mas ativamente interessada na formação continuada desses sujeitos, na construção de sentidos,

contexto e que parte da compreensão que educar é sobretudo um ato político (FREIRE, 1980), bem como uma maneira de intervir no mundo e lutar pela garantia do direito de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas (FREIRE, 2021, p. 98).

Roda de leitura compartilhada

As ações oferecidas inicialmente por esse movimento social visavam garantir prioritariamente o acesso dos vestibulandos às vagas reservadas. Para isso, foi construída uma rede de acolhimento em que esses estudantes pudessem tirar suas dúvidas pertinentes à documentação para avaliação socioeconômica, visando, posteriormente, o seu ingresso no Ensino Superior pelo sistema de inclusão e permanência. Tais práticas foram criadas tendo por objetivo proporcionar maior acessibilidade e promover novas adaptações nos editais desse sistema⁶, expondo que tais anexos são documentos compostos por uma linguagem estritamente burocrática, tornando o processo de leitura o primeiro obstáculo para essa população ingressar na universidade, o que dificulta o processo de separação dos documentos e marca o Vestibular da UERJ pelos altos índices de evasão. Como apontou o projeto (En)caminhado à Universidade na 31ª UERJ Sem Muros, cerca 12.690 estudantes estavam inscritos no Vestibular Estadual pela reserva de vagas da Rede Pública, no entanto, 4.062 estudantes tiveram a documentação indeferida, enquanto apenas 1.596 foram deferidos.

Portanto, compreende-se que as principais atuações do Futuro UERJ deveriam garantir o acesso à essa leitura. Ao longo do percurso o projeto deparou-se com outras demandas nesse mesmo campo, sendo consequência da desigualdade social no âmbito da literatura brasileira que afeta cotidianamente milhares de brasileiros, como reflete Mendonça (2000):

[..] se vivemos em uma sociedade desigual, do ponto de vista da divisão de bens, de rendas e de lucros, não é de estranhar que o acesso à leitura seja também desigual em suas oportunidades, fazendo com que os bens culturais tenham uma partilha desigual. Assim, a possibilidade de aquisição da habilidade e o acesso a uma das vias que conduzem à democracia – o direito à leitura – não estão ao alcance de todos, nem mesmo dos que foram alfabetizados (MENDONÇA, 2000, p. 36).

⁶ Sistema de “cotas” que garante aos ingressantes das vagas reservadas recursos para incluí-los na universidade, além de garantir sua permanência.

Com base nessa reflexão crítica, o Futuro UERJ dialogou com os aprendizados adquiridos a partir de interações com o projeto de extensão Rodas de Leitura Literária na Edu⁷, o qual foi inspiração para a construção das Rodas de Leitura Compartilhada (2022). Essa extensão do Futuro UERJ busca democratizar o acesso à leitura e oportunizar a esses sujeitos um espaço de compartilhamentos mútuos sobre as diversas práticas de leituras em perspectivas particulares e aprendizagens subjetivas quanto à análise da obra indicada para a prova de redação, a saber: *Não me abandone jamais*⁸, de Kazuo Ishiguro.

Por intermédio desse escrito, a coordenação da Roda de Leitura Compartilhada construiu o planejamento da primeira edição dessa ação, que foi elaborada com apoio do livro vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 2017. Na prática, realizada em 10 encontros, ocorreu a leitura compartilhada e a crítica textual acerca dos 23 capítulos, fomentando as infinitas trocas literárias entre os estudantes e as educadoras. Essas dez reuniões foram realizadas virtualmente entre agosto e novembro de 2022, sendo divididas por dois encontros mensais via Google-Meet. A opção pelas ações permanecerem remotas no Futuro UERJ tem como pressuposto ampliar a acessibilidade quanto aos conteúdos relacionados ao Pré-Vestibular, e para isso, os encontros oferecidos mensalmente foram divididos em duas turmas, sendo uma na quinta-feira à noite e a outra na manhã do sábado seguinte.

Tais discussões buscavam tecer questionamentos quanto ao romance de três amigos e a realidade dos estudantes de Hailsham, possibilitando a reflexão de Heloise Dorman Radassa⁹, uma das participantes da Roda de Leitura Compartilhada (2022) que compartilhou no formulário de satisfação da roda o seguinte comentário sobre esse título:

O livro trouxe uma base reflexiva sobre a sociedade de uma forma muito clara e oportuna, que me fez pensar muito sobre o meio em que vivo, sobre como as pessoas podem ser submissas ao ponto de nem ao menos questionarem o porquê, e etc. (Pesquisa de satisfação da Roda de Leitura Compartilhada 2022)¹⁰.

Essa reflexão evidencia a compreensão da estudante quanto a proposta do projeto, que buscou incentivar a leitura crítica da obra, tendo por base os escritos de Freire (2021) sobre a criticidade. O autor explica que a curiosidade indagadora é a procura por esclarecimento,

⁷ Projeto de extensão da UERJ, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cabral da Silva;

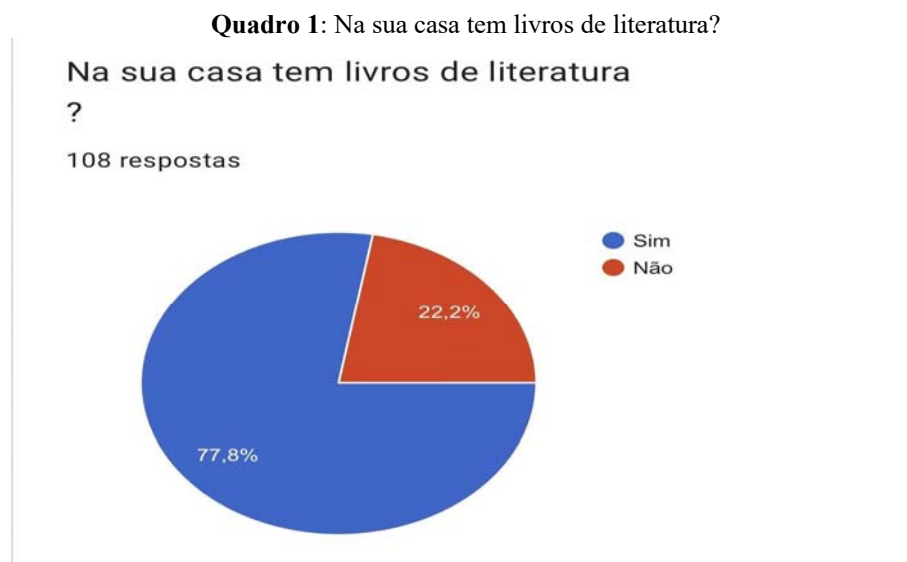
⁸ O livro não me abandone jamais foi nomeado para a prova de redação mediante consulta pública da comunidade acadêmica e externa à universidade;

⁹ Nome fictício;

¹⁰ A pesquisa de satisfação foi realizada com os estudantes inscritos na primeira edição da roda, com objetivo de coletar as impressões, críticas e possíveis melhorias para a próxima roda.

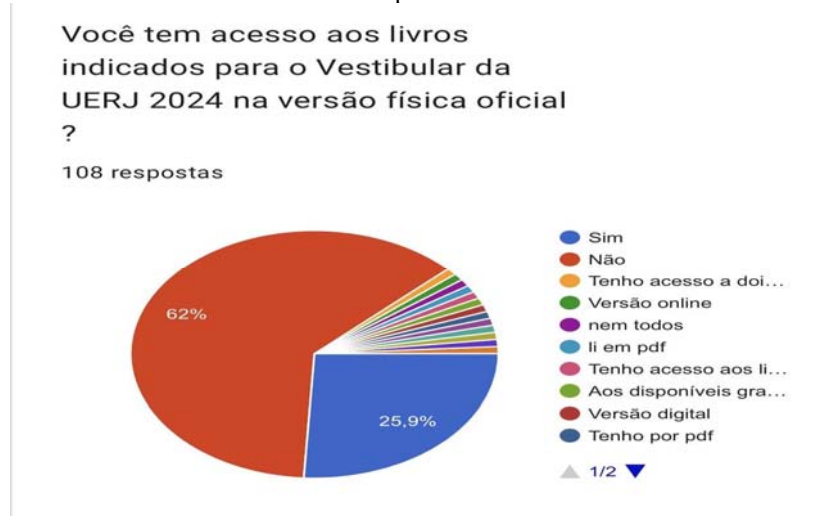
fortalecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, insatisfeito e indócil (FREIRE, p. 31). Essa reflexão também promove o diálogo com a questão norteadora indicada para produção da redação, sendo ela: a capacidade de se opor a um destino socialmente estabelecido fortalece a nossa humanidade?¹¹ Desse modo, nota-se que o projeto atingiu seu objetivo quanto ao incentivo pela leitura completa do livro, construindo um espaço atravessado por confrontos mediatizados pelas riquíssimas perspectivas e práticas subjetivas de leitura, tendo como foco principal tornar a leitura crítica uma prática constante no cotidiano desses estudantes.

A metodologia utilizada tinha como proposta promover uma análise atenta da obra, sendo os encontros guiados a partir da leitura prévia de cinco capítulos indicados pelas educadoras. O debate era guiado com base em perguntas norteadoras que retomavam momentos, características e informações pertinentes ao texto. Essa ação pedagógica não buscava conferir se os educandos realizaram ou não a leitura mensal, mas possibilitar a estes o interesse por ela através das discussões, reflexões e aprendizados compartilhados, visto que o público-alvo do projeto é formado por jovens, adultos e idosos pertencentes ou não à classe trabalhadora, mas sobretudo, fruto dela. Esse estudo se baseia também em uma pesquisa atual direcionada aos estudantes do projeto, onde 22,2% informaram que não possuem acesso a livros de literatura em casa, enquanto 62% notificam que não acessaram o livro indicado para o Vestibular:



Fonte: Elaboração própria

¹¹ Proposta de redação do Vestibular Estadual 2023, retirada do site oficial do Vestibular Uerj https://www.vestibular.uerj.br/anexos/233/padroao_resposta_2023.pdf.

Quadro 2: Você tem acesso aos livros indicados para o Vestibular da UERJ 2024 na versão física oficial?

Essa pesquisa expõe as motivações para construção dessa extensão, cujo objetivo é diminuir as desigualdades sociais no âmbito do acesso à Literatura Brasileira, democratizando um elemento cultural ainda inacessível para maior parte da população, os livros, visando que jovens, adultos e idosos das classes populares, estudantes de pré-vestibular e principalmente, candidatos ao Vestibular Estadual da UERJ, tenham segurança do direito à leitura, escrita e literatura, como prevê a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 (BRASIL, 2018) que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita visando a universalização do direito ao acesso ao livro.

Considerações finais

Desse modo, o compromisso do Futuro UERJ na Roda de Leitura Compartilhada é incentivar o pensamento crítico por meio de questionamentos sobre o livro *Não me abandone jamais*. Nessas práticas, os educandos interagem entre si e constroem juntos o conhecimento, compartilhando experiências literárias, bem como reflete Silva (2022):

[..] as rodas de leitura, por permitirem leituras compartilhadas e o confronto de ideias, podem facultar inúmeros deslocamentos: intelectuais, epistemológicos, histórico-sociais. A educação literária apoiada na leitura coletiva associa-se, pois, à complexidade do pensamento em redes e se afasta sobremaneira da visão essencialista de literatura como campo elitista, frequentado apenas por literatos e grupos privilegiados (SILVA, 2022, p. 23).

Com base nessa reflexão, compreende-se que a ação do projeto visa a democratizar o acesso às obras literárias e a construir um espaço de leituras compartilhadas por jovens, adultos e idosos das classes populares, tornando as discussões literárias um mecanismo de aprendizagem acessível. Para isto, as Rodas de Leitura Compartilhada contaram com a participação da graduanda do curso de Pedagogia Camila Sousa, para compor as discussões e atuar com a sua experiência como professora de redação, evidenciando o quão fundamental é passar com confiança pelo processo de leitura da obra para futuramente construir a escrita da redação de modo contextual, investigativo, abrangente e crítico.

Além disso, o projeto tem atuado incansavelmente para oferecer ao público-alvo mecanismos que promovam a emancipação desses sujeitos, a qual se baseia na reflexão de Saviani (1999, p. 66) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Por isso, tais estratégias que visam democratizar o acesso à universidade e à leitura apresentam-se como um caminho alternativo para possibilitar a autonomia desses educandos no mundo.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012

BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2010.

DIRETORIA de Comunicação UERJ. Vestibular 2024 da Uerj retoma modelo com dois exames de qualificação e um discursivo. UERJ, 05 jan. 2013. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/vestibular-2024-da-uerj-retoma-modelo-com-dois-exames-de-qualificacao-e-um-discursivo/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

(EN)CAMINHANDO à universidade: apresentação 16/08- a UERJ e o projeto, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KLOjt4ogy1Nhao_FXgUjDrfhgUen8BKb/view. Acesso em: 19 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

FREIRE, Paulo. Educar é um ato político. **Diário do Povo**, [S. l.], p. 6, 14 ago. 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAUSE, Bernardo Gustavo; SILVA, Tavares Lincoln. Vestibular 2021: sobre o adiamento e reconfiguração do vestibular estadual 2021. **Vestibular UERJ**, 2021. Disponível em: https://www.vestibular.uerj.br/?page_id=10215. Acesso em: 24 jun. 2023.

MENDONÇA, Neide. O desafio da democratização da leitura. **Maxwell**, PUC, Rio de Janeiro, 2000. p. 36-39. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3096/3096.PDF>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

SILVA, Márcia Cabral da (Org.). **Rodas de leitura literária**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SILVA, Martins da, Luiz Fernando. **Estudo sócio jurídico relativo a implementação de políticas de ação afirmativa e seu mecanismo para negros no Brasil**: aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Brasília: MEC-SEPRIR, 2004.

TUDO sobre o vestibular UERJ 2021. Criado e produzido por Luiza Braz, 2020. 1 vídeo (09 min). Disponível em: https://youtu.be/b6zoUWyBIly?si=N_sfIJJ137lySzGa. Acesso em: 19 nov. 2023.

Sobre a autora

Luiza Barboza Braz: Professora formada pelo curso normal no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (2019) - Magistério em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. Graduada de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa, Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (Grupeel/CNPq). Bolsista de extensão do projeto Rodas de Leitura Literária na EDU, diretora e idealizadora do projeto social Futuro UERJ.
E-mail: luizabbraz@icloud.com

Recebido em: 31 jul. 2023.

Aprovado em: 19 nov. 2023.

Entre o concreto, o virtual e o imaginário: frequências no modo de ensinar e aprender

Between the concrete, the virtual and the imaginary: frequencies in the way of teaching and learning

Entre lo concreto, lo virtual y lo imaginario: frecuencias en la forma de enseñar y aprender

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Este artigo, com momentos ensaísticos, reflete e realiza análises sobre a estética das aulas de português no Ensino Fundamental II, em uma escola agrícola de período integral, e sobre o que é realidade e não-realidade, no que diz respeito a pensamento, linguagem e cultura, na relação com práticas de leitura e escrita. Delineia-se pela pesquisa narrativa e pela análise do discurso no viés bakhtiniano e integra uma pesquisa de doutorado em andamento. Conclui-se, até o momento, que as conexões lógicas dos níveis gramatical e semântico, ao fugirem da norma padrão na escrita, nem sempre são, simplesmente, equívocos, pois podem ser uma frequência de expressão de mais força imagética e espontânea do que narrativa a delinear um potencial estilístico.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Estilo e estética do discurso; Ensino de português.

Abstract: This article with essayistic moments reflects and performs analyzes on the aesthetics of Portuguese classes in Elementary School II, in a full-time agricultural school, and on what is reality and non-reality, with regard to thought, language and culture, in relation to reading and writing practices. It is outlined by narrative research and discourse analysis in the Bakhtinian bias and is part of an ongoing doctoral research. It is concluded, so far, that the logical connections of the grammatical and semantic levels, by escaping from the standard norm in writing, are not always simply mistakes, as they can be a frequency of expression of more imagery and spontaneous force than narrative. to outline a stylistic potential.

Keywords: Reading and writing; Speech style and aesthetics; Portuguese teaching.

Resumen: Este artículo, con momentos ensayísticos, reflexiona y realiza análisis sobre la estética de las clases de portugués en la Enseñanza Básica II de una escuela agrícola de tiempo completo y sobre lo que es realidad y no realidad, en lo que se refiere al pensamiento, la lengua y la cultura, en relación con las prácticas de lectura y escritura. Está delineado por la investigación narrativa y el análisis del discurso en el sesgo bakhtiniano y es parte de una investigación doctoral en curso. Se concluye, hasta aquí, que las conexiones lógicas de los niveles gramatical y semántico, al huir de la norma estándar en la escritura, no siempre son simples errores, pues pueden ser una frecuencia de expresión de más fuerza imaginaria y espontánea que narrativa, y esbozar un potencial estilístico.

Palabras clave: Leer y escribir; Estilo y estética del discurso; Enseñanza del portugués.

¹ Unesp.

Introdução

Universo de versos;
 De música que escreve;
 De música que soa;
 Que rege o estilo
 E transborda inconsciente,
 Pelas mãos
 adolescentes.
 Se tocam, sentem as notas;
 Se tocados, são levados,
 No vai e vem da valsa então,
 Todos, ao seu modo,
 Num ritmo bailam
 E as frases vêm e vão.

Não imagino... Vivo e sinto a minha dança de palavras e de experiência.

Sobre tudo o que me surpreender ou me fizer refletir” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 24) da literatura e da vida, há de me fazer existir como eu, como outros, como ser humano, como professora.

Surpreender e refletir: verbos de infinito território que dialogam comigo na leitura do autor russo e com as minhas observações e experiências da sala de aula.

Das minhas *surpresas e reflexões* literárias em diálogo interior e com a experiência em sala de aula, apresento análises e conjecturas, algumas em tom ensaístico, sobre a estética do discurso nas práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II. Vinculam-se à pesquisa de doutorado, em andamento, sobre a estética discursiva e a sua influência na forma de ler e no estilo da escrita.

Objetiva-se, inicialmente, argumentar que erros na escrita são equívocos nem sempre por desconhecimento gramatical: podem ser cacoetes e *delitos* (BARZOTTO, 2020, p. 36-46) marcados por ritmos que subjazem à percepção racional, durante a escrita; podem ser expressões espontâneas em vez de premeditadas; podem ser marcações da retomada de um percurso musical que soa invisível e que pode estar modulado pelos hábitos. Nessa “música”, a intervenção docente precisa adquirir sintonia para interferir, ao que é necessário prestar a atenção na forma como os estudantes escrevem e conversar com eles sobre os equívocos cometidos, a fim de identificar o que há de real em termos de erro gramatical da norma padrão e o que é a expressão de equívocos impulsivos, rítmicos e espontâneos, ou, ainda, o que é de interferências ambientais, cognitivas e metodológicas. Pode haver uma soma desses fatores.

O descuido na abordagem da forma de escrever pode levar ao embotamento de um estilo do adolescente autor em desenvolvimento. Igualmente, o seu ritmo na leitura, ou seja, o seu

modo de ler, também, interfere na sua compreensão e interpretação, conforme observo nas aulas de português.

Na segunda parte deste artigo, faz-se uma breve descrição da escola municipal agrícola em que se dá a realização deste estudo que se delinea pela pesquisa narrativa (ARFUCH, 2002, p. 11-66) e pela análise do discurso no viés bakhtiniano (2020, 2015).

Para demonstrar a teoria, na terceira parte, são descritas práticas da sala de aula, e elementos estéticos linguísticos e musicais são analisados no desenvolvimento do texto.

O som dos textos

Surpreender-se é como sair do hábito, do conforto, do campo de visão; é deixar de ser levado pelos hábitos do cotidiano e por sua estética; é parar de ignorar, completamente, a música que envolve a nossa forma de agir e ler o ambiente. Surpreendi-me ao observar a música que envolve a estética de ensino / aprendizagem, surpresa a que a leitura de Dostoiévski em diálogo interior somada às observações nas aulas levaram-me. Há um ritmo na forma de fazer as coisas, assim como de ler e escrever. *Refletir* sobre o ambiente e as ações nele e dele pode enfraquecer a condição de subjugação por esse ritmo e ou possibilita interferir nele.

Se o estudante comete equívocos estruturais de escrita padrão, ele o faz pelo não domínio da língua, por condições ambientais, metodológicas, sociais; por distração, por condições cognitivas, por espontaneidade e ou por impulso rítmico. Dessa forma, a abordagem, pelo professor, dos equívocos cometidos é importante no desenvolvimento da consciência linguística e estilística.

Na leitura como na escrita, mas de forma diferente, também é possível identificar graus de realidade, ao se considerar o real com estratos sensíveis, perceptivos e ativos, como resultado da percepção do mundo concreto modulada pelo ritmo linguístico e extralinguístico. A força de imersão constitui a visualização intensa das imagens mentais (CALVINO, 2000).

O ritmo é impulsivo e não nasce inicialmente do contato com o mundo concreto, mas pode se modular por ele, pois é um “ordenamento axiológico do dado interior, da presença. Não é expressivo no sentido exato do termo, não exprime o vivenciamento, não é fundamentado de dentro dele, não é uma reação volitivo-emocional ao objeto e ao sentido mas uma reação a essa reação” (BAKHTIN, 2011, p. 107).

A realidade envolve o nível concreto compartilhado com outros somado ao ângulo de visão, à localização do eu social, cultural e histórico do sujeito, ao ritmo de ler e interpretar o

mundo e à imersão em uma estética do ambiente que é modulada pelos sujeitos que a estruturam e a caracterizam e pelo sujeito que a percebe, visto que, mesmo de corpo presente, se a atenção e a imersão do sujeito não estão no local em que se encontra fisicamente, há um amortecimento sensorial do mundo concreto (LAZO, 2018). Então ele não está, inteiramente, naquela realidade e, no caso da aprendizagem da língua, ele não a introjeta. Na aprendizagem linguística, há necessidade da atenção e, depois, tendo sido introjetado o conhecimento e naturalizada a habilidade, de graus de maturidade e automatismo, como ao andar de bicicleta ou dirigir um carro. Na alfabetização escolar, a atenção da criança é levada à linguagem, como se observássemos como os nossos pés se movimentam, ao caminhar. Ao chegar à adolescência, espera-se que haja certa maturidade linguística e automatismo no uso das suas estruturas básicas, para que o estudante comece a trabalhar com construções gramaticais mais complexas. Para tanto, a aprendizagem básica da língua precisa estar naturalizada no sujeito como se fizesse parte do seu próprio corpo, como na linguagem falada, e, não, à parte dele, como algo estranho. Se o estudante chega no ensino fundamental II e ainda precisa observar os pés se movimentarem de forma básica para poder andar, significa que a linguagem escrita, ainda, não faz parte estética e praticamente da sua realidade de sujeito físico, mental, psicológico e social, já que não lhe faz sentido concreto, ou seja, é-lhe como uma não-realidade, tanto na escrita como na leitura.

Nas minhas aulas de português no ensino fundamental II, evidencia-se, também, que a imaginação e a realidade estão intrinsecamente conectadas no dia a dia escolar, com limites sutis, quando as narrativas ficcionais passam a ser reais na tecitura e no vivenciamento, pela imersão nas narrativas. Há um intercâmbio constante entre a ficção, a realidade da ficção e a realidade do mundo da experiência concreta, o que, hoje, se articula, também, com as reflexões sobre a realidade concreta, a virtual e as *fake*. Por exemplo, a cultura com suas lendas tem um espaço de realidade estética na forma de se fazer sentir e se concretizar, pela imersão, na vivência imaginativa da fantasia, na tradição do conto, nas práticas intelectuais de leitura e escrita, teatrais, lúdicas, sociais, organizacionais, entre outras. Um espaço de fantasia não como fuga da realidade compartilhada, mas como lugar lúdico (WINNICOTT, 2019). As lendas são ficções, porém se transformam em realidade compartilhada na medida em que interferem, modificam as ações e ideias e se misturam à organização da vida escolar em práticas intelectuais, sociais e culturais.

Breve descrição do ambiente escolar

O ambiente que se constitui integrante das minhas aulas de português é um sítio arborizado. Trata-se de uma escola agrícola, pública, de formação integral. Nela, há sala ambientes das disciplinas; há chão de terra, gramado, árvores de monte; há animais diversos; plantações, tanque de piscicultura e lendas rurais, como a do Corpo-seco e a da existência de uma sucuri no rio próximo à escola; há arte nas práticas sociais e no ensino; há ciência que trata sobre agropecuária, sustentabilidade e agrofloresta, além das disciplinas do currículo básico. Tudo isso, cada qual com seu tipo de linguagem, faz parte do que se pode chamar de realidade da escola, a gera sensações que criam uma unidade de sentir, perceber e ler o ambiente e a identidade local, conforme a percepção de cada sujeito.

Ensino / aprendizagem da língua materna

“O fato que me afligia aqui era o nível de educação, o desenvolvimento intelectual e uma noção mínima de realidade; e me afligia terrivelmente.” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 57).

Diante da complexidade da realidade, o quanto esperar e exigir de desenvolvimento intelectual dos conteúdos escolares? Há um planejamento de acordo com o desenvolvimento etário de cada ano / série, o que, na prática, não é simples. As dificuldades de aprendizado não se restringem, apenas, ao método, mas a toda uma estética e um modo de viver que ultrapassam o espaço da escola.

No entanto, foco o desenvolvimento intelectual e espero que os estudantes atinjam os objetivos da disciplina de português, mas a frustração é constante, por mais que haja mudanças no método e na didática para buscar atingir a todos. Portanto, ao ensinar os conteúdos e exercitá-los, a abordagem docente diante dos erros e acertos é importante no processo da aprendizagem. Foi então que observei ritmos no ambiente escolar e na leitura e na escrita a interferirem na aprendizagem.

Há práticas na escola que partem do concreto ao teórico. Por exemplo, o plantio de abóboras. A turma prepara a terra, planta, cuida, colhe e prepara para si algum alimento na agroindústria. A partir dessa realidade concreta e ativa, ao aprenderem a estrutura textual do gênero descritivo (primeiro oralmente) e, inicialmente, escreverem com a professora nas aulas de produções do gênero, as dificuldades são equivalentes às dificuldades dos estudantes que não têm a oportunidade de uma aprendizagem vinculada ao concreto. A dificuldade de vincular

o concreto ao teórico e vice-versa envolve a percepção da inteireza da unidade de sentido. Tem-se uma estética em pedaços e não coordenada, cujas conexões são realizadas pela articulação da duração de tempo entre uma parte e outra pelo sujeito inserido no seu contexto de realização. Essa sensação de unidade de sentido torna-se aprendizagem, se o pensamento complexo, com o desenvolvimento da associação, das noções temporais e sequenciais, da coordenação e da inferência, articula e coordena as partes em um todo dependente do método e da didática do professor, ao que o trabalho com narrativas, seja na contação de histórias, na apreciação de filmes, na leitura ou na escrita, é fundamental. Nesse caso, a metodologia e a didática do professor, assim como o seu ritmo de se comportar e ensinar, também são de suma importância. Sem o desenvolvimento da habilidade de realizar conexões, teoria e prática não se vinculam, por mais que estejam atreladas metodologicamente. Além disso, o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, também, envolve a aprendizagem. Da mesma forma ocorre com a correção de equívocos nas redações: a intencionalidade da escrita tem um papel significativo no todo do texto, não apenas no local do erro. A introjeção necessária à aprendizagem está além da consciência; está na capacidade de conferir unidade às partes do sentido da aprendizagem. Sem a unidade, o real adquire a semelhança das janelas de informações nas mídias, em que a linguagem escrita se torna simples, de curta extensão e fragmentada (WOLF, 2019). Perde-se, por vezes, a noção de sequência e lógica, à semelhança do discurso esquizofrênico, em que há uma frequência mais expressiva do que narrativa na linguagem (SIMAS, 2018). A expressividade entra em desequilíbrio com a narratividade.

Ler e escrever têm a ver com essa realidade, porque permite reflexões e críticas para organizar, definir e construir o que é real, em meio a linguagens diversas. Estratos do real e de ideias se trançam em uma unidade.

Pode-se resumir a filosofia em dualidade real / não-real. Às vezes o subjetivo é de tal forma incorporado à realidade da vida concreta que deixa de ser subjetividade. Por exemplo: estipulou-se, subjetivamente, que a semana tem sete dias. A partir daí, todos os sujeitos organizam concretamente as suas vidas com base nessa definição que, de científico, pouco tem, além de ser uma convenção criada na antiguidade com ligação a eventos astrológicos, astronômicos e culturais. E não se pode dizer, por isso, que não seja real que a semana se constitua de sete dias.

Disso se entende que os limites entre o real e o imaginário são sutis ou inexistentes.

A importância disso, na prática da leitura e da escrita na escola, é entender este tênue limite na leitura (também das mídias) e na escrita dos adolescentes: o que pode ser tão real a

um estudante, na forma de se expressar pela escrita, pode não o ser ao professor. Há um embate entre a realidade do aprendiz e a realidade daquele que impõe a língua padrão, ao ritmo de um e ao ritmo do outro, seja na norma culta ou na forma coloquial.

O adulto que domina a língua afasta-se da realidade concreta do corpo biológico, ou seja, da realidade impulsiva, espontânea e rítmica de agir na escrita, visto que sofisticada, por padrões linguísticos aprendidos, os fragmentos e estruturas que, nos adolescentes, ainda estão em processo de introjeção e impulsividade rítmica. Para a escrita de um artista da linguagem, segundo Bakhtin (2011), o autor se afasta da sua escrita. Ele a tem naturalizada e amadurecida, sendo que, para alterar o seu ritmo conforme a sua intenção, precisa se distanciar dela, para “desnaturalizá-la”. Isso, por mais que ela seja viva pela experiência da sua vida. Esse afastamento permite que o autor ultrapasse os limites da norma padrão e construa um estilo seu, porém, se abster dela e sem cair na espontaneidade inconsciente de adolescentes aprendizes da escrita.

Compreende-se, pois, que escrever envolve distâncias entre sujeitos reais (de corpo físico) e sujeitos mentais. Isso torna o imaginário esteticamente tão real quanto o concreto e, conforme a criatividade e o comprimento dessas distâncias, a arte está posta.

Ritmo do texto e análise

“Uma ‘tendência’ geral não é sujeita à dúvida.” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 35).

Essa frase de Dostoiévski levou-me a refletir sobre como os hábitos se tornam invisíveis e aceitáveis; podem se tornar *cacoetes* (BARZOTTO, 2011, p. 36 - 46) e podem ser conduzidos em um ritmo que passa despercebido.

As palavras são ideológicas (VOLÓCHINOV, 2019, p. 234-265), mas o ritmo, não. (BAKHTIN, 2011).

Para medir o ritmo da escrita, utilizarei, arbitrariamente, os seguintes símbolos e valores equivalentes a eles. Nessa partitura musical da escrita (diferente de uma análise do discurso oral), aos silêncios mais evidentes e característicos da prosódia da língua, ou realizados pela pontuação ou troca da posição padrão e fluente da construção das frases, entre palavras e orações, atribui-se, arbitrariamente:

- o valor zero (0) à barra (/), para pausa entre orações e períodos com a pontuação expressa;

- o valor zero (0) à dupla barra (//) ou pausa entre sintagmas nominais delimitados por vírgula ou orações com o verbo não expresso;
- o valor zero (0) ao símbolo Ø (vazio), para os silêncios na escrita, marcados pela ruptura da coerência e omissão de palavras e conjunções, quando do prejuízo de sentido;
- o valor um (1) ao símbolo U (breve ou curto), a palavras isoladas pela posição e ou pela pausa entre elas e quebra na fluência linear padrão das frases;
- os valores dois (médio: 2) e três (médio estendido: 3), respectivamente, os símbolos UU e UUU, a unidades de sentido com duas e três palavras ou mais, a comporem os sintagmas nominais (valores dois ou três) ou verbais incompletos e complementos de formas nominais dos verbos (apenas o valor dois);
- o valor quatro (longo: 4), aos sintagmas completos (sujeito expresso mais verbo mais um complemento verbal ou oração, sem quebra na fluência e na ordem direta por adjuntos e pontuações) e orações impessoais;
- o valor cinco (*stacatto* ou intenso: 5), ao sinal *stacatto* #, à palavra repetitiva no texto, escrita com destaque ou exclamação;
- os espaços entre as sequências numéricas nas frequências indicam a mudança de linha da escrita na página, cujo objetivo, apenas, é facilitar o relacionamento dos valores numéricos da frequência com os sintagmas rítmicos a eles referentes.

Esses símbolos medem, arbitrariamente, a musicalidade do texto:

Quadro 1: da musicalidade do texto da aluna Lis: Frequência rítmica: 4020222120 242042 422402 222020210

—	U U	U U	U U	U U	U	U U
<i>“Eu amo animes, // tipo muito, // desde criança eu assisto e isso marcou muito minha vida. /</i>						
U U	—	U U	—	U U		
<i>O primeiro anime que eu assisti foi Naruto, // eu adorava maratona os filmes de Naruto</i>						
—	U U	U U	—	U U		
<i>e a minha maior ansiedade era assistir um capítulo pra ver o que iria acontecer. / Sentir</i>						
U U	U U	U U	U U	U U		
<i>a emoção e os sentimentos das personagens como se fosse real... / É mágico, //eu amo</i>						
U						
<i>demais.” (LIS, 9.º A, 2022).</i>						

Fonte: acervo próprio.

Na escrita da estudante Lis, observa-se a sua realidade: o vocabulário escolhido na produção do texto (redação sobre o que a estudante gostava de fazer nas horas livres) e o foco que dá ao tema, que é seu a partir das escolhas e do contato social com a linguagem e com o meio onde vive.

Esse texto de Lis, que dominava razoavelmente a escrita e era cuidadosa com ela, é de pouca extensão, portanto, é mais difícil realizar uma observação de padrões rítmicos. No seu ritmo, por exemplo, não há um padrão no comprimento dos períodos, que apresentam a composição com uma quantidade de valores diferente, mas se pode observar que há 34 valores na frequência, sendo que a metade, 17, é de valor dois (2), para o restante de outros valores, o que indicia uma tendência de ritmo de comprimento médio, comedido, tal como era a estudante nos estudos e no comportamento. Ao analisar outras composições do mesmo gênero realizadas pela estudante, é possível verificar se há tendências de escrita e identificar se há, ou não, um estilo não intencional e concretizado por um ritmo próprio.

A tendência não é percebida pelo autor, a não ser que seja levado a olhar para ela; é e pode, ou não, se tornar cacoetes ou equívocos gerados pela não consciência da toada silenciosa da prosódia da língua casada com o ritmo não intencional do estudante autor. Dessa forma, no caso de equívocos e cacoetes, é preciso, conversar com o estudante, saber se ele desconhece a construção gramatical padrão, os usos possíveis da gramática, se se rendeu a um estilo próximo da fala, por espontaneidade, questões cognitivas, psicológicas ou por pressa em acabar a atividade; ou se, realmente, foi conduzido por um ritmo imperceptível que tendência a um estilo inconsciente. Nesse último caso, se a correção da gramática do texto não for cuidadosa pelo professor, o estudante pode ter o seu potencial estilístico destruído, pois há possibilidades de corrigir os equívocos linguísticos com o ensino de alternativas gramaticais da norma padrão que caibam no ritmo do estudante, sem que precise anular o seu modo de escrever. Também é importante apresentar a ele a sua tendência estilística, para que tome consciência da sua existência. Porém, não é uma tarefa simples e a demanda escolar atropela momentos preciosos de diálogo.

Assim as tendências, conforme o número de repetições e ou da sua posição no texto, podem revelar uma frequência rítmica inconsciente. Por exemplo, o texto do estudante Santos, mais extenso (com 50 valores na frequência) do que o de Lis (com 34 valores), apresenta padrões musicais mais evidentes que podem ser representados pela seguinte frequência rítmica: 2422252 320254 5453220 54045545 4252525 4545454 5212440 40 (Ver quadro 2, abaixo).

apresentava comportamentos infantis, muita dificuldade de concentração, interpretação e produção de textos, tendo sido encaminhado a avaliações cognitivas. Lis apresentava um razoável domínio dos conteúdos de todas as disciplinas escolares, praticava leitura e era uma estudante crítica e articulada discursivamente. Santos apresentava um comportamento impulsivo, espontâneo, no dia a dia, e, da mesma forma, durante a escrita de textos, enquanto Lis era comedida, preocupada com a escrita e não demonstrava pressa no desenvolvimento da redação. O ambiente das aulas de ambos alunos era agitado, o que favorecia a desatenção nas atividades por parte de Santos, que apresentava comportamento imaturo, sendo que a repetição dos advérbios na abertura das suas orações, no decorrer do texto, pode refletir as consecutivas interrupções e retomadas da sua escrita, como em um movimento de partir e retornar ao mesmo ponto em que parara antes de se distrair, para lhe dar continuidade, como se observa nas repetições rítmicas do seu texto, pelas anáforas: *ai* e *depois*.

Os ritmos podem ser gerados por questões sociais, culturais, cognitivas e ambientais, além de outros elementos extralinguísticos que influenciam na escrita.

A repetição do advérbio *ai* (a funcionar como sinônimo informal de *então*), no texto, ocorre seis (6) vezes (cinco sem o acento gráfico) e como elemento a conectar as orações de forma impulsiva, rítmica e repetitiva, semelhante à figura de linguagem Anáfora, mas não de forma intencional. O advérbio *depois* se repete cinco (5) vezes a impulsionar o ritmo do texto. O pronome *ele* é utilizado oito (8) vezes no lugar de outras opções de construção linguística, como o pronome relativo, o que apresenta uma linguagem mais básica. A constante repetição dos advérbios como elementos coordenativos soa como um *staccato* no alongamento frasal das orações. Além de *ai* (aí sem acento) e *depois*, a conjunção *e* aparece quatro (4) vezes no texto.

Os substantivos: *nuvem*, *caverna*, *floresta*, *fogo*, *macaco*, *coelho* e *tatu*, expressos no texto de Santos, são palavras representativas das figuras ou de suas legendas expressas na atividade de produção textual de narrativa. Os substantivos *amigos*, *chão* e *urso* relacionam-se com os substantivos dados pela proposta da redação, sendo a palavra *urso* um elemento criativo, no sentido de pertencer à ideia de personagens *animais* e não estar entre os expressos na atividade, tampouco presente na realidade da cultura e da fauna do Brasil. Os substantivos *dia* e *tempo* compõem locuções adverbiais. A expressão *Um dia* marca a aprendizagem de uma forma introdutória do gênero narrativo, principalmente, da fábula. O tema da redação foi proposto pela atividade, e a extensão do texto foi delimitada pelo espaço disponível (15 linhas, das quais a primeira era para o título da redação) em uma folha de almaço A4, metade ocupada pelas figuras, pelo título e pelo enunciado da atividade, o que não permitiu ao estudante

desenvolver mais a história. Ele utilizou a linha menor em extensão, destinada ao título, para iniciar o corpo do texto, visto que não compreendeu a sua função e nem se recordou das orientações docentes para a realização da atividade.

O texto não tem pontuação além do uso do ponto final em dois momentos. Seu ritmo é marcado pela repetição de palavras e de suas funções sintáticas e classificações gramaticais. A narrativa tem coerência e começo meio e fim, com coesões repetitivas, mas seu ritmo é muito expressivo, mesmo se servindo de conjunções, estas, que tornariam o seu texto mais narrativo (BAKHTIN, 2013), se não fosse a repetição dos elementos de forma rítmica e impulsiva.

O estudante autor do texto apresenta dificuldades de aprendizado da língua e dificuldades de concentração durante as aulas: brinca e conversa o tempo todo, com um comportamento imaturo diante dos colegas da classe, além de não condizente com a sua idade. É um estudante, cuja mãe é presente na escola, e a família tem uma situação econômica de classe média baixa. Também apresenta dificuldades de transferir o conhecimento adquirido na prática agropecuária para as atividades intelectuais vinculadas a ela.

O método de ensino que utilizo, e que tem constantes interrupções por conta do próprio método, da didática, da realidade escolar e de projetos enviados pela Secretaria de Educação, gera uma estética fragmentada, porém, com uma unidade de sentido na coordenação e construção de significações da união das “partes”, visto que as certas interrupções são retomadas com um espaço de tempo de um mês ou dois, com exceções.

Cabe entender se as propostas fragmentadas, para o estudante, alcançam o sentido de inteireza, como para a docente. Na escrita não é diferente, e a percepção da realidade e da não-realidade envolve o ritmo que está atrelado ao nosso modo de ser, de ler, interpretar e agir no mundo. Se trocarmos de sílaba todos os acentos das palavras de um texto, não o compreenderemos se o ouvirmos, por conta da mudança musical. Da mesma forma, a música de cada um de nós nos leva a um modo de ler, compreender e dançar a vida.

Para fechar sem conclusões

A estudante Lis, por ter razoável domínio da norma padrão e ser preocupada no modo de escrever, mostrava-se menos suscetível a ser conduzida, espontaneamente, pelo seu ritmo impulsivo do que Santos, que era espontâneo e desatento a práticas intelectuais. Ao dominar a língua, tem-se um estilo mais narrativo; com menos domínio, mais expressivo. No primeiro caso, também pode haver potência expressiva, se for da intenção do autor.

Assim, as conexões lógicas mais complexas de níveis gramatical e semântico apresentam mais espaço autoral pelos estudantes adolescentes, diante de ritmos menos impulsivos, quando de um razoável domínio da língua escrita.

Há desvios da norma padrão que nem sempre se reduzem, simplesmente, a equívocos linguísticos ou cacoetes, pois podem ser uma frequência de expressão de mais força imagética e espontânea do que narrativa e complexa, a direcionar o modo de escrever e delinear um potencial estilístico inconsciente.

A expressividade espontânea na escrita adolescente torna o imaterial da imaginação mais sensível, ou seja, com uma frequência mais próxima da percepção do mundo concreto e da fala, pela intensidade rítmica.

As frequências rítmicas da escrita atribuem graus de expressividade ao texto, e a maneira dos professores interferirem na escrita e reescrita das redações pode potencializar ou apagar as tendências estéticas, quando existem. Quais os limites entre coerência e incoerência, equívoco linguístico e estilo na escrita do adolescente? Podem ter a ver com o modo como o ritmo conduz o olhar, a leitura, a interpretação e a criação da realidade.

Para fechar:

Surpresas e reflexões:

soa um ritmo surdo,

Com a razão não combina.

É varinha de condão:

Conduz as mãos

Fios do tecido;

Conduz com as mãos,

na escrita, no estilo.

Ritmo que induz;

Que escreve sob a escrita

E se faz despir à vista,

No universo discursivo.

Da toalha de palavras,

Que expressa ou que narra,

As ideias tomam vida;

As ideias tomam forma,

Ou o ritmo as determina.

Referências

- ARFUCH, Leonor. **El espacio autobiográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed., 5. reim Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2020.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. 1. reim. Trad. S. Grillo e E. V. Américo, São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis. *In*: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 33-46.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed., Trad. I. Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito**. São Paulo: Hedra, 2016.
- LAZO, Lara Jatkoske. **Literatura clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente**. 2018. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 2018.
- SIMAS, Maria Lúcia de Bustamante. **Esquizofrenia: seus fenômenos perceptivos e cognitivos na primeira pessoa**. Curitiba: Appris, 2018. [*E-book*].
- VOLÓCHINOV, Valentin. O que é língua/linguagem?. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 234-265.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. B. Longhi. São Paulo: Ubu, 2019.
- WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa época**. São Paulo: Contexto, 2019. [*E-book*].

Sobre a autora

Lara Jatkoske Lazo: Professora de Língua Portuguesa na E. M. A. "Eng. Rubens Foot Guimarães", em Rio Claro - SP. Cursa o Doutorado em Educação pela Unesp, câmpus de Rio Claro. Tem, também, formação em dança, principalmente, em balé clássico e moderno, e trabalha com aulas de dança e criação coreográfica.

E-mail: larajlazo@yahoo.com

Recebido em: 31 jul. 2023

Aprovado em: 05 dez. 2023

Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil

Play/learning experiences of a child with autism in early childhood education

Experiencias lúdicas de un niño con autismo en educación infantil

Zélia Amorim de Proença¹

Ana Paula de Freitas²

Resumo: O estudo aborda a temática da brincadeira em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Visa identificar estratégias pedagógicas envolvendo a brincadeira proposta por uma professora da educação infantil e refletir a respeito de possíveis impactos sobre o desenvolvimento de uma criança com TEA. A pesquisa orienta-se pela teoria histórico-cultural e se insere no contexto de um projeto envolvendo a brincadeira e o letramento em uma escola de educação infantil. As atividades do projeto foram videogravadas e transcritas para realização de análise microgenética. As análises realizadas permitem perceber que as estratégias pedagógicas que envolvem a intervenção intencional da professora são importantes para a interação e participação da criança com TEA nas brincadeiras.

Palavras-chave: Transtorno do espectro do autismo; Brincadeira; Perspectiva histórico-cultural.

Abstract: The study addresses the theme of play in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It aims to identify pedagogical strategies involving play proposed by a kindergarten teacher and reflect on possible impacts on the development of children with ASD. The research is guided by the historical-cultural theory and is inserted in the context of a project involving play and literacy in an early childhood education school. The project activities were videotaped and transcribed for microgenetic analysis. The analyzes carried out allow us to perceive that the pedagogical strategies involving the teacher's intentional intervention are important for the interaction and participation of the child with ASD in the games.

Keywords: Autism spectrum disorder; Play; Cultural-historical perspective.

Resumen: El estudio aborda el tema del juego en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio tiene como objetivo identificar las estrategias pedagógicas que implican el juego propuesto por un profesor de educación infantil y reflexionar sobre los posibles impactos en el desarrollo de los niños con TEA. La investigación se orienta por la teoría histórico-cultural y se inserta en el contexto de un proyecto de juego y alfabetización en una escuela de educación infantil. Las actividades del proyecto fueron grabadas en vídeo y transcritas para realizar el análisis microgenético. Los análisis muestran que las estrategias pedagógicas que implican la intervención intencional del profesor son importantes para la interacción y la participación de los niños con TEA en el juego.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista; Jugar; Perspectiva histórico-cultural.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado na área da Educação³. A temática focaliza a brincadeira de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de

¹ Universidade São Francisco.

² Universidade São Francisco.

³ Pesquisa em andamento, com financiamento CAPES

uma pesquisa da própria prática, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos histórico-cultural (VIGOTSKI, 2021a, 2021b). Estudos sob essa perspectiva apontam que a criança com TEA brinca, e precisa da intervenção deliberada de adultos. Vale ressaltar que, nesses casos, o envolvimento intencional do adulto ou pares é ainda mais necessário do que junto a outros indivíduos (SILVA; SILVA, 2017; MARTINS; GÓES, 2013).

Vigotski, ao estudar o desenvolvimento humano, apresenta a Lei geral do desenvolvimento e argumenta que as funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, se desenvolvem em dois planos: inicialmente, no plano social, por meio das interações dos sujeitos nas diferentes práticas sociais; em seguida, no plano individual, na medida em que as funções psíquicas superiores são internalizadas, por meio da mediação semiótica.

A mediação semiótica diz respeito ao papel dos signos no processo de desenvolvimento do psiquismo. A linguagem é o signo principal e, por meio dela, as funções psíquicas superiores (memória, atenção, imaginação, vontade, formação conceitual) se desenvolvem. Dentre estas funções, neste texto destaca-se a função psíquica da imaginação: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” (VIGOTSKI, 2021a, p. 25). A imaginação da criança é fruto das experiências e desenvolve-se nas/pelas relações sociais. A brincadeira infantil possibilita a criação de processos imaginários.

Para Vigotski, a criança brinca, não apenas por prazer, mas sim por um desejo que quer realizar, tem um objetivo. O prazer da brincadeira vem da possibilidade de preencher desejos não realizáveis, por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe, de ser professora, entre outros, ela o faz para assumir papéis sociais que estão aquém de suas possibilidades reais. Ao brincar, a criança usa objetos substitutivos: ela faz de conta que várias cadeiras enfileiradas são um trem, brinca que um cabo de vassoura é um cavalo.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira permite à criança se afastar do que é perceptual concreto para o campo do pensamento abstrato. Neste sentido, é potencializadora do desenvolvimento psíquico. As brincadeiras envolvem situações imaginárias, imbuídas de regras entre as crianças: “Por isso, é

simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Nas brincadeiras, as crianças imaginam circunstâncias vivenciadas. Para elas, o simples fato de dizer que estão brincando pressupõe a ideia de que há regras nas brincadeiras, ou seja, a criança não brinca por brincar; aquela brincadeira tem um significado para ela.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Ao se envolverem nas brincadeiras, as crianças não dependem apenas do objeto ou de um brinquedo, mas de sua capacidade de imaginar, criar através das experiências vivenciadas, fazendo uso de diferentes objetos e palavras com os quais brinca e dá sentido à brincadeira.

Alguns estudos fundamentados na perspectiva histórico-cultural têm abordado as condições e possibilidades da brincadeira em crianças com autismo. Martins e Góes (2013), em seu estudo, tiveram como objetivo verificar como as crianças com TEA se orientavam para o outro e para o objeto durante a atividade de brincadeira. As autoras constataram que as crianças brincavam com a mediação do adulto presente, que intervinha com repetições e favorecia o uso da imaginação.

O estudo de Silva e Silva (2017) buscou analisar o faz-de-conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis. Os resultados indicam que os jogos de papéis, o uso de cenários para a imaginação das crianças, bem como a intervenção intencional do outro e a orientação nas brincadeiras de faz-de-conta foram elementos primordiais para possibilitar a brincadeira da criança com TEA.

Deste modo, este artigo também focaliza a brincadeira da criança com autismo. Diferentemente dos dois estudos citados, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil no contexto da educação inclusiva e tem como questão investigativa: como se dá a brincadeira de uma criança com autismo na relação com seus pares e professora? Para responder a essa pergunta, delineou-se o objetivo geral da pesquisa: investigar as condições e possibilidades da brincadeira da criança com autismo na educação infantil. Neste artigo, especificamente, busca-se identificar estratégias pedagógicas que possibilitam a brincadeira da criança com autismo.

Além desta introdução, o texto organiza-se da seguinte forma: a seguir explicita-se a contextualização do estudo, com foco para os procedimentos metodológicos. Na seção posterior, apresentam-se duas situações de brincadeira com análise e discussão e, por fim, nas considerações finais, reitera-se a relevância da ação intencional de professores da educação infantil no estabelecimento de condições adequadas para inserção da criança com autismo nas práticas de brincadeira, proporcionando meios favoráveis ao desenvolvimento da função psíquica imaginativa, imprescindível nos processos criadores.

Contextualização do estudo

O estudo foi desenvolvido durante o ano de 2022 em uma escola de educação infantil, pública, localizada em uma cidade de grande porte do interior paulista. A escola atende aproximadamente 130 crianças em três salas de manhã e três no período da tarde.

Trata-se de uma pesquisa da própria-prática, na qual a professora desempenhou o papel de pesquisadora, e será aqui denominada professora-pesquisadora.

No início do ano letivo, a professora-pesquisadora elaborou um projeto temático para desenvolver com sua turma, formada por 20 crianças com idades entre três anos e meio e seis anos, sendo 11 meninas e nove meninos. Entre os meninos, Rique, com TEA. A professora tinha 45 anos de idade, 13 atuando na Educação Infantil da rede pública; concursada, formada em pedagogia com especialização em Educação Especial Inclusiva e mestranda em Educação.

Rique tinha 4 anos e 7 meses, não se comunicava oralmente, apenas por gestos e balbucios. Ele chegava à escola acompanhado dos pais e, algumas vezes, também pelo irmão de 9 anos. Na saída, ia embora de perua escolar. Na escola, reconhecia seus pertences, realizava autosservimento durante a alimentação, participava de todas as atividades, atendia a comandos verbais e interagia pouco com as outras crianças. Na visão da professora-pesquisadora, ele era uma criança tranquila. No contraturno escolar, Rique também recebia atendimentos de fonoaudiologia, psicopedagogia e fisioterapia em uma instituição especializada.

O TEA é um transtorno caracterizado por um conjunto de sintomas neurodesenvolvimentais com déficits persistentes na comunicação e na interação social, podendo ser acompanhado de padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Segundo Oliveira (2022), a ideia de espectro é dada pela variação e intensidade destas manifestações principais. Estudos apontam que “Hoje (2022) [...] 1 em cada 49 pessoas tem esse diagnóstico, ou seja, 2% da população” (OLIVEIRA, 2022, p. 36).

No início do ano letivo de 2022, algumas crianças começaram a pedir para ensinar brincadeiras aos colegas, principalmente durante as atividades realizadas nos espaços externos da escola: casinha de bonecas, parque, lousa de azulejos. Daí surgiu a ideia do projeto temático denominado “Brinquedo meu! Brincadeira nossa!”, em consonância com o Projeto Pedagógico (PP) da escola. Em 2022, o PP teve como tema “As infâncias brasileiras – cultura e diversidade”, sendo que já havia sido acordado o subtema “As múltiplas linguagens das crianças em todos os cantos do mundo” em reunião pedagógica.

O projeto temático elaborado pela professora-pesquisadora envolveu a brincadeira e o letramento, atividades entendidas como prática social (KLEIMAN, 1995), que fazem parte do currículo da educação infantil. Nesta etapa escolar, o letramento é trabalhado por meio de cartazes, crachás com nomes e fotos das crianças, calendário, leitura e exploração de livros infantis, receitas de culinária, leitura do cardápio fixado no refeitório, dentre outros.

O projeto temático, desenvolvido entre maio e dezembro de 2022, foi organizado do seguinte modo: cada criança deveria trazer um brinquedo de casa para compartilhar com os amigos. Semanalmente, durante a roda de conversa, elas poderiam apresentar, compartilhar e brincar com os brinquedos. Com a mediação da professora-pesquisadora, as crianças pensavam em outros modos de utilizá-los. Elas foram incentivadas a registrar as atividades em desenho, recorte e colagem, posteriormente organizados em um livro com a foto da criança autora. Ao final do ano letivo, as crianças puderam levar seu brinquedo e seu livro para casa. Para a realização das atividades, a professora-pesquisadora organizou as crianças nos cantinhos⁴ e circulava pelos grupos, orientando o registro.

Os objetivos do projeto temático foram: 1. Envolver situações de brincadeiras e letramento, estimulando tanto a oralidade como diferentes formas de registro das brincadeiras; 2. Confeccionar um livro de acordo com as brincadeiras apresentadas por cada criança com a utilização de diversos materiais e fotos delas com seus brinquedos. Para fundamentá-lo, a professora-pesquisadora recorreu às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013) e proposições sobre a brincadeira e o letramento (BARBOSA; HORN, 2008; VIGOTSKI, 2007; 2008).

Este projeto temático foi tomado como objeto de análise da professora-pesquisadora em sua pesquisa de mestrado em Educação. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. O trabalho de campo envolveu as atividades de brincadeira que

⁴ ‘Cantinhos’ é a denominação dos espaços ocupados por pequenos grupos de crianças para brincar, como mesinhas ou tapetes: cantinho da massinha, cantinho dos carrinhos, das bonecas, dos jogos, do quebra-cabeça, da escolinha, da casinha etc. As crianças vão se revezando, com mediação da docente.

aconteciam no contexto do projeto. Os registros, ocorridos entre junho e outubro de 2022, foram realizados por meio de narrativas da própria prática da professora-pesquisadora, fotografias e videogravação. As atividades envolvendo a brincadeira foram realizadas diariamente, tanto na sala de aula como nos espaços externos da escola.

Posteriormente, as videogravações foram transcritas em minúcias. Para as análises, utilizou-se a abordagem microgenética, que possibilita encontrar detalhes e sinais das relações interpessoais e acontecimentos em curso.

[...] a análise microgenética consiste em uma forma de registro e construção de dados que demanda a atenção a detalhes e a seleção de episódios que permitem examinar as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, de maneira a gerar um relato minucioso dos acontecimentos, especialmente os diálogos (MARTINS; GÓES, 2013, p. 28).

Para este texto foram selecionadas duas situações envolvendo a brincadeira. A primeira, denominada Casinha, destaca o papel da professora-pesquisadora e crianças da turma na inserção da criança com autismo na atividade de brincadeira. A segunda situação cria uma cena de Cabeleireiro, que permite observar a potencialidade da brincadeira para o desenvolvimento psíquico e os modos de participação da criança com autismo.

Resultados e discussões

Situação 1 - casinha

Esta situação ocorreu na sala de aula. As crianças Rique (4 anos e 7 meses), Tarsila (6 anos), Mafalda (6 anos) e Iorrana (5 anos e 10 meses) ocupava uma das mesas. As demais estavam com a cuidadora e a agente de apoio na Casinha de bonecas (espaço externo). A professora-pesquisadora colocou⁵ o celular para filmar no alto, apoiado por um suporte de celular no interruptor de tomadas que liga o computador à lousa digital na sala.

A situação durou 2 minutos e 32 segundos. Ela participou da brincadeira de casinha com as crianças e assumiu o papel de visitante, conforme combinado previamente entre elas.

Professora-pesquisadora.: *Dá licença* (falando para a Mafalda e se dirigindo ao Rique que está junto com as crianças em uma das mesas da sala. Senta-me do lado dele). *Então a gente vai brincar de casinha?!*

⁵ Os registros da professora-pesquisadora compõem narrativas de sua prática.

As crianças estão retirando os brinquedos de dentro de uma caixa plástica (jogo de chá com biscoitos e bolachas de plástico, com xícaras, colher e outros brinquedos que fazem parte do jogo). Estão compenetradas e Rique olha a movimentação, sentado ao lado da professora-pesquisadora.

A professora-pesquisadora intervém: *Tarsila, não tem que ver quem vai ser o quê?*

Tarsila: *Eu sou a mãe!*

Professora-pesquisadora: *Você vai ser a mãe! E a Iorrana?*

Tarsila: *a irmã.*

Professora-pesquisadora: *E a Any?*

Tarsila: *irmã.*

Professora-pesquisadora: *E a Jurema?*

Tarsila: *Irmã mais velha.*

(Rique mantém a cabeça erguida e sorri enquanto eu fazia as perguntas)

Professora-pesquisadora: *E a Ema? Só vai ter uma mãe nesta casa?*

Rique, vem encostando com as mãos no seu braço, ajeita ele na cadeira e ele aceita, fazendo balbucios: *AAAA!!*

Tarsila: *Já sei! A Iorrana também pode ser!*

Professora-pesquisadora: *Quantas mães nós vamos ter?*

Tarsila e Mafalda: *Duas!!*

Professora-pesquisadora: *Quantas mães?*

Mafalda: *Duas! Quantos pais?*

A professora-pesquisadora toca na Mafalda que está do seu outro lado e pergunta: *E você vai ser o quê?*

Mafalda: *A irmã mais velha!*

Professora-pesquisadora: *Quem vai ser o pai?*

Mafalda: *O Rique!* (apontando para ele)

A professora-pesquisadora toca na cabeça do Rique e diz: *Você vai ser o pai Rique?*

Rique, abaixa a cabeça e sorri.

Professora-pesquisadora: *E a Ema? Você vai ser o quê Ema?*

Ema: *A irmã mais velha!*

Professora-pesquisadora: *A irmã mais velha? Então vão ter duas irmã mais velha! Então vamos começar!*

Mafalda: *Ô professora!*

Professora-pesquisadora: *Oi!*

Mafalda queixa-se para ela: *A Tarsila não quer deixar eu arrumar também.* (referindo-se aos brinquedos do jogo de chá que estavam colocando na bandeja).

Tarsila: *Eu também tô!*

Professora-pesquisadora: *Gente, quem que vai dar café para o pai?*

Mafalda solta uma gargalhada.

Tarsila: *A Iorrana, porque é ela que está com o café.*

Rique: *Êêêerrrr*

Professora-pesquisadora: *O pai está esperando!*

A professora-pesquisadora pega uma bolachinha de “chocolate” e oferece para o Rique: *Quer uma bolachinha?*

Rique segura na mão e depois joga na mesa, balbuciando: *Êêeerr*

Professora-pesquisadora: *Ichi! Não quer bolachinha?*

Rique segura no seu avental.

Professora-pesquisadora: *Olha lá o café! A Iorrana fez o café para você!*

Iorrana vem próximo e dá a xícara de café: *Aqui!*

A professora-pesquisadora pega a xícara e coloca na mão dele e diz: *Pega a xicrinha!*

Tarsila: *A visita já chegou?*

Professora-pesquisadora: *Ah! É mesmo, eu vou ter que chegar né? O pai vai ter que ficar aqui.*

Rique balbucia: *Aaaaarr.*

A professora-pesquisadora levanta e diz: *Toc-toc-toc (imitando as batidas na porta de faz de conta)*

Rique balbucia: *Êeeerr*

Algumas crianças respondem: *Pode abrir!*

A professora-pesquisadora, sentando-se e dizendo: *Tudo bem com vocês?*

Rique: *Aaaeeee*

A professora-pesquisadora pergunta para o Rique e Tarsila: *Como estão seus filhos?*

Rique dá um toque no braço da professora-pesquisadora. Ela passa a mão na cabeça dele e pergunta para a Tarsila: *Seu marido está nervoso?*

Tarsila: *Não, é porque ele acabou de acordar.*

Professora-pesquisadora: *Ah! Acabou de acordar!*

Jurema vem e me entrega uma xícara, dizendo que é de chá.

Professora-pesquisadora: *Ai, obrigada, que gentileza!*

Rique novamente toca no seu braço com as duas mãos.

A situação tem início com a professora-pesquisadora incentivando as crianças a se organizarem na brincadeira e a escolherem seus papéis. Rique está próximo a elas e se manifesta encostando suas mãos no braço da professora-pesquisadora, ao mesmo tempo que vocaliza. Oliveira e Victor (2018) analisam as possibilidades de interação de crianças com autismo com ausência de verbalização em uma situação de brinquedoteca, e apontam para a importância da palavra do outro para sustentar a interação. Na situação, também é possível perceber como a palavra, tanto da professora-pesquisadora como das demais crianças, contribui para inserir Rique na atividade, e ele se manifesta por meio de ações, tais como: encostar na professora-pesquisadora, abaixar a cabeça, sorrir, o que se torna um indício de que ele está atento ao que ocorre em sua volta e funciona como resposta aos interlocutores no processo interativo.

A professora-pesquisadora, por meio da palavra, convoca as crianças e Rique a participarem da brincadeira. Para Vigotski (2007, 2021a), é pela palavra, signo por excelência, que a criança se insere no meio social e pode se apropriar das práticas culturais deste meio. Rique não se comunica oralmente, ainda não escolhe seu papel na brincadeira, mas a professora-pesquisadora sugere que ele seja o pai, o que é prontamente aceito pelas demais crianças.

Vigotski (2008), ao discorrer sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico das crianças, argumenta que esta não é mera fonte de prazer, mas necessidade vital, por meio da qual a criança satisfaz desejos não realizáveis de outro modo. É neste sentido que ele explica que a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a criança poderá representar papéis que ainda não poderia desenvolver, como o de pai, mãe etc.

Ademais, a professora-pesquisadora atua, assumindo papel de visitante ou interagindo com Rique de diferentes modos: oferece bolacha, coloca a xícara de café na mão dele, dialoga com ele. Conforme apontou o estudo de Silva e Silva (2017), crianças com autismo necessitam de uma mediação qualificada para entrarem no jogo de assunção de papéis. Não foi possível confirmar o envolvimento de Rique no papel de pai/marido na brincadeira; isto se dá pela fala do outro, como quando Rique toca no braço da professora-pesquisadora e ela pergunta a Tarsila “seu marido está nervoso?”, e a menina responde “não, é que ele acabou de acordar”.

Para Vigotski (2021a), as funções psíquicas superiores se originam das experiências sociais e da colaboração de adultos ou pares. Para brincar, é preciso imaginar e criar; e parte desta criação deriva da relação que ela estabelece com o outro que brinca com ela (SILVA; SILVA, 2017). No caso de crianças com autismo, o papel do outro se torna ainda mais importante, para inseri-las em contextos em que possam ter experiências com as brincadeiras.

A participação da professora-pesquisadora e das demais crianças na brincadeira é indispensável, com o propósito de ensinar a criança com autismo a brincar, como referido no estudo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013). Neste ponto, destaca-se ainda o papel da imitação. Vigotski reflete que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (VIGOTSKI, 2007, p. 101). Como apontado por Vigotski (2021b), quando a criança acometida por alguma deficiência ainda não faz algo, é preciso que o outro faça por ela. Na situação, não é possível observar Rique imitando a professora-pesquisadora ou as crianças, mas constata-se que ele está na cena da brincadeira, manifestando-se por meio de toques, vocalizações e ações.

Outro aspecto da situação diz respeito aos objetos e brinquedos em miniatura utilizados durante a brincadeira. Vigotski (2008) afirma que a criança na idade pré-escolar começa a se distanciar do campo perceptual concreto em direção ao campo mais abstrato. Para ele, nesta fase ocorre a divergência entre os campos semântico e ótico, ou seja, a criança passa a atribuir outros significados aos objetos.

No caso da brincadeira de casinha em análise, as crianças estão operando com objetos em miniatura – um jogo de chá. Silva e Silva (2017, p. 494), no estudo acerca da brincadeira da criança com autismo, defendem que a participação do outro, o cenário e a produção visual são fatores fundamentais na composição do acontecimento lúdico, pois “[...] são responsáveis pela emergência de processos de simbolização mais sofisticados no brincar dessas crianças quando envolve o jogo de papéis”. Compreende-se que a estratégia pedagógica da professora-pesquisadora pode vir a ser uma facilitadora das possibilidades de brincar de Rique, pois, com

base em Vigotski (2007, 2021a), o desenvolvimento é um processo que deriva da instrução planejada e intencional do outro. Rique ainda não está fazendo flexibilização dos objetos, utilizando-os de outro jeito, mas ele participa da cena da brincadeira e faz uso destes objetos: pega e joga a bolacha, segura a xícara de chá e acompanha o movimento interativo da professora-pesquisadora com as demais crianças, mediado pela palavra e pelo uso dos objetos.

Situação 2 - cabeleireiro

A professora-pesquisadora começou a filmar quando as crianças já estavam brincando de cabeleireiro. Numa mesa havia brinquedos da caixa de cabeleireiro e alguns brinquedos de casinha, o quebra-cabeça gigante de animais e um tablet de brinquedo. A brincadeira foi escolhida por elas; na turma há crianças que têm mães que são cabeleireiras. Participavam da brincadeira Tarsila, Rique, Mafalda, Any (5 anos), Iorrana e Lili (4 anos e 10 meses). Na composição da cena, Rique e Lili, sentados nas cadeiras, faziam o papel de clientes, enquanto Any, Iorrana, Mafalda e Tarsila eram as cabeleireiras. Lili estava com o tablet de brinquedo na mão e o Rique, abrindo e fechando os dedos da mão direita, havia recebido uma banana de plástico da Mafalda. A cena filmada durou um minuto e dezessete segundos.

Mafalda: *O Rique vai comer uma banana, olha aqui* (dando para ele).

Rique segura a banana na mão e fica brincando com ela com a cabeça para baixo.

Any coloca as mãos no ombro de Rique (que não recusa o toque da colega) e sorri o tempo todo, ora olhando para a professora-pesquisadora. Tarsila penteia o cabelo dele com uma escova de cabelo de brinquedo e Mafalda o penteia com uma colher de plástico.

Mafalda pega uma peça do quebra-cabeça gigante de plástico, em formato de cabeça de gato e coloca sorrindo no rosto de Rique: *Olha!*

Rique demonstra não gostar e fica incomodado com a atitude da amiga, tirando do rosto, ainda compenetrado com a banana nas mãos.

Tarsila pega a maquininha de cortar cabelo e diz: *Vou cortar o cabelo do Rique!*

Rique demonstra não querer, coloca as mãos na cabeça para tirar a maquininha, tenta puxar. Tenta se levantar, mas Any e Mafalda não deixam.

Mafalda diz: *Segura ele!*

Ele resmunga: *Eaa*

Mafalda pega a banana da mão do Rique e coloca na boca dele.

Ele levanta a mão esquerda demonstrando querer tirar, Mafalda pega a banana e coloca em cima da mesa ao seu lado.

Tarsila diz: *Pronto! Cortei!*

Em seguida, Tarsila pega novamente a escova e penteia o cabelo do Rique, ele não reclama. Mafalda interfere, apontando para a cabeça de Rique e dizendo: *Ele nem tem cabelo para pentear!* Depois, com as mãos, mexe na cabeça de

Rique, fazendo massagem na cabeça dele. Ele olha para ela cabisbaixo, com os braços para baixo.

Tarsila diz: *Eu nem penteei direito!*

Tarsila penteia por uns 15 segundos. Rique, de cabeça baixa, ora olha para a Mafalda que começa a mexer com as mãos no seu cabelo.

Ela pega novamente o quebra-cabeça em formato de gato e coloca na cabeça dele.

Ele novamente ergue os olhos, cabisbaixo para ela, em seguida ergue a cabeça.

Nesta situação as crianças criam uma cena de cabeleireiro. As meninas envolvem Rique na brincadeira, atribuindo a ele um papel de cliente e realizam diferentes ações pertinentes ao contexto: pentear, cortar, massagear o cabelo e oferecer comida. Também inserem uma ‘máscara de gato’ em Rique, que notadamente demonstra não gostar.

Na análise, destacam-se duas questões: a primeira refere-se à criação da cena e ao uso de objetos substitutivos. A segunda, ao modo como Rique participou da cena criada.

Em relação à primeira questão, nota-se que os objetos disponibilizados, tais como a máquina de cortar cabelo, a escova de brinquedo e o cabo da colher que vira escova, possibilitaram a exploração e incorporação do papel de cabeleireira pelas meninas Tarsila e Mafalda, e a inserção de Rique na cena como cliente. Ao brincarem, as crianças agiram para além do comportamento previsto, deslocando-se do campo perceptual concreto, o que contribui para o processo de desenvolvimento psíquico, como argumentado por Vigotski (2008).

Pelo modo como Rique participa da cena, é possível notar que há momentos em que ele deixa a colega pentear e massagear seu cabelo. Ele não está no cabeleireiro como cliente e nem a colega é uma cabeleireira, mas eles assumem estes papéis. Neste sentido, a brincadeira cria a ZDP, tornando-se fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008).

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Vigotski (2008) ensina que a criança em idade pré-escolar sente a necessidade de agir como um adulto. Tarsila quer ser cabeleireira, mas ainda não pode ser na vida real. Surge o conflito entre o querer e o não-poder, de onde deriva a imaginação: a criança brinca para satisfazer desejos não realizáveis, e é isso que lhe dá prazer... Por isso, quanto mais experiências a criança tem no mundo da cultura, das diferentes práticas sociais, mais ela poderá imaginar. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma

reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Deste modo, para as crianças e, especialmente para Rique, as brincadeiras são enriquecedoras e podem contribuir para o alargamento das experiências que potencializam o desenvolvimento da função psíquica da imaginação.

Porém, a situação em análise também permite constatar que não houve intervenção direta da professora-pesquisadora, restrita à filmagem. Há momentos em que Rique se incomoda com o modo como as meninas interagem com ele: tira a máscara do rosto, leva a mão à cabeça para afastar a máquina de cortar cabelo, tenta se levantar da cadeira. As meninas insistem nas intervenções. Rique ainda não desenvolveu a oralidade, produz algumas vocalizações e tem diagnóstico de autismo. Na dinâmica interativa, ele está em situação assimétrica em relação aos pares. Por isso, as meninas brincam com ele e o colocam em papel mais passivo. Infere-se que nesta situação, a intervenção deliberada da professora-pesquisadora poderia auxiliar as crianças na construção de outros modos de interação com Rique. Reitera-se assim, o papel indispensável do adulto mediando as situações de brincadeira e permitindo a participação da criança com autismo de modo mais prospectivo, conforme apontado por Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013).

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo identificar estratégias pedagógicas que possibilitam a brincadeira da criança com autismo no contexto da educação infantil.

A investigação empírica foi desenvolvida no âmbito de um projeto temático envolvendo a brincadeira. Após a análise de duas situações, foi possível constatar a importância da atuação da professora-pesquisadora ao oferecer às crianças condições favoráveis para as atividades envolvendo brincadeiras, e também para mediá-las, contribuindo para sustentar a participação da criança com autismo nas atividades.

Deste modo, várias estratégias pedagógicas possibilitaram a participação e envolvimento das crianças, como: idealizar um projeto envolvendo a brincadeira; criar espaços favoráveis ao brincar; disponibilizar materiais que permitiram a criação de cenários; orientar as crianças na organização da atividade; entrar na brincadeira assumindo papéis e interagir com as crianças.

As situações de brincadeiras de casinha e de cabeleireiro foram planejadas e permitiram às crianças assumirem papéis, cumprindo as regras implícitas da brincadeira e se deslocando

do campo perceptual concreto em direção às atividades imaginativas, mais abstratas. Neste sentido, a brincadeira é fonte de desenvolvimento psíquico.

Por fim, no caso de crianças com autismo, ressalta-se o papel imprescindível do professor para mediar sua inserção nas situações de brincadeira, incentivando-as a assumir papéis, direcionando-as ao campo mais abstrato e possibilitando o desenvolvimento das atividades criadoras.

Referências

- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.- mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>. Acesso 14 out. 2023.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para a educação infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação, 2013.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo de caso sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./ jun. de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqpp/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 651-664, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29281>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- OLIVEIRA, J. P. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.
- SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35745> Acesso em: 31 jul. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, junho/2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de defectologia, vol. 1**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

Sobre as autoras

Zélia Amorim de Proença: Formada em Pedagogia pela PUCCAMP no ano de 2010. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Uniasselv; mestrado em Educação (2022-atual, bolsista da CAPES). Professora de Educação Infantil na prefeitura municipal de Campinas desde 2010.
E-mail: zproenca12@gmail.com

Ana Paula de Freitas: Graduação em Fonoaudiologia pela PUCCAMP, Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Bolsista Produtividade CNPq 2.
E-mail: freitas.apde@gmail.com

Recebido em: 31 jul. 2023
Aprovado em: 13 out. 2023

Tensões entre os saberes da escola as vivências da rua e a formação omnilateral da criança da educação infantil

Tensions between school knowledge, street experiences and omnilateral education of children in kindergarten

Tensiones entre saberes escolares, experiencias de calle y educación omnilateral de niños en jardín de infancia

Janaína de Souza Silva¹

Resumo: Apoiado na teoria da periodização, este estudo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida com crianças da Educação Infantil. Amparado na atividade guia - Brincadeira de Papéis Sociais, o estudo provoca reflexões acerca das tensões entre o que o estudante aprende na escola e as relações com suas vivências fora dela. A metodologia utilizada apoia-se no conceito vigotskiano de *pereživânie* (vivência), que expressa permanente relação do sujeito com o mundo representado pela unidade sistêmica da análise consciente. Os resultados obtidos por este estudo indicam que o trabalho educativo intencional viabiliza tensões problematizadoras entre os conteúdos escolares e as práticas sociais vivenciadas de modo a potencializar em suas máximas condições a formação omnilateral da criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Brincadeira de papéis sociais; Formação omnilateral.

Abstract: Based on the theory of periodization, this study presents an excerpt from a doctoral research carried out with children from Kindergarten. Supported by the guide activity - Playing Social Roles, the study provokes reflections on the tensions between what the student learns at school and the relationships with their experiences outside of it. The methodology used is based on the Vygotskian concept of *perezhivanie* (experience), which expresses the subject's permanent relationship with the world represented by the systemic unit of conscious analysis. The results obtained by this study indicate that the intentional educational work enables problematic tensions between the school contents and the social practices experienced in order to maximize the child's omnilateral formation in its maximum conditions.

Keywords: Child education; Social role play; Omnilateral training.

Resumen: Con base en la teoría de la periodización, este estudio presenta un esbozo de una investigación doctoral realizada con niños de Jardín de Infancia. Apoyado en la actividad guía - Jugar Roles Sociales, el estudio provoca reflexiones sobre las tensiones entre lo que el estudiante aprende en la escuela y las relaciones con sus experiencias fuera de ella. La metodología utilizada se basa en el concepto vygotkiano de *perezhivanie* (experiencia), que expresa la relación permanente del sujeto con el mundo representado por la unidad sistémica de análisis consciente. Los resultados obtenidos por este estudio indican que el trabajo educativo intencional permite problematizar las tensiones entre los contenidos escolares y las prácticas sociales vividas para maximizar la formación omnilateral del niño en sus máximas condiciones.

Palabras clave: Educación Infantil; Juego de roles sociales; Entrenamiento omnilateral.

¹ Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

Para início de conversa...

O estudo apresentado nas próximas linhas foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil pública localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de um recorte de pesquisa de doutoramento em andamento desenvolvida com crianças matriculadas no ensino infantil com idade entre 3 e 5 anos que tem por objetivo analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil à luz da pedologia.

Nessa direção, a contribuição específica deste artigo centraliza-se, sobretudo, na problematização entre os conteúdos ensinados na escola, as vivências da rua e a formação omnilateral da criança. Partimos de duas hipóteses iniciais, a primeira compreende a necessidade de articular o ensino ao processo de desenvolvimento infantil, pois, quando assumido de modo intencional e articulado aos conteúdos científicos promove o desenvolvimento. A segunda hipótese diz respeito ao conteúdo que alimenta as brincadeiras infantis, este estudo parte da hipótese de que a criança ao brincar extrai de sua própria realidade e vivência, os conteúdos para o desenvolvimento de suas brincadeiras.

No que concerne à articulação do ensino ao processo de desenvolvimento da criança, com a finalidade de atender o objetivo proposto por este estudo utilizamos como pano de fundo a atividade guia - brincadeira de papéis sociais preconizada por Vigotski, Leontiev e Elkonin.

Deste modo, o trabalho está organizado em três momentos diferentes. O primeiro contempla a questão da natureza dos conteúdos ensinados na escola. Na oportunidade versaremos sobre o que é possível ser ensinado na escola de educação infantil bem como o que é considerado conteúdo clássico ou científico e conteúdo acidental ou cotidiano. Para o segundo momento nossa preocupação focaliza a questão do desenvolvimento humano e suas implicações para o processo de formação psicológica do estudante. Na ocasião teceremos discussões sobre a pertinência da compreensão da formação humana para a organização do trabalho educativo. E para o terceiro momento discorreremos acerca da análise crítica da transcrição do vídeo elaborado por uma criança estudante da educação infantil em situação de brincadeira de papéis sociais.

Antes de adentrarmos na problematização do desenvolvimento humano consoante organização proposta, destaca-se que os princípios metodológicos que regem o desenvolvimento deste trabalho ancoram-se no conceito vigotskiano de *pereživânie* (vivência), que expressa permanente relação do sujeito com o mundo representado pela

unidade sistêmica da análise consciente. Pesquisa desenvolvida por Toassa e Souza (2010) acerca do conceito em questão traz apontamentos de que a vivência em Vigotski não se apresenta como discurso incidental. Os estudos desenvolvidos por Toassa e Souza (2010, p. 758) de base metodológica etimológica e semântica o conceito vivência “atravessa todas as obras de Vigotski e adquire uma história própria constituída numa interlocução verbal com outros autores (mormente russos e alemães)”.

Toassa e Souza (2010) destacam que as vivências, são um conceito chave que baliza “nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade)”. Assim, a questão de vivência na perspectiva histórico-cultural liga-se à questão de como o meio interfere e influencia na formação do desenvolvimento infantil. Vivenciar para Vigotski é “participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito sem julgamento” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 762).

Outra questão importante diz respeito ao procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho - estudo e análise crítica de vídeo elaborado em circunstâncias de produção de dados audiovisuais durante o desenvolvimento da pesquisa de campo. Sobre a escolha deste procedimento, Vigotski (2018) ao tratar da questão do método em pedagogia utiliza-se de metáfora para conceituar os meios utilizados para concluir o objetivo final. Nas palavras deste autor, “no sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 37). Deste modo, este estudo salienta a pertinência da seleção de procedimentos coerentes que contribuam para a demarcação da relação singular entre a criança e o meio que está inserida “indicando a influência das circunstâncias e dos modelos particulares de educação na ontogênese” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 772).

Apresentadas estas considerações acerca do método e dos procedimentos, importa-nos avançar para outras problematizações, neste caso, o da seleção da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil. A temática que discute o que pode ser considerado importante para ser ensinado na educação infantil não é novidade para aqueles que tem como interesse de estudo e pesquisa a questão da modalidade de ensino infantil. Pautando-nos em uma concepção crítica de educação, a contribuição deste artigo versa sobre o que pode ser considerado como importante para ser ensinado na educação infantil.

Nesta direção, nos orientamos pela defesa feita por Saviani (2000) sobre a natureza e a especificidade da educação de que independente da modalidade de ensino, a escola existe para

propiciar ao estudante o acesso ao saber constituído como ciência. Isso significa que a escola não pode se pautar em propostas educativas esporádicas, secundárias e calcadas em datas comemorativas, tampouco no ensino de conteúdos cotidiano. Pensar na seleção de conteúdos necessários para educação infantil significa, antes, identificar o que é essencial para ser ensinado para as crianças.

Sobre este assunto, poderíamos pensar que a educação infantil tem como orientação do trabalho pedagógico o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, uma leitura crítica deste documento citado traz apontamentos de que as diretrizes que orientam a proposta pedagógica infantil inscrita neste documento pauta-se pelo ensino por competências, ou seja, as orientações corroboram para o desenvolvimento de práticas educativas que idealizam a formação do estudante para o mercado de trabalho, melhor dizendo, a formação unilateral. Tal condição destoa das proposituras apresentadas por este artigo, pois, conjecturamos com propostas pedagógicas críticas que tem por objetivo final a formação omnilateral do estudante.

Nesse sentido, o tratamento dado à seleção dos conteúdos pela escola deve primar pelo que Saviani (2000) chama de conteúdo clássico ou científico tendo em vista que “clássico na escola é a transmissão - assimilação do saber sistematizado, do saber cientificamente construído por gerações anteriores. Este é o fim a atingir”. (SAVIANI, 2000, p. 23). Além disso, vale lembrar que a preocupação deste estudo acerca da seleção dos conteúdos pela escola incide no fato de que as duas formas de conteúdo: cotidiano e científico, ou a mais desenvolvida e a menos desenvolvida - estão presentes no meio. De acordo com Vigotski (2018), essas formas se contrastam o tempo todo e cabe às instituições escolares selecionarem o conteúdo que de fato potencializa o desenvolvimento integral da criança.

Considerando o exposto, fazer a escolha por aquilo que é acidental, dito de outro modo, escolher os conteúdos acidentais e orientados por ações educativas não pontuais ou baseados em datas comemorativas não contribui para o desenvolvimento das máximas condições humanas na criança.

No que concerne ao segundo ponto, a questão do desenvolvimento humano é concebida por este estudo como fruto de um processo dialético demandado a partir das necessidades instituídas pela atividade humana. Nas palavras de Saviani (2000), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma atividade tipicamente humanizada. Portanto, a “compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da formação da natureza humana”.

Esta condição apresenta princípios para a organização do trabalho pedagógico, entre eles a primazia de relacionar a educação ao processo de desenvolvimento humano de modo a compreendê-lo como processo complexo, que não ocorre de modo natural, tampouco, homogêneo. Elkonin (1987), ao tratar da questão do desenvolvimento infantil afirma que “o desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um degrau evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança”² (ELKONIN, 1987, p. 105).

Sobre o assunto, Leontiev (1959, p. 178) admoesta que na passagem de um grau de desenvolvimento para outro a criança, “entra em relações particulares, específicas, com o mundo que a cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores”. Para Facci (2004 p. 66), cada etapa do desenvolvimento infantil é definida por uma relação afetiva determinada por uma atividade principal que desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade.

A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico da criança, entendida aqui como plano de humanização, considera o desenvolvimento humano como processo específico que considera as condições de vida e educação da criança e tem por objetivo final a promoção da atividade consciente do estudante. A estrutura deste processo de formação é composta por mudanças qualitativas que abrem possibilidades da criança ao longo da vida, avançar de um período a outro. Vale lembrar que este enfoque de desenvolvimento supera o entendimento de processo naturalizante e linear. Martins (2020, p. 33), com base nos pressupostos vigotskianos destaca que o desenvolvimento humano “revela-se como entrelaçamento de dois pólos: o biológico e o cultural, demandando, por conseguinte, uma dialética sobre ambos”.

Trata-se de um “processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura” (VIGOTSKI, 2018, p. 93). Esta ideia apresentada pelo autor é defendida por Leontiev (1959, p. 165) ao fazer destaques que a origem social da nova estrutura psicológica formada no homem “não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada”.

No tocante às características presentes em cada etapa de desenvolvimento, estas foram postuladas por Elkonin (1987), e estão denominadas por: comunicação emocional direta; atividade objetal manipulatória; jogos de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação

² El desarrollo del niño no es otra cosa que el permanente pasaje de un escalón evolutivo a otro, pasaje ligado al cambio y la estructuración de la personalidad del niño.

íntima pessoal; atividade profissional/estudo. Cada uma dessas etapas do desenvolvimento são compreendidas, aproximadamente, por um período etário da vida da criança uma vez que “a cada novo período de desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 74).

Neste ínterim, este estudo focaliza os períodos de desenvolvimento concernentes ao nascimento da criança, até aproximadamente, os seis anos de idade. A comunicação direta emocional tem sua relevância no primeiro ano de vida do bebê e constitui-se base para a formação das ações sensoriais e motoras da criança. A atividade objetal manipulatória tem por período etário, aproximadamente, 1 ano e meio até os 3 anos. O foco de interesse da criança que apresenta as características psicológicas deste período concentra-se na assimilação, manipulação e entendimento da função objetal. O jogo de papéis sociais, caracterizado pelo período etário aproximado dos 3 aos 6 anos, é marcado pelo interesse da criança em fazer o que o adulto faz, no entanto, considerando que grande parte deste interesse são irrealizáveis, contudo, na brincadeira estes desejos constituem-se em oportunidades para a sua realização.

O processo de evolução de um período para outro, está, sobretudo, articulado à assimilação e apropriação cultural feita pela criança. Esta condição coloca a necessidade de compreender a importância dos processos educativos na promoção do desenvolvimento psicológico dos estudantes, pois, sem sombra de dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. “Consegue- o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - no processo de educação e do ensino” (MUKINA, 2022, p. 40).

Daí reside a pertinência da compreensão do desenvolvimento infantil na relação com a organização da prática educativa escolar, pois, a passagem do comportamento natural da criança para o comportamento social se dá por meio da atividade (psicológica). Nas palavras de Pasqualini e Abrantes (2013, p. 74) “não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano. E também não é a natureza que delimita os períodos do desenvolvimento psíquico”. Nas palavras de Vigotski (1996), é a sociedade é não a natureza que determina como deve ser o comportamento humano.

Portanto, responder aos questionamentos sobre o que é possível considerar, na relação entre o trabalho pedagógico escolar e o desenvolvimento humano? Ou como as brincadeiras de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças podem contribuir para a apropriação do comportamento humanizado e sua formação omnilateral? Bem como identificar na brincadeira as tensões existentes entre os saberes aprendidos na escola e as vivências na rua é o próximo passo deste estudo que será tratado na seção posterior.

Apoiaremos nossas discussões, primeiramente, na atividade dos jogos ou brincadeiras de papéis sociais como possível promotora de desenvolvimento infantil e depois focalizaremos as discussões na análise crítica do registro da transcrição dos dados audiovisuais que apresenta uma criança com idade de 6 anos em situação de brincadeira protagonizada.

Para cada história um começo...

De partida, admitimos duas condições consideradas essenciais para estudar a brincadeira de papéis sociais como um marco importante na educação infantil. O primeiro ponto considerado por esta afirmativa diz respeito ao fato de que de acordo com Elkonin (2019) o estudo do desenvolvimento da brincadeira protagonizada é interessante em dois sentidos:

Primeiro porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo. E segundo porque ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade para a criança (ELKONIN, 2019, p. 233).

Vale dizer que não é o objetivo deste estudo aprofundar as discussões acerca da essência do jogo. Contudo, consideramos pertinente abranger na discussão a questão da brincadeira como mola propulsora do desenvolvimento infantil, mormente, para o desenvolvimento da linguagem.

Sabe-se que o período pré-escolar, especificamente, a brincadeira de papéis sociais desenvolvida pela criança é “de uma sensibilidade especial em relação aos fenômenos linguísticos” (MUKINA, 2022, p. 234). De acordo com esta autora, neste período do desenvolvimento da criança a linguagem se constitui como instrumento do pensamento bem como fornece elementos cruciais para o desenvolvimento de sua própria personalidade.

Em acordo com esta ideia, Leontiev (1959) faz a defesa de que a linguagem é constituidora do ser humano concedendo a ela grande importância no processo de desenvolvimento psicológico infantil. De acordo com este autor, “a apropriação pela criança de ações especificamente humanas, manifesta-se logo de origem a sua primeira propriedade principal, a de se fazer na comunicação” (LEONTIEV, 1959, p. 195).

Isso significa que a linguagem confere à criança condição diferenciada de comportamento condicionado ao processo de comunicação. Graças a linguagem, a criança consegue se expressar de modo a concluir seus desejos e aspirações durante as situações de brincadeira. Para Mukina (2022, p. 242) a missão principal da linguagem é a de se fazer na comunicação, porém, não pode ser considerada como única função exercida. Na idade pré-escolar a linguagem do estudante “se transforma em meio de planejamento e regulação de sua conduta”.

Do que foi exposto, a transcrição em registro escrito dos dados produzidos em recursos audiovisuais por uma estudante de 6 anos de idade, nos fornece elementos teóricos - práticos para confirmar nossa hipótese de que - a brincadeira de papéis sociais não só potencializa o desenvolvimento da linguagem da criança mas contribui para melhor compreensão do mundo que está inserida, nas relações estabelecidas entre as pessoas na sociedade. Sobre o assunto, Elkonin destaca,

A brincadeira de papéis aparece como atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (ELKONIN, 1987, p. 119)³.

A título de esclarecimento do vídeo produzido, o contexto de produção revela uma situação de brincadeira desenvolvida por Manu estudante matriculada na última etapa de uma unidade escolar infantil. A estudante é reconhecida pelos amigos e funcionários da escola como uma criança dedicada, atenciosa, que aprecia uma boa conversa. Quando não está na escola, Manu fica em casa sob os cuidados da irmã mais velha com idade de 16 anos. Manu está sempre na companhia da irmã e adora assistir aos vídeos produzidos na plataforma Kids pelos *Youtubers* mirins, em especial, os produzidos por Maria Clara e JP⁴.

Para tanto, segundo relato de sua professora, apesar de todo estímulo oferecido na instituição escolar, Manu não está alfabetizada. Para a docente, o fato de Manu durante o

³ El juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@MariaClaraeJP>.

período oposto ao escolar ficar em casa na companhia da irmã com idade na adolescência não contribui para o seu desenvolvimento psicológico.

De acordo com o relato da professora, Manu reproduz na escola muito do comportamento observado na irmã, pois, vez ou outra, a estudante dança, canta e relata que assiste diversos vídeos orientados para o público adolescente. Em sua opinião, há uma tensão problematizadora entre o que ela “aprende na escola” e o que ela “aprende na rua” e esta condição não favorece o desenvolvimento das funções psicológicas da estudante. Nas palavras da docente, não há ponto de apoio em casa que ajude a estudante Manu a compreender melhor os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Para aclarar a ideia do relato exposto, vejamos nas próximas linhas como Manu desenvolveu a brincadeira.

Manuela com a ajuda da irmã, brinca de ser uma youtuber e elabora um vídeo com a finalidade de ensinar outras crianças no preparo de *slime*. Na ocasião, Manu brinca com a câmera (manuseada pela irmã) assumindo um personagem - uma youtuber mirim, tal como gosta de apreciar e costuma assistir na plataforma mirim - Maria Clara e JP. Vejamos como a estudante apresenta as dicas para que outras crianças aprendam a fazer a massinha.

Manu: Oi, tudo bem? O meu nome é Manu e hoje eu vou ensinar você a fazer *slime*.

Manu: Primeiro você precisa dos ingredientes, né?

Manu: Então você vai precisar de uma cola, espuma de barbear, água ‘bolicada’ corante e glitter.

Mas pra você não se confundir eu vou falar em ordem, tá?

Manu: Primeiro você vai usar a cola. Depois a espuma de barbear. Depois você já pode jogar o glitter, não depois já vem água ‘bolicada’ e por último, quando já deu o ponto você coloca o corante e o glitter.

Manu: Aí você só continua mexendo com as mãos até dar o ponto.

Mediador: Esse aí é o ponto? (aponta para a massa que está em manuseio pela Manu)

Manu: Não. Ela que precisa dar o ponto que não gruda mais na sua mão. Não gruda nem um ‘tiquinho’ no pote. E não fica tipo assim que não dá pra pegar na mão e esconde tudo sabe?

Mediador: Ah então eu vou colocar o glitter agora e misturar tudo

Manu: Aí. Agora ficou na corzinha ‘rosinha’

Manu: Pronto a cor já está pronta, mas ainda tem que mexer muito

Considerando o registro do discurso exposto, podemos afirmar que Manu, ao brincar com a proposta de elaboração de um vídeo assume um papel social, neste caso de uma *youtuber*. Durante o desenvolvimento da brincadeira, Manu incorpora um comportamento que difere do seu, ajustando-o ao comportamento exigido por uma *youtuber*. A afirmativa

justifica-se pelo modo como a estudante emprega as palavras, como ela entoa a voz e dirige-se ao público.

Arce (2013) apoiada nos estudos de Thyssen (2003)⁵ destaca

A brincadeira é uma das atividades que propicia à criança este agir no mundo. Ao brincar, a criança procura pela imitação, apreender o mundo, este processo, segundo Thyssen (2003), é sempre orientado pelo mundo concreto das atividades humanas, tendo como pontos centrais os sentidos (significados destas atividades), e os propósitos destas atividades. Na brincadeira o foco está no mundo dos sentidos (ARCE, 2013, p. 23).

A interação da criança com o adulto, o modo como ela o percebe, como mantém suas relações com a sociedade fornecem a ela elementos para introduzi-los em sua brincadeira. Vale lembrar que partimos do pressuposto que a brincadeira não emerge na criança de forma natural, espontânea, ao contrário disso, concebemos a brincadeira como fruto de um processo de desenvolvimento da criança que apresenta interesse em fazer o que o adulto faz, contudo, sua condição infantil não permite fazer.

De acordo com Elkonin (2019), trata-se de uma necessidade irrealizável para a criança, mas possível de ser vivenciada em situação de brincadeira, em condição de fazer de conta, “ao mesmo tempo que é parte da vida real, também é faz de conta” (ARCE, 2013, p. 23). Nesse sentido, “as condições de vida e educação, sobretudo, “as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam constituem em partícipes para que a brincadeira ocorra” (ARCE, 2013, p. 26).

De volta a questão da transcrição do vídeo, outro ponto observado no discurso da Manu é a incorporação de uma linguagem diferenciada, pois, mesmo com dificuldades na pronúncia de alguma palavra, neste caso “água bolicada”, seu objetivo consistiu em atender seus propósitos iniciais - de produzir um vídeo explicativo para o seu interlocutor. Nas palavras de Luria e Yudovich (1987, p. 33) “da palavra nasce a ação voluntária da criança, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem”. A linguagem nesse sentido assume função reguladora do comportamento humano.

Com relação ao conteúdo explicitado pela estudante - receita de *slime*, Manu sem hesitar admitiu na entrevista que fez uso de uma receita de massinha que aprendeu na escola

⁵ THYSSEN, S. Child culture, play and child development. **Early Child Development Care**, v. 173, n. 6, p. 589-612, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F0300443032000070509>. Acesso em 20 out. 2023.

com a professora responsável da turma. Nas palavras da estudante, ela considerou importante compartilhar a receita com outras crianças interessadas em aprender a produzir o *slime*.

Nota-se que Manu faz uso de um conteúdo aprendido em sala de aula em suas brincadeiras o que comprova duas de nossas hipóteses. A primeira de que os conteúdos para a brincadeira são extraídos pela criança de sua própria realidade e a segunda a necessidade de articulação dos conteúdos que devem ser ensinados na escola com a questão do desenvolvimento infantil.

Martins (2006) faz destaques à importância da articulação da brincadeira de papéis sociais no processo educativo escolar infantil. Para a autora, é durante o desenvolvimento da brincadeira de papéis que a criança por meio da comunicação verbal revela traços da realidade vivenciada, uma vez que, ao brincar, a criança aprende a utilizar os comportamentos aprendidos diante das coisas e das pessoas, pois “é a partir das ações práticas realizadas que os processos intelectuais se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos” (MARTINS, 2006, p. 39).

Para Vigotski (2018), falar sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar significa pensar, sobretudo, no papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento infantil. No entanto, ressalta-se que isso não significa que a escola deve investir no processo de “intelectualização” da brincadeira infantil, mas entendê-la como potencializadora do processo de desenvolvimento da criança, pois, a situação lúdica, o jogo ou a brincadeira, de acordo com Mukina (2022, p. 166), ajuda a “desenvolver a personalidade da criança porque através dela ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta”.

Ao assumir o papel social de outro, ela preserva comportamentos específicos, procedimentos peculiares, linguagem adequada uma vez que as ações por ela desenvolvidas e consiste em assumir uma condição que “na realidade” isso não é possível, somente em situação de brincadeira. Para Elkonin, (1987) esta condição na brincadeira de se colocar no lugar de outra é a forma mais desenvolvida da brincadeira, trata-se de brincar de papéis sociais.

Considerações finais

Do que foi apresentado com relação a seleção dos conteúdos cotidianos ou científicos para o trabalho educativo na educação infantil, bem como a questão da brincadeira de papéis

como potencializadora da linguagem e sobretudo, do processo de formação omnilateral da criança nos parece bastante óbvio o papel que a educação infantil exerce para o desenvolvimento da criança.

Porém esta obviedade nem sempre é considerada no trabalho educativo infantil como ponto fulcral. Este estudo se propôs a discutir as questões relativas às tensões que a escola lida acerca do fazer educativo. É sabido que a instituição escolar lida o tempo todo com tensões problematizadoras entre aquilo que se aprende na escola e os conteúdos aprendidos fora dela. No entanto, a questão que nos coloca para pensar é como a escola lida com essas tensões. Como é possível avaliar o processo de desenvolvimento dos estudantes ou promover ações educativas que gerem desenvolvimento na criança inserida na educação infantil.

Somente uma orientação teórica que tenha como fundamentação de que a natureza da educação perpassa pelo entendimento da natureza do processo de formação humana é capaz de desvelar todas as inquietações que subjazem à formação da personalidade infantil.

Partimos de uma concepção dialética de ensino a qual faz a defesa de que as relações sociais são estabelecidas a partir do prisma de significações da compreensão da função exercida pela escola e tal condição traz implicações para a necessidade de articulação do desenvolvimento infantil à organização do trabalho pedagógico.

Referências

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? afinal o que é mais importante na educação infantil? e o ensino como fica? *In*: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013, p. 17-39.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Moscu. Editorial Progreso, 1987, p.104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Á. Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 nov. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1959.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. A. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D; (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 13-34.

MUKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Trad. C. Berliner. 2. ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2022.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125075>. Acesso em: 17 out. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 7ª ed. Campinas: autores associados, 2000.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000400007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026>. Acesso em: 31 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia**. Trad. Z. Prestes, E. Tunes, C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: E- Pepers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.

Sobre a autora

Janáina de Souza Silva: Pedagoga, mestra em educação pela Unesp e doutoranda em educação pela Unicamp/FE. Exerce a função de Professora Formadora de Professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Limeira.
E-mail: jana_naina04@yahoo.com.br

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 15 out. 2023

Formação continuada de professores(as) da educação infantil: mapeamento e análise de pesquisas realizadas no período de 2011-2021

Continuing education of early childhood education teachers: mapping and analysis of research carried out from 2011 to 2021

Formación continua de maestros/as de educación infantil: mapeo y análisis de investigaciones realizadas en el periodo de 2011 a 2021

Fernanda Maya Guimarães¹

Resumo: A partir das contribuições dos Estudos sobre Formação Continuada Docente e das pesquisas sobre Docência na Educação Infantil, o artigo tem o intuito de discutir os sentidos que os docentes atribuem à formação continuada na Educação Infantil. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Para tanto, o período do levantamento de pesquisas foi de 2011 a 2021. As análises apontam a relevância de a formação continuada acontecer no *lócus* da escola. Desse modo, infere-se a importância de se discutir a ascensão da agenda neoliberal, do mercado pedagógico pós-BNCC e pandemia de Covid-19, assim como o esmaecimento da docência como ofício profissional.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação infantil; Estado do conhecimento.

Abstract: The article, based on contributions from studies on Continuing Teacher Education and from research on Teaching in Early Childhood Education, aims to discuss the meanings that teachers attribute to continuing education in Early Childhood Education. Methodologically, state-of-knowledge type research was carried out. For this purpose, we analyzed research from the period 2011-2021. The results point to the relevance of continuing education taking place at the school itself. Therefore, the importance of discussing the rise of the neoliberal agenda, of the pedagogical market after the BNCC and the Covid-19 pandemic, as well as the fading of teaching as a professional craft are inferred.

Keywords: Continuing education; Early childhood education; State of knowledge.

Resumen: Desde la contribución de los Estudios sobre Formación Continuada Docente y de las investigaciones sobre Docencia en Educación Infantil, el artículo tiene como objetivo discutir los sentidos que los docentes atribuyen a la formación continua en la Educación Infantil. Metodológicamente, se realizó una investigación de tipo Estado del Conocimiento. Para ello, el periodo de recopilación de las investigaciones fue de 2011 a 2021. Los análisis señalan la relevancia de que la formación continua ocurra en el espacio de la escuela. De este modo, se infiere la importancia de discutir la ascensión de la agenda neoliberal, del mercado pedagógico post-BNCC y pandemia de COVID-19, así como el desvanecimiento de la docencia como oficio profesional.

Palabras clave: Formación continua; Educación infantil; Estado del conocimiento.

Considerações iniciais

Este estudo de revisão bibliográfica tem como objetivo “rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer [...] o acesso às produções científicas” (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020, p. 12).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Nesse sentido, depreendo que um(a) pesquisador(a), ao principiar sua investigação, pode aprender com pesquisadores(as) mais experientes e produções publicadas. Desse modo, considere relevante buscar outras pesquisas que se relacionassem com a temática da formação continuada.

Realizei, então, um mapeamento acerca do que havia sido investigado entre 2011 e 2021 para conhecer e analisar pesquisas que envolvessem discussões sobre a formação continuada na Educação Infantil, com a intenção de ampliar e consolidar um aporte teórico para fundamentar minhas próprias análises. Saliento que optei por esse recorte temporal pela emergência de políticas curriculares e de formação continuada que surgiram nesse período.

Nessa direção, coloco em pauta a pulverização de trilhas formativas e a expansão do mercado pedagógico após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e após a pandemia de Covid-19. Portanto, destaco que a busca por pesquisas ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir de três conjuntos de descritores, a saber: 1) Formação Continuada, Educação Infantil e Docência; 2) Formação Continuada, Currículo e Educação Infantil; e 3) Formação Continuada, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil.

Tendo em vista o exposto, esclareço que este artigo está organizado do seguinte modo: após esta seção introdutória, apresento as pesquisas selecionadas e a metodologia de *estado do conhecimento*; na sequência, discorro sobre as três unidades de análise organizadas, cada uma compondo uma seção; por fim, teço algumas considerações finais.

Metodologia para a realização de mapeamento: estado do conhecimento

A pesquisa exige do(a) pesquisador(a) um mapeamento dos estudos já produzidos sobre a temática. Nesse sentido, metodologicamente, realizei um *estado do conhecimento* para a organização dos dados em três etapas denominadas *bibliografia anotada*, *bibliografia sistematizada* e *bibliografia categorizada* (MOROSINI et al., 2021).

A referida autora destaca que a metodologia de *estado do conhecimento* demanda do(a) pesquisador(a) conhecimento prévio sobre a temática de estudo, bem como a definição do objetivo da busca e a delimitação do que se quer conhecer sobre o respectivo tema (MOROSINI et al., 2021). Evidencio que essas ações contribuíram para a definição dos descritores utilizados para localizar as produções.

Nesse sentido, ressalto que meu foco de interesse estava no conceito de formação continuada, especificamente na etapa da Educação Infantil. Acredito que o campo de formação de professores(as) é um espaço de tensionamentos e disputas. Por uma via há a expansão da ocupação do Terceiro Setor nos processos de formação continuada, especialmente da educação pública; e, por outra via, há um esforço dos(as) docentes pela garantia de criação (DALLAZEN, 2017) e autoria (CARVALHO, 2022) nos seus processos.

Definido o objetivo da busca, recorri à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para localizar produções que se relacionassem à minha pesquisa, processo no qual selecionei um conjunto de 19 produções entre teses e dissertações que serão apresentadas a seguir. Prosseguindo com a metodologia, realizei uma “leitura flutuante” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 3) dos resumos das pesquisas e dos capítulos introdutórios para a elaboração da *bibliografia anotada*, que contempla a organização dos seguintes itens: número que identifica a produção no acervo do(a) pesquisador(a), ano, nível, autor(a), título, palavras-chave e resumo.

Portanto, a *bibliografia anotada* apresenta um compilado das informações gerais das pesquisas. Para que uma análise mais densa possa ser efetivada, a etapa seguinte consiste na construção da *bibliografia sistematizada*, que coloca em evidência os objetivos, a metodologia e os resultados das produções acadêmicas.

A partir dos dados organizados na *bibliografia sistematizada*, é possível direcionar a análise para o objetivo delimitado ao iniciar o mapeamento, contribuindo para a ampliação do repertório acadêmico e científico do(a) pesquisador(a). Dando prosseguimento à metodologia, a próxima etapa consiste na elaboração da *bibliografia categorizada*. Nessa organização, as informações que compõem a *bibliografia sistematizada* são agrupadas em categorias.

O *estado do conhecimento* exige um trabalho minucioso, de busca, levantamentos, organização e análise dos dados. Portanto, a realização do mapeamento teve o objetivo de conhecer a produção científica acerca da temática, buscando, por meio da análise, estabelecer diferentes relações com a minha pesquisa. Assim, na seção a seguir, apresentarei as pesquisas selecionadas.

Material empírico: dissertações e teses selecionadas

Devo reiterar que meu foco e objetivo ao buscar e analisar as produções acadêmicas estavam direcionados à formação continuada de docentes da Educação Infantil. Mediante o

exposto nas considerações iniciais, operei com três conjuntos de descritores que se consolidaram, posteriormente, nas unidades de análise. Todavia, para apresentar o material empírico gerado deste percurso investigativo, utilizei o recurso da organização em quadros, inspirada na metodologia de Morosini et al. (2021). A seguir, no Quadro 1, anuncio o primeiro conjunto de pesquisas.

Quadro 1: Formação Continuada, Educação Infantil e Docência
BDTD 2011-2021: Formação Continuada, Educação Infantil e Docência

Título	Autor(a)	Nível	Região	Universidade
Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil	KAUTZMANN, Larissa Kovalski	Dissertação	Sul	UFRGS
A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis	SANTOS, Edna Aparecida Soares dos	Dissertação	Sul	UFSC
Formação continuada: professores da educação infantil da rede municipal de Catalão-GO	DUARTE, Luciana Candida	Dissertação	Centro-Oeste	UFG
Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente	ALMEIDA, Grazielle Meire de	Dissertação	Sudeste	UFMG
Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira	MARCO, Marilene Terezinha de	Tese	Sudeste	UNESP
Educação e formação continuada: entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnalidade	HINTERHOLZ, Beatran	Tese	Sul	UFRGS
Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro	Tese	Sudeste	PUC-SP

Fonte: Elaboração própria

Conforme observa-se no Quadro 1, a partir do conjunto de descritores *Formação Continuada, Educação Infantil e Docência*, selecionei quatro dissertações (KAUTZMANN², 2011; SANTOS, 2014; DUARTE, 2013; ALMEIDA, 2016) e três teses (MARCO, 2019;

² KAUTZMANN, L. K. **Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil**. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HINTERHOLZ, 2020; LIZARDO³, 2020). Dando continuidade à apresentação das pesquisas selecionadas no mapeamento, no Quadro 2 exibo as produções do segundo conjunto de descritores, sendo eles *Formação Continuada, Currículo e Educação Infantil*.

Quadro 2: Formação Continuada, Currículo e Educação Infantil

BDTD 2011-2021: Formação Continuada, Currículo e Educação Infantil				
Título	Autor(a)	Nível	Região	Universidade
As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil	SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da	Dissertação	Centro-Oeste	UFMS
A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo	MACHADO, Vivian A. T.	Dissertação	Sudeste	PUC-SP
Políticas públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR	DIMITROVICH, Ludmila	Dissertação	Sul	UEL
Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	MATOS, Priscila C. G. V.	Dissertação	Sudeste	PUC-SP
A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte	BALBÉ, Marta Maria Gonçalves	Tese	Sudeste	PUC-SP
A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível	SILVA, Claudio Amaro da	Tese	Sudeste	PUC-SP

Fonte: Elaboração própria

³ LIZARDO, L. A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica:** um estudo sobre o professor de creche. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Compondo esse conjunto, conforme demonstra o Quadro 2, localizei quatro dissertações (SILVA, 2021; MACHADO, 2015; DIMITROVICH, 2019; MATOS⁴, 2020) e duas teses (BALBÉ, 2011; SILVA⁵, 2020). A seguir, no Quadro 3, apresento o último conjunto de pesquisas.

Quadro 3: Formação continuada, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil –
BDTD 2011-2021: Formação continuada, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil

Título	Autor(a)	Nível	Região	Universidade
Formação Continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins	Dissertação	Nordeste	UFMA
A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos	SANTOS, Alessandra Olivieri	Dissertação	Sudeste	PUC-SP
Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)	PEDRO, Fabiane Bitello	Dissertação	Sul	UNISINOS
Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil	DUDAR, Claudia Zajac	Dissertação	Sul	UNIVILLE
Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	CAMPOS, Rebeca Ramos	Tese	Nordeste	UFRN

Fonte: Elaboração própria

Mediante o exposto no Quadro 3, o último conjunto de descritores utilizados – *Formação continuada, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil* – possibilitou a seleção de cinco dissertações (DUTRA, 2014; SANTOS, 2018; PEDRO, 2020; DUDAR, 2017) e uma tese (CAMPOS, 2017).

Sendo assim, nesta seção realizei uma breve apresentação das pesquisas selecionadas e tornei conhecido o material empírico com o qual operei no mapeamento. Desse modo, indico que as próximas seções abordarão as análises dessas produções.

⁴ MATOS, P. C. G. V. **Coordenador pedagógico da educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades.** 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

⁵ SILVA, C. A. **A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível.** 2020. 157f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Unidade de análise: formação continuada, educação infantil e docência

A partir do mapeamento de pesquisas, pude inferir que é inviável o debate sobre formação continuada na Educação Infantil sem relacionar a formação a outros conceitos, como o de docência, uma vez que estes conceitos são interdependentes e constituem o exercício docente. Assim sendo, as pesquisas das autoras que compõem esta unidade de análise, conforme apresentado anteriormente, são unânimes ao afirmar a relevância de a formação continuada ocorrer no *locus* da escola, possibilitando, desse modo, reflexões sobre o exercício docente.

Nesse cenário, destaco as concepções sobre formação continuada que observei nas referidas pesquisas. Sustentando o argumento de que a formação continuada não deveria operar como compensação de lacunas da formação inicial. Duarte (2013, p. 23) compreende o âmbito de continuidade da formação continuada, “através de estudos e reflexões constantes”. Outro aspecto que coloco em pauta é o viés participativo da formação continuada, no sentido de seu planejamento ser demandado e elaborado com o coletivo de professores(as) da instituição, pois “todos são responsáveis no dizer-interpretar-pensar-agir na relação com o outro, sem hierarquias, todas as vozes” (HINTERHOLZ, 2020, p. 92). Em vista disso, acredito que, quando esse coletivo ocupa os espaços formativos, evidencia-se a importância de estudo do contexto e refuta-se a oferta de percursos formativos vendidos no mercado pedagógico.

Corroborando o argumento, na sua dissertação, Almeida (2016, p. 31) explica que a profissionalidade abarca “[...] não apenas os aspectos do desenvolvimento profissional, mas também os aspectos éticos tão necessários para o exercício da docência”. Contudo, entendo que há necessidade de um investimento nos espaços de formação para que haja a promoção da autoria e da criação dos(as) docentes a partir de uma concepção de docência como ofício (ALLIAUD, 2021).

Dessa maneira, compreendo a formação continuada também como um espaço para ampliação do repertório cultural dos(as) professores(as), pois penso que, quanto mais repertório os(as) docentes tiverem, mais recursos terão para oportunizar propostas para as crianças. Todavia, esses espaços formativos precisam produzir sentido. Para isso, a gestão escolar precisa se posicionar e assegurar a autoria e criação. Ratificando tal argumento, Santos (2014, p. 248) defende o papel da coordenação pedagógica como articuladora “entre os processos de formação e a prática pedagógica realizada pelas profissionais”.

Consoante as análises realizadas nesta unidade, depreendi que as pesquisadoras entendem a formação continuada como “[...] um processo permanente, contínuo, inconcluso, coletivo e profissional, que envolve diversas etapas e instâncias formativas, permeadas por mecanismos políticos e ideológicos” (MARCO, 2019, p. 46), na expectativa de se chegar “[...] a uma perspectiva de formação que ultrapasse a concepção de incompletude e lance mão de estratégias de participação em que os profissionais possam ser sujeitos de sua formação” (SANTOS, 2014, p. 254).

Em tal perspectiva, coloco-me ao lado das autoras na defesa de que a formação continuada que acontece no *lócus* da escola é a que de fato produz sentido às docências. Desse modo, entendo as formações externas ofertadas por fundações ou formadores autônomos como uma ampliação de repertório a ser debatido no contexto da escola, considerando suas particularidades e diversidades. Todavia, enalteço a relevância da criação docente, uma vez que essas formações externas devem operar, segundo creio, como uma inspiração e não como uma prescrição que dita um modo de ser professor(a).

Unidade de análise: formação continuada, currículo e educação infantil

Ao analisar as pesquisas que compõem esta unidade, percebi a evidência da relação da formação continuada com as políticas curriculares do nosso país. Nessa direção, os debates sobre formação continuada após a homologação da BNCC (BRASIL, 2017) ganharam força nas investigações. Adensando a discussão, Silva (2021) denuncia a lógica de funcionamento econômico no campo da educação. Coloco-me, então, ao lado da autora ao discordar da contratação de empresas privadas para a realização de formação na escola. Tal posicionamento das gestões educacionais de Estado vai na direção contrária à garantia de autoria e criação dos(as) docentes.

Sob a análise de Dimitrovicht (2019), há um movimento do Terceiro Setor de enfraquecer o Estado por meio da proliferação de narrativas que anunciam o fracasso da educação pública e que enaltecem a parceria com as empresas privadas como uma solução mágica para resolver esse problema. Sob essa perspectiva, e ratificando a relevância da autoria e criação por parte dos(as) docentes ao planejar e participar de encontros formativos, Machado (2015) aponta a necessidade de a formação fazer sentido para os(as) professores(as) e ser um espaço para a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, defendo a formação continuada que ocorre no *lócus* da escola e oportuniza a troca e o debate entre pares, a partir da

realidade do cotidiano escolar. Assim, reafirmo a relevância da participação ativa dos(as) professores(as) nos processos formativos, pois desse modo atribuirão sentido à formação e às suas práticas pedagógicas, bem como ao projeto político da instituição.

Corroborando tal argumento, Balbé (2011) discorre sobre uma formação social em que os(as) professores(as) se apoiam uns nos outros em busca de crescimento profissional. Todavia, para uma qualificação dos momentos formativos e efetiva participação dos(as) docentes, Machado (2015) coloca em pauta o papel da coordenação pedagógica no planejamento, organização e condução das formações. A autora ainda destaca a importância de a equipe diretiva promover a ampliação de repertório cultural dos(as) profissionais da escola.

Por fim, em acordo com Machado (2015), defendo a qualidade do momento formativo e seu caráter pedagógico. Explico: muitas vezes a gestão da escola utiliza esse espaço em que todos(as) profissionais estão reunidos para debater pautas administrativas e burocráticas, marginalizando o âmbito de estudo, aprendizagem, trocas e atribuição de sentido dos encontros formativos. Faz-se necessário que a equipe diretiva compreenda o aspecto pedagógico como prioritário. Na seção a seguir, apresento as discussões da última unidade de análise.

Unidade de análise: formação continuada, práticas pedagógicas e educação infantil

Ao longo das pesquisas que compõem esta unidade, algumas discussões abordadas nas unidades anteriores são ratificadas pelos pesquisadores, apesar de estarem agrupadas a partir do foco nas práticas pedagógicas. Tal fato reafirma minha observação de que, ao se debater sobre formação continuada, é preciso considerar outros conceitos que atravessam o ofício docente, especialmente na Educação Infantil.

Desse modo, as produções de Dutra (2014), Santos (2018), Pedro (2020), Dudar (2017) e Campos (2017) também contemplam as discussões sobre a ascensão do mercado pedagógico, a relevância de os encontros formativos ocorrerem no *locus* da escola, o viés reflexivo da formação, a aproximação com a prática para atribuição de sentido e a defesa da autoria e criação docente.

No entendimento de Campos (2017), o Plano Nacional de Educação vigente está ameaçado pelas proposições neoliberais, uma vez que o empresariado está invadindo o campo educacional. A constatação da autora me conduz a sustentar o argumento de que os(as) docentes precisam envidar esforços para ocupar os espaços formativos das escolas de modo autoral e

participativo, dificultando a entrada do mercado pedagógico na instituição e refutando uma premissa de professor(a) ideal e modelar.

Finalizando a análise desta unidade, destaco os sentidos que as pesquisadoras atribuem à formação continuada. Os aspectos abordados pelas autoras apresentam a formação como uma construção coletiva e colaborativa entre os(as) docentes, na contramão de uma trilha formativa que chega pronta e diz para os(as) professores(as) como devem atuar, de forma prescritiva. Para as pesquisadoras, um(a) professor(a) autônomo(a) e reflexivo(a) recria a sua prática e contribui com as práticas dos seus pares. Por fim, o argumento unânime anunciado nas pesquisas é de que a formação continuada na Educação Infantil precisa ocorrer no âmbito da escola, interligada à prática cotidiana.

Considerações finais

A realização do mapeamento de pesquisas proporcionou aprendizagens e reflexões. Saliento que operar com a metodologia do *estado do conhecimento* exige dedicação, organização e gestão do tempo. Tal metodologia contribuiu para a ampliação do meu repertório acadêmico e para a sofisticação do meu percurso investigativo e de escrita.

A partir do levantamento de pesquisas, pude inferir a relevância do estudo acerca do campo da formação continuada, pois o contexto socioeconômico-histórico de ascensão neoliberal, mercado pedagógico (após homologação da BNCC e pós-pandemia) e apagamento da docência e da escola nos convoca ao debate e à ocupação dos espaços formativos, em defesa da autoria e valorização do ofício docente.

Ademais, corroboro o argumento unânime das produções selecionadas, e com o qual estou de acordo, de que a formação continuada faz sentido quando ocorre no *lócus* da escola, considerando o contexto específico e as práticas cotidianas. Nessa direção, em busca do sentido pelo qual os(as) docentes clamam, evidencio a importância da promoção de uma formação inventiva (DIAS, 2012) e criativa (DALLA ZEN, 2017), relacionada ao cotidiano.

Finalmente, é importante registrar o meu entendimento de que é necessário ampliar o olhar sobre os encontros formativos e considerá-los em todos os âmbitos, como: nas trocas com colegas, nos encontros com a coordenação pedagógica, nas reuniões de equipe geral e de grupo etário, nos momentos de planejamento, observação, registro e avaliação das crianças e, ao se considerar uma rede de escolas, nos encontros com outras instituições e colegas.

Referências

- ALLIAUD, A. **Enseñar hoy**: apuntes para la formación. Buenos Aires: Paidós, 2021.
- ALMEIDA, G. M. **Fundações empresariais e escola pública**: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- BALBÉ, M. M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da instituição adventista do Paraná**: regional norte. 2011. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, R. R. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da educação infantil**. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- CARVALHO, R. S. Diálogos entre pedagogia da infância e formação docente na educação infantil. *In*: ROMERO, T. (org.). **Remando contra a maré**: fazer, pensar, aprender, motivar, criar, acompanhar. São Paulo: Phorte, 2022, p. 257-274.
- DALLA ZEN, L. H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In*: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.
- DIMITROVICH, L. **Políticas públicas para a educação infantil**: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina - PR. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- DUARTE, L. C. **Formação continuada**: professores da educação infantil da rede municipal de Catalão-GO. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- DUDAR, C. Z. **Formação continuada**: concepções das professoras da educação infantil. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.
- DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola**: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
- HINTERHOLZ, B. **Educação e formação continuada**: entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnalidade. 2020. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- MACHADO, V. A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARCO, M. T. **Docência na educação infantil**: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira. 2019. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MOROSINI, M. C. *et al.* **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre internacionalização da educação superior em programas de pós-graduação do Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes, 8., 2015. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, p. 1-8, 2015.

PEDRO, F. B. **Formação continuada de professoras da educação básica**: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018). 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SANTOS, A. O. **A formação continuada do professor de educação infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos**. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, E. A. S. **A formação continuada na educação infantil**: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

SILVA, E. A. P. B. **As diretrizes curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil**. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

Sobre a autora

Fernanda Maya Guimarães: Pedagoga, Mestranda na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEdu/UFRGS. Membro do CLIQUE/UFRGS/CNPQ - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre - RS.

E-mail: fennda@gmail.com

Recebido em: 22 jul. 2023

Aprovado em: 29 dez. 2023

Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica¹

Discourses on reading in the constitution of the individual and in teacher training: what basic education teachers say

Los discursos sobre la lectura en la constitución del sujeto y en la formación docente: lo que dicen los docentes de educación básica

Rodrigo Soares Brito²

Milena Moretto³

Resumo: Este artigo aborda a leitura na formação de professores a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, tomando a leitura como prática social dialógica. Tem como objetivo compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. Resulta de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, que teve como instrumento de produção de dados entrevistas narrativas de quatro professoras da educação básica da Rede Municipal de Itatiba-SP. Os resultados indicam que as leituras impactam os professores pela finalidade e pelo processo de mediação conduzido pelos formadores. Revela ainda que eles valorizam aquelas que efetivamente significam e ressignificam sua constituição docente e sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Educação básica; Formação de professores; Discursos sobre leitura.

Abstract: This article looks at reading in teacher training from an enunciative-discursive perspective, taking reading as a dialogical social practice. In this sense, we aim to understand which discourses on reading emerge from the voices of teachers and how these readings constitute and assist in their training process. The result of a master's research project with a qualitative approach, this investigation used narrative interviews with four basic education teachers from the Itatiba-SP municipal network as its data production tool. The results indicate that reading has an impact on teachers due to its purpose and the mediation process carried out by the trainers. It also reveals that they value those that effectively signify and re-signify their teaching constitution and classroom practice.

Keywords: Basic education; Teacher training; Discourses on reading.

Resumen: Este artículo aborda la lectura en la formación docente desde una perspectiva enunciativo-discursiva, tomando la lectura como una práctica social dialógica. En este sentido, se busca comprender qué discursos sobre la lectura emergen de las voces de los docentes y cómo estas lecturas constituyen y ayudan en su proceso de formación. Resultado de un programa de investigación cualitativa de maestría, esta investigación utilizó como herramienta de producción de datos entrevistas narrativas con cuatro profesores de educación básica de la red municipal de Itatiba-SP. Los resultados indican que la lectura tiene impacto en los profesores debido a su finalidad y al proceso de mediación realizado por los formadores. También revela que valoran aquellas que efectivamente significan y resignifican su constitución docente y su práctica en el aula.

Palabras clave: Educación primaria; Formación de profesores; Discursos sobre la lectura.

¹ A pesquisa que dá origem ao presente artigo foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

² Universidade São Francisco

³ Universidade São Francisco.

Introdução

O presente artigo retoma uma pesquisa realizada⁴ no contexto de estudos sobre leitura e formação docente, trazendo como objetivo principal o de compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo.

Para a pesquisa que realizamos, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin⁵ – considerando que a linguagem se caracteriza essencialmente pela dialogicidade e responsividade, constituída a partir das relações/interações sociais –, nos aportes dos Novos Estudos sobre o Letramento e nas ponderações do método (auto)biográfico – tomado também sob o prisma das considerações de Bakhtin sobre o olhar exotópico que possibilita ao sujeito extralocalizar-se axiologicamente (BAKHTIN, 2017) para narrar suas experiências outrora vivenciadas e agora ressignificadas em nova enunciação. É nesse viés das relações dialógicas entre o eu e o outro, a partir de gêneros discursivos que integram as mais diversas esferas da atividade humana, que olhamos para a formação de professores, como processo entremeado de projetos, intenções e vozes entrelaçados em relações dialógicas (e/ou ideológicas), caracterizando discursos que constituem e significam sujeitos formadores e em formação. Do Círculo de Bakhtin, tomamos os conceitos de dialogismo, alteridade, bem como ideologia e gênero do discurso como fundamentais para a presente discussão.

Considerada em sua perspectiva dialógica, compreendemos que a leitura é também reconhecidamente valorizada no contexto da prática docente, atravessada por discursos que significam e impactam a constituição e formação do professor. Nessa perspectiva, a leitura mediada é capaz de mobilizar a reflexão do professor sobre sua prática docente e sua constituição como educador, fortalecendo sua visão de sujeito e sua história como ser humano. É através dela que ele poderá se apropriar de conhecimentos que lhe proporcionem o pensamento crítico sobre a sua prática e seu papel enquanto sujeito histórico, pois a instigação da reflexão crítica do aluno passa pela formação de consciência crítica do professor.

⁴ A pesquisa resultou na dissertação “*Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica*”, defendida em julho de 2023 no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

⁵ Um grupo de intelectuais se reunia regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e, depois, em São Petersburgo, para partilhar um conjunto expressivo de ideias. Era constituído por pessoas de diversas formações e atuações profissionais: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, Valentin V. Volóchinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail M. Bakhtin. O título de Círculo de Bakhtin foi dado *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, considerando que Bakhtin foi o responsável pela obra de maior envergadura (FARACO, 2009).#

Os conhecimentos históricos que se articulam e têm sentido na reflexão filosófica são indispensáveis na cultura do professor. É a leitura que lhe dará a compreensão do fenômeno educacional em seus contextos históricos, considerando que a educação não é neutra, mas perpassada pelos jogos do poder que se engendram nas relações travadas nos mais diversos segmentos da sociedade.

Logo, não há formação docente apartada da leitura, pois é sua apropriação que habilitará o professor, enquanto ser social, ideológico (BAKHTIN, 2011), a pensar para além dos discursos monológicos, compostos de enunciados pré-fabricados que impactam e minam continuamente sua prática docente.

De abordagem qualitativa, optamos por tomar como procedimento metodológico a entrevista narrativa, pois esse nos parece ser um caminho apropriado a dialogar com o professor a respeito de suas experiências e contextos que o constituem. Dessa forma, realizamos entrevistas narrativas com quatro professoras da educação básica da Rede Municipal da cidade de Itatiba-SP, as quais nos trouxeram, em suas enunciações, dentre outros pontos relevantes, a centralidade da dimensão dialógica da leitura no processo de formação, marcada principalmente pelas trocas dialógicas que caracterizam a medição estabelecida entre professores e formadores.

Nesse sentido, o artigo está organizado da seguinte forma: introdução; na seção seguinte, “Relações dialógicas no letramento do professor”, trazemos o nosso embasamento teórico e conceitualizamos a leitura; após, em “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico, para, na sequência, na seção “Leitura na constituição e formação do professor”, apresentarmos as discussões da análise; por fim, trazemos as nossas considerações finais.

Relações dialógicas no letramento do professor

Para o Círculo de Bakhtin, toda linguagem é dialógica e fundada relação axiológica eu-outro, cuja existência implica na constituição de um para o outro. A vida é dialógica por natureza e participamos inteiramente do diálogo e, com toda a vida, interrogamos, ouvimos e respondemos. No contexto da dialogicidade, a palavra “entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

A alteridade, outro conceito elementar da obra bakhtiniana que empenhamos neste trabalho, estabelece-se, no processo dialógico, no mundo da vida, organizado e vivenciado em torno dos centros de valores do eu e do outro, em dimensão tripla do eu para mim, eu para o

outro e o outro para mim (BAKHTIN, 2010). É a alteridade que constitui o sujeito, cabendo sempre ao outro dar ao eu uma completude provisória e necessária, provendo-lhe elementos que o encorpem e o façam ser o que é. É, portanto, um espaço da constituição das individualidades (GERALDI, 2013), sempre havendo uma relação intersubjetiva que torna possível que o eu e o outro existam.

A linguagem possibilita que nos definamos em relação ao outro, pois como nos diz Bakhtin (2011, p. 341): “O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. É através das relações de alteridade que se fundamenta a nossa identidade de sujeito, permeada por valores que se organizam a partir dos discursos que ganham sentido nas relações sociais. A alteridade nos constitui, mas nem por isso somos reprodução dela, pois reagimos aos discursos que circulam no mundo com as nossas próprias contrapalavras. Dialógicos que somos, a nossa compreensão é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2011).

Na concepção bakhtiniana de linguagem, um produto é sempre ideológico e se caracteriza por sempre refletir ou refratar outra realidade fora de si mesmo, ou seja, tudo aquilo que tem uma significação para fora de sua realidade material é um signo. O signo, por sua vez, não é neutro e representa as ideologias de seus grupos sociais. Conforme Volóchinov (2018), o campo ideológico coincide com o campo dos signos, tudo que é ideológico possui significação. Os signos têm uma infinidade de possíveis aplicações nas mais diferentes esferas ideológicas que organizam a vida social. Um mesmo signo poderá ter uma função específica no campo da imagem artística, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas ou das normas jurídicas, dentre muitas outras.

Na concepção do Círculo, a palavra é o fenômeno ideológico de excelência. Ela se ocupa integralmente de sua função de ser signo ideológico, nunca ficando indiferente a essa função. A palavra é marcada por sua onipresença social, integrando toda e qualquer interação social, como o meio mais apurado e sensível da comunicação social. Para Volóchinov (2018, p. 99), é “justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sígnica”.

No processo das interações sociais, a palavra, em sua condição sígnica, apresenta-se em cada situação de comunicação, das cotidianas às formalizadas, a partir da infinidade de fios ideológicos historicamente construídos, movimentando-se entre grupos sociais e impactando a relação entre a ideologia oficial e cotidiana (VOLÓCHINOV, 2018).

Ao lado da concepção marxista de ideologia oficial – como instrumento usado pela força dominante para dissimular as contradições e a luta de classes –, o Círculo define outra ideologia, a do cotidiano, manifestada nos acontecimentos informais do dia a dia, em que se travam as relações sociais entremeadas pelo trabalho e produção de mundo. Na concepção de Volóchinov (2018, p. 213), “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’”.

É da interação dialética entre essas duas ideologias – a oficial, com sua propriedade principal de estabilidade, e a cotidiana, instável e presente nos acontecimentos casuais – que Bakhtin e o Círculo compõem o seu pensamento sobre ideologia, com “ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2020, p. 169).

Depois de abordarmos os conceitos da perspectiva bakhtiniana que fundamentam esse trabalho, passamos a tratar da concepção de leitura adotada por nós.

Partimos da concepção de leitura enquanto prática social afetada diretamente pelo contexto sócio-histórico e cultural da sua realização. A leitura está presente em todas as esferas da vida social, permeando a constituição e o desenvolvimento dos sujeitos. Ela coloca o leitor em uma interação com o conhecimento historicamente produzido, impactando suas condições objetivas de vida, transformando sua relação com o mundo e viabilizando sua participação na sociedade. A leitura é interação. Nela, aspectos sociais e discursivos se imbricam, acionando uma rede ideológica de crenças e valores socialmente construídos.

Essa concepção interacionista da leitura nos remete à interação verbal do Círculo de Bakhtin, que liga locutor e interlocutor em um processo dialógico contínuo, como um jogo de tensão social no qual os sujeitos defendem seus posicionamentos valorativos acerca da realidade.

Dessa maneira, um texto é sempre composto de outros textos, oriundos das leituras que integram os discursos e a visão de mundo do autor. E é essa orientação que ele deixará implícita, para levar o leitor a uma atitude responsiva em prol dos discursos mobilizados na produção. Já o leitor, em seu diálogo com o texto, empregará na leitura todo o seu sistema de valores, crenças e atitudes, evocando outros textos e outras leituras para a compreensão deste, num reflexo do diálogo com o grupo social a que pertence (KLEIMAN, 2016a). Ao mesmo tempo, será provocado, dialogicamente, – e transformado em alguma medida – pelos discursos do autor presentes no texto, vivenciando essa relação dialógica que se caracteriza como uma reação do eu ao outro, entre um círculo de valor ao outro.

Pensar a leitura em sua dimensão dialógica é considerar que autor e leitor participam de um processo interativo no qual a palavra de ambos se funde nos esforços de produção e compreensão do texto, vivenciando a língua em seu caráter social, ideológico e histórico.

É sob o prisma de perspectiva que olhamos para a leitura do professor em seu processo de formação, compreendendo a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura impactadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural, econômico, entendendo também a importância da “valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual” (ANDRADE, 2004, p. 10), resultando em voltar a atenção para os enunciados proferidos sobre a leitura, mas também para as trajetórias de constituição de identidade que podem denotar como os professores concebem a si mesmos.

A formação docente se estrutura em práticas de leitura e escrita que buscam dar ao professor a consciência sobre si mesmo, sobre sua própria atuação e sobre os objetos que compõem sua prática. É nesse sentido que entendemos a importância do letramento do professor, pois, conforme Kleiman (2016b), pensar o letramento significa olhar tais práticas sociais de uso da escrita, em seus contextos e finalidades específicos, de acordo com o interesse e possibilidades dos sujeitos envolvidos, cobrindo, assim, a imensurável gama de situações de escrita que constituem as relações de poder em instituições e práticas sociais de cada sociedade. É o contato com tais práticas, em situações cotidianas de uso, que definirá o nível do nosso letramento (KLEIMAN, 1995).

Na concepção de Vóvio (2010), as práticas de uso da escrita são plurais, configuradas no contexto de cada sociedade e de cada grupo social, a partir de demandas culturais e sociais específicas. Para a autora, o letramento é visto como “um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita” (VÓVIO, 2010, p. 416). São essas práticas discursivas que possibilitam o agir do sujeito no mundo, constituindo sua identidade a partir da interação com a produção e/ou leitura de materiais escritos em inúmeras situações de comunicação que integram a dinâmica de sua vida cotidiana em comunidade. Tal concepção se ancora no que Street (2004 *apud* VÓVIO, 2010, p. 417) nos traz ao dizer que “a construção do letramento está imbricada nas práticas discursivas e nas relações de poder na vida cotidiana: está socialmente construída, materialmente produzida, moralmente regulada e tem significado simbólico que não pode reduzir-se a nenhum destes”.

Vivemos em uma sociedade na qual a leitura e a escrita nem sempre se concretizam como práticas rotineiras, o que representa um real desafio na formação docente, a começar pela conscientização do professor do seu próprio papel enquanto leitor e produtor de textos.

Assumindo tais concepções, discorreremos, no tópico seguinte, sobre o caminho metodológico que percorremos para a realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa apresentada neste artigo, resultado de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. Nesse sentido, optamos por trabalhar com o método (auto)biográfico, utilizando a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados⁶.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), a entrevista narrativa é um instrumento de investigação para se opor ao modelo perguntas/respostas que induz o entrevistado a uma estrutura já definida de tema, tópicos e ordem e o cerceia na manifestação de sua espontaneidade em narrar os acontecimentos. Assim, no processo de produção das entrevistas, seguimos a estrutura proposta pelos autores, que trazem a entrevista narrativa marcada pela ausência de estrutura formalizada, assemelhando-se a uma comunicação cotidiana que se faz do contar e escutar história. Nessa proposta, os autores dividem a preparação em quatro fases distintas:

1. Iniciação;
2. Narração central;
3. Fase de questionamento;
4. Fala conclusiva.

Tendo como horizonte esses pressupostos, começamos por definir o processo de escolha dos professores que colaborariam com a pesquisa, optando por trabalhar com os professores da rede municipal de ensino de Itatiba-SP, já que tínhamos mais inserção na rede e contato com a maioria dos professores que nela atua. Para tanto, convidamos, via e-mail, os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Itatiba-SP a participarem, deixando claro o nosso propósito com a investigação sobre leitura e formação de professores. Tivemos o retorno de quatro professoras, sujeitos que depois, no delinear das entrevistas, descobrimos terem trajetória de vida e constituição docente marcadas pela leitura.

⁶ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, com a aprovação em julho de 2021, sob o número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 48443621.0.0000.5514 podendo, após essa etapa, iniciar o trabalho com as entrevistas.

Pensando nas nossas intenções com a pesquisa, elaboramos um grupo de questões exmanentes⁷ que nos guiaram nas entrevistas, estabelecendo, após isso, contato com as participantes para a realização das entrevistas. Todas elas foram realizadas remotamente, através das plataformas de videoconferência Zoom e Google Meet, tendo em vista que ainda vivíamos sob as restrições sanitárias da pandemia da Covid-19. A seguir, apresentamos um quadro que oferece maiores detalhes da realização das entrevistas.

Quadro 1: Professoras participantes da pesquisa

Nome	Data	Duração
Professora Sandra ⁸	22/09/2021	75 min.
Professora Carla	28/12/2021	82 min.
Professora Silvia	06/01/2022	59 min.
Professora Marta	12/01/2022	66 min.

Fonte: Elaboração própria

Depois das entrevistas, passamos à etapa de sua transcrição. Esse procedimento nos trouxe alguns temas que permearam as narrativas, ainda que de maneira alternada. Neste artigo, focaremos mais a análise em torno dos discursos e das relações dialógicas que perpassam a leitura na formação docente.

Leitura na constituição e formação do professor

Neste tópico nos dedicamos à análise das entrevistas das professoras, dando ênfase, inicialmente, aos discursos sobre leitura encontrados nas enunciações. Iniciamos pela imagem social que o professor tem de si mesmo como leitor, significando-o a partir dos discursos nas relações sociais que rondam sua prática, como sujeito inserido em diversas esferas sociais.

Sabemos que os discursos são representações da vida social e são situados historicamente, perpassados por ideologias, impregnados por múltiplas vozes sociais, constituindo-se como movimentos discursivos de comparar e reproduzir jogos de significações e sentidos atribuídos ao ato de ler.

Começamos com um trecho da professora Sandra, no qual ela enuncia a imagem que tem de si mesma enquanto leitora e que significa e conduz a sua prática. Junto aos demais professores, ela se vê e é vista como alguém que ocupa uma posição privilegiada de acesso à

⁷ Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), as questões exmanentes são as questões elaboradas pelo pesquisador que refletem suas intenções, bem como suas formulações e linguagem.

⁸ Os nomes das professoras são fictícios para preservar a identidade de cada uma delas.

cultura letrada, em posse de condições de desvelar caminhos de leituras e produzir sentidos que impactam a vida cotidiana dos demais professores. Seu enunciado traz marcas de autorreferência que denotam a formação dessa imagem de leitora. “*E aí estranhamente eu falo: ‘gente, mas sou eu que não vou fazer concurso, sou eu que vou ter que ler isso para contar para eles?’*” E segue reproduzindo a fala de um dos colegas que esclarece a imagem de leitora corroborada pelo outro: “*Ah, Sandra, você consegue*”.

Os enunciados nos mostram que imagem formada está efetivamente relacionada à construção de sua identidade, ver-se e entender-se vista assim fortalece a professora em sua trajetória profissional. Ao se afirmar como leitora que circula autonomamente pelo letramento acadêmico, atualizada em relação aos debates acadêmicos correntes e podendo, inclusive, exercer papel condutor na trajetória de letramento dos demais professores – realizando ações de leitura, orientando leituras para concursos, definindo o que merece ou não ser lido pelos colegas –, a professora Sandra se legitima em sua formação e se vê autorizada para a docência. Ao se apresentar dominando saberes da esfera acadêmica, ela se mostra protagonista de sua trajetória, segura de sua enunciação.

Conforme Almeida (2001, p. 123), a identidade profissional do professor se forma a partir de “múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas em seu dia a dia”, construindo valores e modos específicos de agir, que “envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social”.

A professora Silvia traz também uma imagem bastante clara sobre si mesma em relação à leitura. Ela diz: “*Eu sou fora da casinha, mas então, veja, tá todo mundo de férias. Aqui em casa, minha filha está com o pai dela. O pessoal tá viajando, advinha onde eu tô? Sim, lendo e trabalhando...*”

Sua fala denota uma ação alinhada ao que socialmente costuma-se esperar do professor, um compromisso contínuo e incansável com a leitura e com o aprimoramento profissional, pois agimos e reagimos de acordo com tipos de interpretação ou expectativas que circulam entre dado grupo social.

A professora Silvia faz da leitura seu instrumento de ação no mundo. Ela se afirma professora-leitora, alinhando sua enunciação à imagem que defende para si como professora, que se valida ao colocar a leitura e o estudo na frente de outras instâncias sociais. Seu enunciado é de autolegitimação, alinhado à representação de sua atuação profissional, posicionando-se como sujeito que é consciente dos discursos que produz na direção de protagonizar sua história. Há em sua fala marcas da tensão de querer ser reconhecida nessa representação que faz de si

mesma, buscando reforçar a distância de outras representações estabelecidas para o professor, principalmente quanto à passividade na resposta às questões da educação e do cotidiano escolar. Ao relevar suas concepções, modos de ler e representações que marcam suas práticas de leitura e escrita – dizendo “*E estou lendo, estou escrevendo*” –, ela expõe como concebe a si mesma e aos outros, resignificando a imagem que projeta de si, agora por meio da contemplação e da compreensão ativa de outros que ouvem sua voz e que podem, inclusive, conferir-lhe novos sentidos.

Além de abordar alguns dos discursos, também trazemos alguns dos pontos surgidos no âmbito das relações dialógicas que marcam as formações e a leitura dos professores. Para essa discussão, trazemos enunciados das professoras Carla e Marta, ambas caracterizadas por uma formação acadêmica mais avançada – doutoras em educação e professoras do ensino superior –, trazendo, portanto, consigo outra experiência de apreciação e apropriação de textos mais complexos por uma relação estabelecida com pesquisa e ensino.

Começamos por enunciados da professora Carla sobre a importância da mediação das leituras na formação. Dentre outros enunciados, ela nos traz uma experiência de formação que lhe foi marcante. Diz:

Eu lembro que logo que eu comecei a trabalhar na rede municipal, foi um dos textos que mais impactou, que era, isso aí também é interessante, né, era uma entrevista da Nova Escola, mas era com o [Cipriano Carlos] Luckesi, que é um teórico que fala sobre a avaliação, né, conhecido no Brasil. Mas não era aquele texto teórico do Luckesi de 15 páginas, né, sobre isso.

Mais do que discutir especificamente o gênero entrevista, parece-nos mais importante pensarmos em seu emprego na estratégia da formação, evidenciando que as práticas sociais do uso da língua pressupõem sempre o uso de um gênero. Seu enunciado parece apresentar uma relação valorativa entre a revista e outras fontes de conhecimento científico, gêneros acadêmicos aos quais ela também tem acesso.

Conforme Geraldí (2013), os sentidos nunca são construídos sozinhos, mas estão sempre acompanhados de uma entonação avaliativa que marca posições socioideológicas. O enunciado da professora Carla nos diz que o professor em formação se vê diante de muitas possibilidades e fontes de conhecimentos teóricos e práticos – cuja produção é sempre situada em um campo de tensão e multiplicidade –, mas a apreciação, o acesso e a apropriação dependerão do contexto do sujeito em formação e, principalmente, do processo de mediação que poderá enriquecer a produção de sentidos na experiência de formação do professor.

Além da importância da mediação, as professoras também nos falam sobre a importância das trocas dialógicas que vivenciam com os colegas, sendo, ao ver delas, o ponto alto de seus processos formativos. Sobre esse ponto, a professora Marta nos diz:

[...] eu acredito muito na produção do conhecimento coletivo, né? Então, assim, das trocas da parceria, não é?

[...]

Normalmente são com outros professores. São eles que falam, Marta, eu fiz assim, assim, assim e deu certo. Então eles trazem a prática para mim, né? E é na troca com o outro que eu consigo resolver os meus problemas no dia a dia. E nesse outro eu incluo a formadora, a coordenação, a direção, colegas de outras disciplinas, não só da minha área. Mas isso normalmente é feito quando? Na hora do intervalo, nos corredores, ou seja, no espaço que é chamado trabalho coletivo não existe um trabalho coletivo. De construção coletiva, não é? De novos conhecimentos, habilidades, práticas, perspectivas, etc. e tal.

Pensar nessa interação dialógica nos leva à centralidade, em nossa constituição, da compreensão da palavra do outro. Conforme Volóchinov (2018), quando compreendemos a palavra de outrem nos orientamos em relação a ela, encontrando o lugar adequado no contexto correspondente. Diante dessa palavra alheia que buscamos compreender, empenhamos nossas próprias palavras para formar uma réplica, o que nos levará a uma efetiva significação.

No confronto com problemas reais vivenciados no cotidiano escolar, ocorre o que Freitas (2013), aludindo ao pensamento bakhtiniano, nos traz ao dizer que se estabelece uma luta dialógica entre palavras próprias e alheias, resultando primeiramente na incorporação da palavra do outro, para depois transformá-las dialogicamente em ‘minhas-alheias-palavras’ com a ajuda de outras ‘palavras-alheias’, resultando, em seguida, em palavras próprias, já sem aspas. O conhecimento que se espera produzido nas trocas dialógicas é aquele que problematize as questões que estão diante dos professores no dia a dia, conhecimento construído pela dialogização de vozes, não monológico, útil para pensar a vida e a atuação do professor.

No diálogo sobre os desafios vivenciados em suas práticas, ao tornar própria a palavra alheia, os professores revozeam diferentes discursos que compõem seu discurso interior, vivenciando um processo de compreensão ativa e responsiva no qual dois sujeitos que têm voz se encontram e vivem efetivamente uma significação, pois seus discursos se completam na interação e dão vida a um processo de cocriação de si mesmos.

Considerações finais

Na pesquisa realizada procuramos compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. Pautados na perspectiva bakhtiniana de linguagem, pudemos discorrer, nesse texto, sobre a concepção dialógica da leitura, enquanto prática social cunhada nas e pelas relações/interações sociais. Ao pensarmos a formação de professores como um processo complexo, caracterizado por relações de poder que configuram intenções, discursos e caminhos, entendemos a centralidade da leitura como instrumento dialógico e ideológico que pode levar o professor a significar e ressignificar continuamente sua formação e prática.

A análise das enunciações das professoras nos permitiu contribuir para a reflexão sobre as práticas de letramento do professor, passando principalmente pelos discursos que atravessam a leitura no processo de formação docente. Mas, para além dessa questão, entendemos que a pesquisa pode contribuir mais ao propor uma reflexão sobre a importância do processo de mediação nas leituras em atividades de formação, evidenciando que, para além do gênero discursivo ou de qualquer outra característica da leitura, o que efetivamente a torna significativa para o professor é o processo de mediação, o qual viabiliza a apropriação dos conteúdos propostos. Fica, então, a reflexão sobre projetos de formação que tomem em conta primariamente a sensibilidade da mediação.

Igualmente importante se mostrou a consciência sobre a viabilidade das trocas dialógicas. Os enunciados das professoras nos mostram que muitos dos sentidos, vivenciados pelo professor em seu cotidiano, vêm das trocas valiosas com outros professores, num embate dialógico entre palavras próprias e alheias no qual são trocadas experiências e modos de agir, problematizando coletivamente os desafios cotidianos e possibilitando novos sentidos e transformações da prática de todos.

Referências

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In*: KLEIMAN, Â. (org.). **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 115-138. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

ANDRADE, Ludimila Tomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In: BAKHTIN, M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2017, p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações do ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In: FREITAS, M. T. A. (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 95-106.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, M. T. A. (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 90-113.

KLEIMAN, Ângela **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2016b, p. 23-36.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-176.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 401-431, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p401. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p401>. Acesso em: 10 out. 2022.

Sobre o autor e a autora

Rodrigo Soares Brito: Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF, 2023). Editor da Paco Editorial.

E-mail: soaresbrito.rodrigo@gmail.com

Milena Moretto: Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

E-mail: milena.moretto@usf.edu.br

Recebido em: 29 ago. 2023

Aprovado em: 05 nov. 2023

A leitura da verbo-visualidade pelo viés dialógico

The reading of verb-visibility through dialogic bias

La lectura de la visibilidad verbal a través del sesgo dialógico

Anderson Silva¹

Resumo: Esta pesquisa analisa a constituição de sentidos de uma charge a respeito do dono da rede de lojas Havan. Justifica-se esta investigação pelo impacto que o *corpus* elegido despertou a respeito da liberdade de imprensa e pelo poder que a verbo-visualidade pode causar na constituição dos enunciados concretos. Em termos metodológicos, esta pesquisa adota a perspectiva qualitativa, tendo como escopo teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso. Para tanto, recorremos aos conceitos-chave de enunciado concreto e relações dialógicas. Em nossas considerações, ratificamos a função da charge de despertar a criticidade em seus interlocutores. No caso específico, além de fazer essa função, acabou levantando mais atenção a partir da polêmica instaurada pela personagem alvo da crítica.

Palavras-chave: Enunciado concreto; Relações dialógicas; Análise dialógica do discurso.

Abstract: This research analyses the constitution of meanings in a cartoon about the owner of the Havan chain of stores cause in the constitution of utterances. In methodological terms, this paper adopts a qualitative perspective, having as theoretical background the contributions of Dialogical Discourse Analysis. To do so, we resorted to the key concepts of utterance and dialogic relationships. In our considerations, we ratify the cartoon's role in awakening criticality in its interlocutors. In this specific case, in addition to performing this function, it ended up raising more attention from the controversy created by the character who was the target of criticism.

Keywords: Utterance; Dialogic relationships; Dialogic discourse analysis.

Resumen: Esta investigación analiza la constitución de significados en una caricatura sobre el dueño de la cadena de tiendas Havan, constitución de enunciados concretos. En términos metodológicos, esta investigación adopta una perspectiva cualitativa, teniendo como base teórica los aportes del Análisis Dialógico del Discurso. Para ello recurrimos a los conceptos clave de enunciado concreto y relaciones dialógicas. En nuestras consideraciones, ratificamos el papel de la caricatura en el despertar de la criticidad en sus interlocutores. En este caso específico, además de cumplir con esta función, terminó suscitando más atención a partir de la polémica creada por el personaje que fue blanco de críticas

Palabras clave: Enunciado concreto; Relaciones dialógicas; Análisis dialógico del discurso

Reflexões iniciais

Esta pesquisa objetiva refletir a respeito da constituição de sentidos levantada a partir da publicação de uma charge em que o cartunista Nando Motta satirizou a postura do empresário Luciano Hang, dono da rede de lojas Havan, o qual reverberou nacionalmente no segundo semestre de 2021. Frente a essa repercussão, justifica-se a investigação pelas possíveis relações dialógicas existentes entre a charge e outros enunciados concretos que dialogaram com a temática elencada, o que acabou acelerando a discussão desse assunto em todo o país.

¹ SEDUC-SP/PUC-SP

À luz dos estudos contemporâneos dentro da área de Letras e da Linguística, este trabalho foca em uma metodologia qualitativa a partir do viés dialógico. No imbricamento entre texto e discurso, nossa pesquisa evidencia os efeitos de sentido a partir da constituição verbo-visual dos enunciados, considerando o contexto de produção e circulação, bem como os (inter)locutores envolvidos na cena enunciativa. Considerando nosso objetivo e justificativa, amparamo-nos em alguns conceitos-chave da Análise Dialógica do Discurso (ADD), restringindo nossas análises aos conceitos de *relações dialógicas* e *enunciado concreto*. Na sequência, amparados pela perspectiva dialógica da linguagem, faremos a contextualização do nosso material de análise.

Discurso e criticidade: descrição e contextualização do *corpus*

Como é de senso comum, a charge é um gênero que possibilita o imbricamento da linguagem verbal, visual ou verbo-visual, utilizando a contemporaneidade contextual para a constituição de sentidos entre os sujeitos discursivos. Entre uma das suas características do gênero no século XX, era de circular em algumas esferas específicas, como em jornais impressos, no entanto, com a popularização das redes sociais no século XXI, esse tipo de gênero começou a circular em outros meios e em uma velocidade muito maior, caso, por exemplo do *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e grupos de *WhatsApp*. Desse modo, é a partir desse contexto que nosso material de investigação ganha notoriedade, despertando o interesse de milhares de pessoas a partir do embate enunciativo.

Dentro do contexto pandêmico, além das inúmeras negligências ocasionadas por gestores do Ministério da Saúde e amplamente divulgadas pela mídia na época², após o destaque negativo que o então governo federal brasileiro mostrou ao propagar a eficácia de um suposto “kit Covid” (entre os anos de 2020 e 2021), houve por parte de alguns políticos e, por pressão da opinião pública, a instalação da chamada CPI³ – Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Federal, visando apurar todos os que colaboraram de diferentes maneiras para o aumento de casos e mortes causados pela pandemia da Covid-19. Dentro desse cenário que nosso *corpus* se configura e no qual compreendemos como enunciado dentro de um viés dialógico.

² Para mais informações, vide: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/datafolha-rejeicao-a-atuacao-de-saude-e-governadores-na-pandemia-cai-desaprovacao-de-bolsonaro-e-de-51.shtml>.

³ Vide: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>.

Um dos elementos desse enunciado concreto é a relação dos (inter)locutores e sua constituição subjetiva. No caso desta investigação, temos os possíveis leitores com os quais poderão dar um tom valorativo ao gênero, conforme a subjetividade e posições ideológicas. Por outro lado, temos o locutor que engendrou a charge a partir dos dados públicos disponibilizados pelas suas redes sociais oficiais (*Site*⁴ / *Facebook*⁵ / *Instagram*⁶); nesse sentido, compreende-se como um sujeito polivalente com ideais progressistas, trabalhando como músico, ator, militante e ilustrador/cartunista. Sobre essa última função, Motta destaca-se por continuamente retratar os fatos políticos contemporâneos em suas redes sociais, ajudando a despertar a criticidade entre os seus leitores. Ademais, segundo sua própria descrição, o artista procura a partir de temas atuais e relevantes da mídia ao redor do mundo, estruturar sua arte reflexiva e politizada, mostrando sua visão de mundo por meio de recursos visuais intencionais e sugestivos.

No caso deste estudo, em setembro de 2021, o cartunista Nando Motta publicou uma charge sobre o empresário Luciano Hang em suas redes sociais, utilizando personagens macabras de filmes de terror e de notório conhecimento do público para satirizar a narrativa do empresário que ocultou da opinião pública a principal causa do falecimento da sua própria mãe. Esse fato acabou tomando uma proporção devido o empresário ter sido convocado para depor na CPI da Covid (Senado Federal). Com a repercussão do texto nas diferentes mídias, o empresário e seus advogados abriram um processo contra o cartunista, pedindo indenização por danos materiais e morais. Dada a repercussão dessa atitude, muitos outros chargistas republicaram a charge ou parafrasearam o referido motivo do processo, despertando uma celeuma nacional, bem como a discussão a respeito da liberdade de imprensa.

Essa CPI do Senado Federal teve por finalidade, no prazo de 90 dias, apurar omissões e ações por parte dos representantes do Governo Federal no enfrentamento da pandemia no país, tendo como um dos estopins a crise sanitária largamente noticiada a respeito da ausência de oxigênio no estado do Amazonas. A Comissão instalou-se a partir de vinte sete de abril de dois mil e vinte um, tendo seu prazo final prorrogado até cinco de novembro de dois mil e vinte um. Entre esses meses de investigação, uma figura pública que ganhou os noticiários e despertou diferentes opiniões a respeito da temática foi a postura e o discurso negacionista do empresário Luciano Hang, apoiador e patrocinador do então governo de Jair Bolsonaro. A partir de seu depoimento na CPI noticiado pelas mídias e redes sociais, muitos textos críticos foram engendrados a respeito da sua atitude nesse período pandêmico, entre os quais artigos, notícias,

⁴ Ver: <https://www.desenhosdonando.com.br/>.

⁵ Ver: <https://www.facebook.com/desenhosdonando>.

⁶ Ver: <https://www.instagram.com/desenhosdonando/>.

reportagens e charges. Após o depoimento de cunho negacionista do empresário, o cartunista elaborou uma charge questionando o caráter duvidoso do dono da Havan, ao usar a morte da própria genitora para exaltar tratamento medicamentoso sem comprovação contra a COVID-19.

A charge poderia ter atingido seu papel entre os possíveis leitores e conhecidos do cartunista, mas ganhou uma proporção inimaginada pelo enunciador, pois o empresário criticado entrou com um processo na Vara Cível de Santa Catarina, exigindo indenização por danos materiais e morais. Esse fato acabou despertando o olhar da opinião pública que debateu por semanas o caso, inclusive a questão dos direitos de liberdade de imprensa. Além disso, a partir da charge que originou o processo, o ato do empresário gerou uma onda de protestos por meio de outras publicações.

A partir de uma perspectiva dialógica a respeito do discurso do empresário Luciano Hang, evidenciou-se na agenda a discussão a respeito da *liberdade de expressão*, conforme prescrita pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Desse modo, na lei maior que rege o país, a liberdade de expressão é algo garantido em lei no intuito de manter a manifestação do pensamento e liberdade dos sujeitos se expressarem em atividades científicas, intelectuais e artísticas.

Por tratar-se de algo subjetivo, no estado moderno, o termo *liberdade de expressão* torna-se um dos elementos da dignidade humana, sendo de fundamental importância em uma sociedade democrática. “A esse respeito, são levantadas as devidas ponderações e ressalvas, por se tratar a dignidade humana de um valor, que poderá ser revestido de conteúdos ideológicos distintos, cambiáveis no tempo e no espaço” (FREITAS; CASTRO, 2013, p. 329). No caso do nosso *corpus*, como o assunto não está em segredo de justiça e é amplamente divulgado pela mídia em geral, sendo mote para que diferentes sujeitos emitam opiniões a respeito de diferentes temáticas, como o caso do discurso negacionista durante o período pandêmico.

É preciso compreender a complexidade do termo *liberdade de expressão*, uma vez que garantida em lei implica em diferentes efeitos de sentidos conforme a posição dos sujeitos envolvidos dentro de uma situação enunciativa. De um lado, temos a expressão verbo-visual de um chargista que cria uma cena enunciativa para criticar a posição e o discurso negacionista de um empresário reconhecido nacionalmente no país. Do outro, temos a posição desse empresário que ficou indignado com a comparação feita a partir da sua figura, ocasionando a abertura de um processo que gerou ainda mais repercussão pelo pedido, configurando aqui uma polêmica.

Pode-se compreender em um sentido amplo como uma polêmica aberta, na qual há uma disputa que levanta opiniões divergentes. Na perspectiva da ADD, lembramos que o engendramento enunciativo gera sempre outros discursos, estabelecendo uma espécie de arena na qual defrontam posições, valores e vozes, conforme explicita Bakhtin (2010a). Nesse sentido, em nossa investigação, compreende-se uma polêmica aberta levantada a partir da publicação da charge de Nando Motta e sua crítica ao discurso de Hang; por outro lado, temos a leitura do retratado que compreende essa publicação como uma ofensa moral a ponto de pedir indenização, mesmo sendo uma figura pública e a narrativa criada na charge seja baseada em fatos reais comprovados e notoriamente divulgados pela mídia impressa e digital brasileira. A partir dessa cena enunciativa, iremos discorrer a respeito dos conceitos-chave que servirão de base para nossas análises, tendo como aporte os escritos de Bakhtin e o Círculo.

Análise dialógica do discurso: elementos teórico-metodológicos de análise

Para nossa investigação, recorreremos aos construtos teóricos desenvolvidos pelos estudos de Bakhtin, que nas últimas décadas tem sido denominado de Análise Dialógica do Discurso (ADD). Entre os diversos conceitos-chave desenvolvidos a partir da segunda década do século XX até meados dos anos 70, restringimos nossas análises aos conceitos-chave de relações dialógicas e enunciado concreto.

Ao refletirmos a respeito dos conceitos-chave que embasarão nossas análises, é preciso dentro da compreensão de relações dialógicas, pensar anteriormente no próprio sentido de diálogo. De início, alguns estudiosos bakhtinianos já se debruçaram a respeito da temática, publicando diversos estudos sobre o assunto, dos quais destacamos Ivanova (2003, 2011) e Brait (2013). Essa última, ao refletir a respeito da tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem mostrou que, no século XX, o conceito de diálogo passou a vigorar, mostrando uma diversidade de sentidos conforme o viés teórico e ganhando uma produtividade dentro da grande área de Letras e Linguística. Nas diversas teorias do campo discursivo, trazemos neste artigo um dos teóricos contemporâneos ao grupo bakhtiniano que discorreu sobre o assunto no texto *A fala dialogal* (JAKUBINSKIJ, 2015).

Compreende-se que Jakubinskij (2015) trouxe para a reflexão o diálogo como algo dinâmico, sendo uma espécie de coluna vertebral de tudo que vem depois a respeito dos estudos da linguagem. Mesmo sendo publicado há décadas, esse texto traz reflexões contemporâneas a respeito da linguagem, em que se compreende diálogo não como uma interação dicotômica em

que um fala enquanto o outro espera para responder, mas estabelece como algo dinâmico em que não necessariamente há concordâncias ou discordâncias, e sim múltiplos posicionamentos a partir de uma interação enunciativa contínua. Ademais, os pensamentos de Jakubinskij (2015) influenciaram não apenas os membros do chamado Bakhtin e o Círculo, como também outros autores contemporâneos na Rússia. Após suas traduções ao longo do século XX nas diversas línguas e mais recentemente sua tradução em português trouxe luz para esse texto que ainda hoje torna-se necessário para quem procura entender a respeito da tríade diálogo, dialogismo e relações dialógicas.

Resumidamente, ao distinguir os tipos de fala, um dos fenômenos que chamam atenção de Jakubinskij (2015) foi o destaque para a entonação, os elementos visuais como papel essencial para a constituição de sentidos e suas nuances, ou seja, vê-se como um primeiro fenômeno e a relevância da interação verbal. Em um segundo princípio, encontra-se a ideia de oposição entre diálogo e monólogo, associando as noções de natural e artificial, asseverando que o reflexo de produzir resposta é um forma de interação verbal, seja ela em um monólogo ou diálogo. Por fim, dentro das reflexões levantadas por Jakubinskij há um terceiro princípio que compreende na incompletude do enunciado e na resposta enunciativa, o que compreendemos a respeito do acabamento e a relação entre os (inter)locutores, gerando os efeitos de sentido presentes em todo o diálogo.

“A índole responsiva do sentido. O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 381). Com essas palavras, Bakhtin na coletânea *Estética da Criação Verbal* nos apresenta um elemento na compreensão mais ampla de diálogo, sendo concebido como inerente ao discurso segundo o pensamento bakhtiniano, pois não é apenas estrutura, mas faz parte da linguagem. A partir dessa noção mais ampla, podemos trazer alguns dos principais pontos que nos ajudam a entender a conceito de relações dialógicas.

Trazendo para nossa reflexão a noção de relações dialógicas, no texto de 1930, *A construção da enunciação* (VOLOCHÍNOV, 2013), compreendemos que na discussão a respeito da interação verbal e o intercâmbio comunicativo social, o enunciado pressupõe sempre a orientação a um sujeito discursivo a partir de um determinado contexto social e histórico. Como os demais conceitos do chamado Círculo, a noção de *relações dialógicas* também tem como característica ser engendrado a partir da publicação de diferentes obras ao longo do século XX.

Sintetizando a gênese do termo ao longo dos escritos bakhtinianos em um texto provindo da coletânea *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) assevera que, a partir de sua reflexão filosófica, observar o texto e seu contexto, sem deixar de considerar as interações, sendo que o discurso entre os sujeitos pressupõe relações dialógicas a partir da troca enunciativa. A expressão “relações dialógicas” também é encontrada no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010b). Nessas reflexões, compreende-se a necessidade de partirmos da concretude da palavra para podermos observar os efeitos de sentido, conforme o contexto enunciativo.

Em termos metodológicos, esta pesquisa de cunho documental, no qual procuramos desprender de valores pessoais, mas baseados em fatos e documentos, apresentamos nossa metodologia de investigação. A partir da ADD, considerando as interações verbais e as condições discursivas, destacamos a necessidade de seguirmos o rigor metodológico descrito por Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

- 1) Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na ‘consciência’ ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) Não se pode isolar a comunicação e suas formas de base material (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110).

Tendo esse princípio metodológico norteador, a partir da seleção do *corpus* sob o viés dialógico, iremos analisar a crítica engendrada por meio da verbo-visualidade a respeito do caso da morte da mãe do dono da Havan, reverberando em muitos outros discursos que ocuparam a cena nacional no ano de 2021.

Análise dialógica: o caso da morte da mãe do dono da Havan

À luz dos estudos contemporâneos dentro da área de Letras e Linguística, esta investigação busca mostrar por um olhar dialógico a atribuição de sentidos de um enunciado concreto. Nesse sentido, é preciso ir além do que está materialmente visível, considerando todos os pormenores da verbo-visualidade. No imbricamento entre discurso e texto, nossas reflexões evidenciam a constituição de sentidos a partir verbo-visualidade, considerando o contexto de produção e circulação, bem como os sujeitos discursivos envolvidos na trama enunciativa.

Em nossas discussões, resgatamos a contextualização do *corpus*, cuja temática girou em torno do falecimento da morte da mãe do dono da Havan, Senhora Regina Hang. Segundo os médicos que a trataram, ela foi internada com Covid-19 em um hospital da *Prevent Senior*, sendo tratada com o chamado “kit covid”, conjunto de remédios que não tinham uma comprovação científica consistente para o tratamento da doença. Em relatos ocorridos em meio a CPI da Covid-19 realizada pelo Senado Federal, soube-se pelos mais diversos veículos da imprensa⁷ que a progenitora de Luciano Hang faleceu em fevereiro de 2021, e em seu prontuário foi descrito que a *causa mortis* tinha sido uma pneumonia bacteriana, mascarando o verdadeiro motivo causado pelo vírus da Covid-19.

Nesse contexto pandêmico e em meio a meses de investigação vários escândalos e depoimentos de figuras públicas passaram pela CPI da Covid, ganhando a atenção nacional em todos os noticiários e mídias. Mesmo com a repercussão negativa da possível adulteração do atestado de óbito e do uso do “kit Covid”, o empresário alegou confiar nos procedimentos realizados pela *Prevent Sênior*, negando a ocultação do verdadeiro motivo do falecimento da sua mãe, alegando que o seu caso estaria sendo utilizado como munição política pela CPI da Covid-19, sendo sua opinião divulgada por meio das mídias sociais em nota enviada à imprensa. A partir de todo esse contexto, entre os vários enunciados que trouxeram a temática para discussão, o cartunista Nando Motta engendrou uma narrativa que conseguiu chamar a atenção do empresário e irritá-lo ao ponto de abrir um processo contra o chargista, conforme observamos abaixo:

⁷ Para mais informações, vide: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/09/prontuario-de-mae-de-luciano-hang-nao-cita-covid-e-diz-que-ela-morreu-de-pneumonia-bacteriana.shtml>.

Figura 1: charge de Nando Motta.



Fonte: rede social do autor

Na narrativa em questão, observa-se o engendramento verbo-visual que possibilita alguns efeitos de sentido. Na cena em segundo plano, trazendo para nossa atenção os elementos visuais, verificamos a figura de um homem careca, com camisa verde e calça amarela andando com um semblante que pode figurar um ar de deboche. Não há referência ao dono da Havan, mas pelas características físicas e também o hábito do empresário de vestir-se de verde e amarelo acaba constituindo elementos que fazem com que os leitores reconheçam a personagem retratada na charge. No primeiro plano, vê-se um conjunto de quatro personagens clássicas de filmes de terror internacional e reconhecidos nacionalmente, entre os quais: a) Jason, do filme *Sexta-feira treze*; b) a personagem Hannibal Lecter do filme *O silêncio dos inocentes*; c) o palhaço do filme *IT: a coisa* e d) o boneco Chucky de *Chucky: o brinquedo assassino*. A partir das vestimentas de cada personagem, podemos inferir tratar-se de tais figuras, sendo que cada qual ganhou notoriedade por seus feitos de terror, assassinatos e cenas sangrentas dentro dos filmes em que foram os protagonistas.

Na cena enunciativa engendrada por Motta, veem-se as quatro personagens dialogando e sobre o teor do assunto, parecem referir-se ao caso da morte da mãe do empresário da Havan, que observamos ao fundo. A personagem Jason comenta “Dizem que deixou a mãe ser

cobaia...”. Nesse caso, esse enunciado concreto apresenta uma relação dialógica consonante com o caso do “kit Covid” que foi supostamente utilizado pelo hospital no tratamento dado a progenitora do dono da Havan. Tais remédios foram defendidos veemente pela presidência da república e parte dos apoiadores no primeiro ano da pandemia, indo contra a opinião de especialistas e cientistas que asseveravam a ineficácia de remédios até aquele momento pudessem de fato conter os problemas de saúde causados pelo Coronavírus.

Na continuidade do diálogo, o *serial killer* Hannibal Lecter assevera “... fraudou a causa da morte dela...”. Em sua afirmação, vê-se um resgate da memória discursiva em que se revelou a partir da CPI da Covid-19 o caso da alteração dos papéis que descreviam a causa da morte da mãe de Hang, despertando no interlocutor uma relação dialógica com os fatos ocorridos e noticiados na mídia nacional. Em uma relação dialógica consonante, o palhaço tenebroso que estrela o filme *It* acaba em exclamação a expressão “... que horror...” arrematando as duas afirmações relatadas por outras personagens, em uma espécie de indignação coletiva pela suposta atitude do empresário em tentar ocultar a verdadeira causa do falecimento da mãe em prol das suas convicções políticas, uma vez que notoriamente Hang foi um dos grandes apoiadores e aliados do então presidente da república Jair Bolsonaro, um dos principais defensores de alguns remédios para combater a Covid-19, como a cloroquina. Da esquerda para direita, arrematando a interação entre as personagens, o brinquedo assassino chamado Chucky exclama “Monstro!”, adjetivando a figura de Hang a partir de suas atitudes.

A escolha das personagens não foi algo aleatório, mas une o que há de mais tenebroso entre os ícones dos filmes de terror que figuraram nas últimas décadas nas telas de cinema e televisão. A união de todas essas figuras e a indignação coletiva expressa pelo teor do diálogo acabou sendo uma crítica que reverberou de maneira talvez muito mais ampla do que o autor pudesse imaginar, pois a partir da leitura de Hang e da atitude do processo, a charge ganhou repercussão nacional. Com isso, circulou em diferentes mídias, chegando a desencadear um fenômeno de charge continuada, na qual outros cartunistas, cada qual em seu estilo, fez paródias a partir da charge original.

Os desenhos de Motta, como o próprio locutor expressa em suas redes sociais, procuram apresentar a visão de mundo por meio dos seus traços, provando inúmeras reflexões entre os sujeitos, aos quais darão acabamento ao enunciado. No caso da imagem em análise, podemos discorrer a partir da ironia, uma espécie de refinamento de humor que requer dos sujeitos o diálogo entre diferentes enunciados para chegar ao efeito de sentido pretendido. Refletindo a

respeito do humor, pode-se apreender o estado de espírito em que determinado gênero pode despertar nos sujeitos fazendo dialogar com enunciados outros na constituição de sentidos.

Considerando essa situação, concordamos com Brait (1996) em que um texto irônico traz como característica a conjunção de discursos expressos por meio da materialidade verbo-visual. Desse modo, os sujeitos, a partir da trama enunciativa, precisam reconhecer os diversos discursos presentes no momento enunciativo, no caso, lembrar todos os representantes de alguns filmes de terror, bem como associar o discurso presente dessas personagens que, em princípio, são representantes dos atos mais tenebrosos nos filmes que estrelaram, mas ao mesmo tempo, nem eles foram capazes de tolerar a atitude do empresário Hang, alterando a causa verdadeira da morte da mãe para manter seu discurso negacionista.

A charge em questão possui uma relação dialógica dissonante ao discurso do negacionismo, uma vez que traz para agenda a discussão sobre a ineficácia do chamado Kit Covid, remédios que, muitos apoiadores do então governo federal, tomaram e não tiveram melhoras ou em casos mais graves, chegando até ao falecimento. A influência do negacionismo acaba sendo uma das críticas que podemos levantar a partir da leitura da charge, levando nossa reflexão sobre o termo negacionismo que podemos compreender como uma mentira (ou falsa informação) organizada e replicada de maneira contínua, seja de modo oral ou escrito, sendo que em nossas análises o cartunista procura destacar o caso de um dos principais apoiadores do governo federal que tinha como uma característica o negacionismo sistemático, caso que ficou muito em evidência na mídia no primeiro ano da pandemia.

De maneira semelhante, trazemos para nossa discussão uma das características do enunciado concreto que é a responsividade, ou seja, a resposta ativa do interlocutor ao enunciado em questão, na qual a constituição de sentidos dependerá das relações dialógicas com outros enunciados. Nesse sentido, a título de ilustração, se o leitor da charge que estamos analisando não reconhecer os trabalhos visuais e imagem que cada personagem representa, o efeito de sentido será diferente daquilo que o locutor quis transmitir.

Desse modo, pensando que os filmes em que as personagens estrelaram foram exibidos na segunda metade do século XX e reprisados algumas vezes nos canais abertos, compreende-se que uma faixa etária entre a partir de 30 e 40 anos seja o público-alvo mais próximo do diálogo com a charge, pois os interlocutores poderão acionar a memória enunciativa para atribuir sentido à narrativa engendrada pelo cartunista. Por outro lado, um leitor mais novo poderia ter mais dificuldade de associar as figuras colocadas na charge, necessitando uma pesquisa para entender o motivo da colocação de cada personagem e seus efeitos de sentido.

Considerações

Em nossas considerações, ratificamos a função da charge em despertar a criticidade em seus interlocutores. No caso específico do corpus elegido, além de fazer essa função, acabou levantando mais atenção a partir da polêmica levantada pela personagem da crítica, que quis, por meio da justiça, mover um processo de danos morais contra o cartunista. Essa atitude acabou chamando ainda mais a atenção da mídia, fazendo com que a charge ganhasse uma repercussão nacional, sendo ampliada a sua circulação, aumentando o número de leitores.

A temática das nossas discussões torna-se ainda muito atual tendo em vista o discurso negacionista ainda em circulação. Em contrapartida, ratificando o discurso científico, o relatório público da CONITEC⁸ – Comissão Nacional de Incorporação de Novas Tecnologias do SUS, lançado em janeiro de 2022, apontou resumidamente que o “kit COVID”, além de efetivamente não ajudar no tratamento contra os sintomas da COVID, pode ainda causar situações adversas e agravamento do quadro clínico. Apesar de toda crítica que trouxemos por meio do *corpus*, a temática ainda é bem atual e precisa estar em discussão uma vez que passados quase dois anos do início da pandemia, o Ministério da Saúde, afinado ao jogo político da Presidência da República, em uma espécie distopia de departamento às avessas, vai contra a ciência seguindo a ideologia do governo.

Apesar de todos os discursos da Organização Mundial da Saúde e das autoridades sanitárias, bem como a recomendação de um órgão oficial do governo brasileiro a partir de dados técnicos que contraindica o uso do “kit Covid” em pacientes em regime ambulatorial, foi rejeitado o parecer desse órgão por representantes do Ministério da Saúde. Toda essa polêmica que dialoga com a charge, mostrando que ideologicamente muitas figuras simpatizantes do governo de extrema direita, usa de recursos ideológicos, chegando a mentir em depoimentos para poder perpetuar o discurso negacionista, o que também tangencia com o que conhecemos como o conceito de necropolítica (MBEMBE, 2018).

Luciano Hang, empresário conhecidamente de direita, figurou como um dos patrocinadores do governo da gestão Bolsonaro, período esse marcado por uma espécie de ala ideológica que disseminava em diferentes mídias discursos que apregoavam o não isolamento social e o tratamento a partir de um “kit Covid”, que não era recomendado pelas autoridades sanitárias. Com isso, Mbembe (2018) e Hilário (2016) ajudam-nos a compreender o quão

⁸ Para mais informações, vide: <http://conitec.gov.br/tecnologias-em-avaliacao-conitec/16307>.

nefasto pode ser o discurso de uma figura pública, engendrando não somente polêmicas entre os diversos discursos a respeito da pandemia, mas disseminando dúvidas entre os cidadãos brasileiros sobre as recomendações das autoridades sanitárias.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. P. Bezerra. 5 ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRAIT, B. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. **Revista da ANPOLL**, n. 34, p. 91-121, 2013. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/667/687>. Acesso: 23 nov. 2020.

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

FREITAS; R. S.; CASTRO, M. F. Liberdade de expressão e discurso de ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. **Sequência**, Florianópolis, n. 66, p. 327-355, jul. 2013. Disponível: <file:///C:/Users/user/Desktop/download.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

IVANOVA, I. Les sources de la conception du dialogue chez L. Jakubinskij. **Texto!**, 2003. Disponível em: http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova_Jakubinskij.html. Acesso em: 19 nov. 2020.

IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. **Bakhtiniana**, v. 6, n. 1, 2011, p. 239-267.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogal**. Trad. D. A. C. Cunha e S. L. Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HILÁRIO, L. C. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 194-210, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ANDERSON/Downloads/11813-Texto%20do%20artigo-44620-1-10-20160721.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 157-188.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Sobre o autor

Anderson Silva: Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2012-2015) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com período de estágio-sanduíche (Bolsa CAPES) na Universidade de Lisboa (Portugal). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Possui pós-graduação (especialização) no curso de Língua Portuguesa: Gramática e Uso pela Universidade de Taubaté (2006) e graduação em Letras (Português/Inglês) pela universidade do Vale do Paraíba (2004). Foi Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio (PC - ENSINO MÉDIO) entre os anos de 2017 - 2022, continuando, atualmente, como professor efetivo de Português da rede estadual de São Paulo desde 2004. É membro egresso do GP/CNPq/SP Linguagem, Identidade e Memória (<http://www.linguagemememoria.com.br>). Ademais, é membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e Associação Latinoamericana de Linguística e Filologia (ALFAL). É autor e organizador, em parceria com a pesquisadora Elizangela Costa, da coletânea Livro Didático: Olhares Dialógicos, publicação pela Editora Pontes (<http://ponteseditores.com.br>). Seus interesses de investigação focam-se nos estudos bakhtinianos, análise dialógica do discurso, ensino de língua materna, livro didático, verbovisualidade e estudos sobre os sinais de pontuação.

E-mail: andcs23@hotmail.com

Recebido em: 23 jun. 2023

Aprovado em: 26 jul. 2023

A contribuição da sequência didática no desenvolvimento do gênero petição inicial para ingressantes do curso de direito¹

The contribution of the didactic sequence in the development of the initial petition genre for law course students

El aporte de la secuencia didáctica en el desarrollo del género petición inicial para estudiantes de primer año de la carrera de derecho

Alessandra Gomes Varisco²

Milena Moretto³

Resumo: Muitos estudantes ingressam no curso de Direito com dificuldades de leitura e escrita, podendo prejudicá-los na trajetória acadêmica e profissional. Diante disso, elaboramos um modelo didático do gênero petição inicial e uma sequência didática correspondente para ser trabalhada com estudantes do segundo semestre de um curso de Direito de uma instituição de ensino superior. Aqui, o objetivo é compreender se a sequência didática contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e o letramento jurídico dos estudantes. Para isso, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e nas orientações metodológicas dos didaticistas genebrinos. Os resultados indicam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, suscitando reflexões sobre a relevância do trabalho.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem; Letramento jurídico; Petição inicial.

Abstract: Many students enter the law course with reading and writing difficulties, which can harm them in their academic and professional careers. In view of this, we have developed a didactic model of the initial petition genre and a corresponding didactic sequence to be worked on with students in the second semester of a law course at a higher education institution. The aim here is to understand whether the didactic sequence contributes to the development of students' language skills and legal literacy. To do this, we used the enunciative-discursive perspective and the methodological guidelines of the Genevan didacticists. The results indicate the development of the students' language skills, prompting reflections on the relevance of the work.

Keywords: Language skills; Legal literacy; Initial petition.

Resumen: Muchos estudiantes ingresan al curso de Derecho con dificultades de lectura y escritura, lo que puede poner en riesgo su trayectoria académica y profesional. En vista de ello, hemos desarrollado un modelo didáctico del género de petición inicial y una secuencia didáctica correspondiente para trabajar con estudiantes de segundo semestre de un curso de Derecho en una institución de enseñanza superior. El objetivo es comprender si la secuencia didáctica contribuye al desarrollo de las competencias lingüísticas y la alfabetización jurídica de los estudiantes. Para ello, utilizamos la perspectiva enunciativo-discursiva y las orientaciones metodológicas de los didactas genebrinos. Los resultados indican el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos, suscitando reflexiones sobre la pertinencia del trabajo.

Palabras clave: Competencias lingüísticas; Alfabetización jurídica; Petición inicial.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

² Universidade São Francisco.

³ Universidade São Francisco.

Introdução

A leitura e a escrita, aliadas à argumentação, são instrumentos que conduzem o ser humano nas mais variadas atividades, sendo relevante a sua tessitura. Assim, o estudante que adentra no ensino superior deve saber como argumentar e como ler e escrever os mais diversos textos acadêmicos e, posteriormente, profissionais. Na área jurídica não seria diferente, visto que este é um campo que se utiliza sobejamente da leitura, da escrita e do movimento argumentativo em suas mais diversas esferas.

Porém, nota-se que vários são os alunos que entram no ensino superior com problemas para ler e escrever com eficiência e isso pode prejudicar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e da construção dos gêneros discursivos afeitos àquele âmbito.

Todavia, verifica-se que muitos professores do ensino superior imaginam que o aluno ingressante já disponha de vivências que lhe permitam experienciar o universo acadêmico em sua amplitude, sabendo interpretar os textos dados e produzir gêneros acadêmicos, sendo que alguns destes tornar-se-ão gêneros próprios do universo profissional. Isso porque há uma heterogeneidade de discentes, cada qual com sua vivência e seu conhecimento de mundo. Por isso, muitos docentes acabam não ensinando o gênero (ZAVALA, 2010). Entretanto, é deveras importante que o professor ensine o gênero ao aluno para que ele saiba agir no mundo, por meio do domínio do gênero discursivo relacionado à determinada área.

No curso de Direito, isso se torna patente, visto que os ingressantes não acessam nos seus primeiros anos os gêneros discursivos como produtores, tampouco estes são ensinados, fazendo com que eles não dominem gêneros cruciais para sua vida acadêmica e também a profissional. Isso se reflete nas baixas taxas de aprovações no Exame de Ordem⁴, exame esse temido por muitos candidatos e que pode ser realizado a partir do nono semestre de graduação.

Todavia, se alguns dos gêneros, ou o principal gênero, qual seja, petição inicial – do qual falaremos adiante – fossem ensinados logo no primeiro ou segundo semestres de graduação, o aluno poderia paulatinamente entender o contexto jurídico, no qual se insere, e desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para agir nesse espaço.

Assim pensando e tendo em vista que a primeira pesquisadora é docente do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada – IES - no interior do Estado de São Paulo, foi produzido um modelo didático para o gênero petição inicial⁵ e, após, uma sequência didática

⁴ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/maioria-dos-cursos-de-direito-nao-aprovam-30-dos-alunos-na-oab.shtml?origin=folha>. Acesso em 24.07.2023.

⁵ No presente artigo não discutiremos profundamente a construção do modelo didático.

de foi desenvolvida para estudantes do segundo semestre do curso de Direito dessa referida IES.

Desta feita, este texto, que é resultado de uma pesquisa de doutorado em curso, tem como objetivo compreender se a sequência contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para o letramento jurídico dos estudantes. Para isso, realizamos uma análise da produção inicial e final de um dos participantes com o objetivo de identificar se as capacidades de linguagem foram desenvolvidas.

A escolha do tema justifica-se diante da experiência da primeira pesquisadora, que vivencia o ensino no curso de Direito há muitos anos e percebe a todo ano a dificuldade que os alunos apresentam no que tange à leitura e à escrita de gêneros jurídicos.

Nesse sentido, este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente abordará os gêneros discursivos, notadamente alguns gêneros jurídicos, atendo-se à petição inicial; após, será explicitada a sequência didática elaborada e trabalhada com os alunos em comento; a partir dela, será apresentada a análise das produções inicial e final de um dos participantes da pesquisa, tecendo, por fim, as considerações finais.

Os gêneros discursivos e os gêneros jurídicos no ensino superior

O aluno do curso de Direito depara-se com vários e variados gêneros, que vão auxiliá-lo tanto no meio acadêmico quanto, e sobretudo, no meio profissional. É importante mencionar que existem gêneros acadêmicos, como resenha, seminário, fichamento, simulados, e existem gêneros próprios do âmbito profissional, mas que são trabalhados na academia, como petição inicial, audiência simulada, recurso, pareceres, entre outros. Todavia, muitas vezes, esses gêneros não são ensinados ao aluno. Diante desse cenário, os gêneros devem ser ensinados, já que o domínio de uma língua não significa domínio do gênero.

Para Bakhtin (1997), gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis” criados pelas várias esferas da vida humana. Para o autor, os gêneros discursivos possuem três elementos fundamentais, quais sejam, tema, construção composicional e estilo. De modo sucinto, tema é o que pode ser mobilizado no momento da produção; construção composicional refere-se à estrutura e à organização do gênero; estilo relaciona-se com a seleção vocabular. Estes são heterogêneos e infindáveis, sendo dinamizados a partir do momento sócio-histórico em que são produzidos.

O gênero mais presente na formação de um bacharel em Direito, tanto no meio acadêmico quanto no profissional, é a petição inicial. É um gênero escrito, atualmente produzido em meio digital, que inicia um processo civil. A petição inicial tem um destinatário direto, o juiz de direito, e outros destinatários, como o réu, o Ministério Público, dentre outros. É o gênero mais importante não só porque ele inicia um processo judicial, mas porque o pedido nele contido delimita a lide, ou seja, o conflito gerado entre autor e réu, que são as partes. Ele pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa (esta última, mais comum) e quem a escreve é o advogado devidamente habilitado na Ordem dos Advogados do Brasil. Este escreve usando o silogismo jurídico, chegando-se ao pedido (conclusão ou inferência) por meio dos fatos e dos fundamentos jurídicos.

Há diversas espécies de petição inicial, a depender da área ou subárea do Direito, a exemplo das petições civis do Direito de Família, como ação de Divórcio, Interdição, Direito Empresarial, como ação falimentar, Direito das Responsabilidades Civis, como ação de indenização etc. Cada área possui elementos específicos de sua temática.

Pensando nessas especificidades do gênero e nas dificuldades dos alunos no processo de leitura e escrita, elaboramos uma sequência didática do gênero petição inicial para alunos do 2º semestre de graduação do curso de Direito, que discutiremos melhor na seção seguinte.

A sequência didática do gênero petição inicial

A sequência didática, conforme explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo os autores, antes, porém, de desenvolver uma sequência didática, é necessário construir um modelo didático do gênero, buscando identificar as suas dimensões ensináveis.

Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 48) afirmar que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”. Então, ele é uma ferramenta para definir o que do objeto deve ser ministrado. Nesse momento, o professor observa as características que devem ser ensinadas, os componentes textuais do gênero em estudo e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas. O modelo didático presta-se para auxiliar o professor para que este elabore atividades didáticas que contribuam com o letramento dos alunos. O objetivo da construção do modelo didático é reconhecer as dimensões ensináveis, que, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 47),

são “as coerções de situação, os planos dos textos, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido etc.”.

Após identificar essas dimensões, elaboramos uma sequência didática que foi realizada com os alunos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), uma sequência didática é o instrumento que medeia o ensino e a prática discente e docente, permitindo ao professor identificar as dificuldades de um aluno na escrita em determinado gênero e trabalhar para minorar tais dificuldades. Outrossim, ele possibilita reconhecer a relevância da produção textual como meio de empoderamento, identificando os gêneros e lapidando o que ainda não domina. Portanto, “as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis” (MORETTO, 2017, p. 68).

Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a sequência didática possui as etapas a seguir: apresentação da situação-problema, na qual o docente explana aos alunos o projeto a ser desenvolvido; apresentação de uma situação, em que há a produção inicial; módulos, nos quais são trabalhadas as dificuldades surgidas na produção inicial; e produção final, momento em que se observa o desenvolvimento do estudante. Uma sequência didática construída com base em sólidos e científicos alicerces contribui para a condução do trabalho docente e para o aprendizado discente.

A sequência didática é útil e é utilizada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que, para Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (2017, p. 10), são “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”. Elas se dão em três ordens: capacidades de ação, que trata do contexto de produção e das demais características ambientais do texto; capacidades discursivas, relacionando-se com o conteúdo temático e à sua estrutura; e, capacidades linguístico-discursivas, que se referem à seleção vocabular pertinente.

Buscando desenvolver essas capacidades, organizamos a sequência didática desenvolvida com os estudantes da forma a seguir, lembrando que esse quadro é um resumo da sequência e de como ela ocorreu:

Quadro 1 – Etapas da sequência didática elaborada

Módulos	Cronograma/ Data	Atividade
1	19/08	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Levantamento de conhecimentos prévios. Conversa com os alunos sobre o que sabiam sobre uma petição inicial.
2	26/08	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a importância do letramento jurídico • Reconhecimento do gênero e do contexto de produção de uma petição inicial

3	02/09	•Produção Inicial
4	09/09	•A estrutura composicional de uma petição. •Silogismo jurídico – a sequência ‘básica’ de uma petição inicial
5	16/09	•O artigo 319 do CPC (Código de Processo Civil)
6	23/09	•Tipos de argumento
7	07/10	• Fontes do Direito e argumentação jurídica. • Linguagem
8	14/10	•Grade de correção
9	21/10	•Produção final de uma petição inicial
10	28/10	•Devolutiva das produções aos estudantes

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

Conforme a sequência didática acima, fora realizada uma produção inicial e, após a análise diagnóstica, desenvolvidos os módulos para, posteriormente, desenvolver a produção final. Neste texto, contudo, analisamos apenas a produção inicial e a final de um dos alunos participantes.

Consigna-se que a pesquisa ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2020. Inicialmente, ela dar-se-ia presencialmente, porém, ante a pandemia⁶, ela ocorreu via remota. Utilizamos para a produção inicial um caso⁷ da segunda fase do Exame da OAB de 2018:

Luísa dos Santos Bastos, nascida em 01/01/2010, domiciliada na cidade Alfa, é filha de Maria dos Santos e de Paulo Bastos.

A avó paterna, Alice Bastos, goza de confortável situação patrimonial e mora na cidade Delta. Todos os demais avós faleceram antes de Luísa nascer. Maria dos Santos e Paulo Bastos se divorciaram em 04/07/2013, e ficou ajustado que o pai pagaria pensão alimentícia a Luísa no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), o que fez até o dia da sua morte, em 25/08/2015.

Paulo Bastos não deixou bens a partilhar, de modo que Luísa nada recebeu de herança. Sem condições de arcar sozinha com a manutenção e educação da filha, já que recebe apenas um salário-mínimo nacional de remuneração por mês – valor absolutamente insuficiente para arcar com as necessidades da menor.

Maria dos Santos procura você, como advogado(a), e pergunta o que pode ser feito em relação ao sustento da criança.

Na qualidade de advogado(a) de Maria dos Santos, elabore a peça processual cabível para a tutela dos interesses da filha desta, que pretende haver R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) a título de alimentos.

Já para a produção final, foi trazido um caso produzido pela pesquisadora, com base em casos semelhantes em que ela já trabalhara.

⁶ Em 2020, houve no Brasil e no mundo a pandemia do Covid 19

⁷ Texto disponível em https://www.jurisway.org.br/provasOAB/oab2afase.asp?id_questao=850. Acesso em 11.05.2023.

Clarissa era secretária quando se casou em 16/03/2005 com Carlos, empresário. O regime de bens adotado foi o de separação total de bens.

Da união, adveio o filho Jacob, nascido em 14/08/2006 (contando atualmente com 13 anos de idade).

Durante a união, adquiriram o imóvel onde reside o casal, além de um veículo, dos quais a Clarissa colaborou financeiramente, mesmo que com menor quantia, posto que após o nascimento do filho, parou de trabalhar e passou a dedicar-se a família.

Após desgaste da união (muitas brigas, agressões físicas e verbais, traições), Carlos abandonou a residência do casal e há um mês estão separados de fato. Inúmeras tentativas de acordarem sobre a situação e todas restando infrutíferas.

Elabore a peça processual cabível a ser ajuizada por Clarissa.

A seguir, trazemos e analisamos a produção inicial e a final de Jauí⁸, um dos participantes da pesquisa.

Análise das produções inicial e final de Jauí

Considerando a proposta de produção inicial, a estudante produziu a seguinte petição:

EX. SR. DR. JUIZ JOSÉ PAULO DE OLIVEIRA DA VARA DA COMARCA DE JACUTINGA-MG.

GRATUIDADE DE JUSTIÇA

LUÍSA DOS SANTOS BASTOS, brasileira, solteira, domiciliada na cidade Alfa, nascida no dia 1 de Janeiro de 2010, menor incapaz. Sendo assim, a representante da menor é **Maria Dos Santos**, solteira, domiciliada na cidade Alfa, na Rua Antônio Machado Florence, Casa 10, Bairro Coronel Rennó, por sua advogada com endereço profissional no seu escritório situado nesta cidade à Rua Rio de Janeiro, nº 340, respeitosamente, perante Vossa Excelência, requerer uma petição.

AÇÃO DE ALIMENTOS

Em depreciação de **ALICE BASTOS**, brasileira, com o endereço situado na Rua Santo Antônio, Casa 604, avó paterna da menor incapaz, desfruta de confortável situação do patrimônio de consolidar alimentos provisórios.

Por falta de condições da mãe da menor, na qual recebe apenas um salário-mínimo, é necessária a ajuda de sua avó paterna que também é responsável pela menina. Com isso, Luísa, precisa de alimentos provisórios para ter uma vida saudável. No entanto, deve-se fixar que o pai faleceu e não deixou bens para a sua filha.

Segundo o Art. 1698 do Código Civil, diz: Se o parente, que deve alimentos em primeiro lugar, não estiver em condições de suportar totalmente o encargo, serão chamados a concorrer os de grau imediato; sendo várias as pessoas obrigadas a prestar alimentos, todas devem concorrer na proporção dos

⁸ Utilizamos um pseudônimo para preservar a identidade do participante.

respectivos recursos, e, intentada ação contra uma delas, poderão as demais ser chamadas a integrar a lide.

DOS FATOS

Peço para a Vossa Excelência uma pensão alimentícia para a menor incapaz, que além de não ter tido o pai presente em sua vida, não tem condições de arcar com as consequências sozinhas, assim como a mãe tenta fazer o possível com apenas um salário-mínimo, porém, exigem-se contas para pagar e infelizmente as condições não são das melhores. Infelizmente, o pai da garota faleceu sem deixar nenhuma herança ou bens para a criança.

Para finalizar, o valor da causa é de R\$ 18.000,00 12x R\$ 1500,00 Art. 292, inciso III CPC/15.

Peço com gentileza
sua compreensão.

Jacutinga-MG, 31 de Agosto de 2020.

Isabelle Negri Corrêa
Advogada
OAB/MG 4567

A sequência didática, que era para ter sido realizada presencialmente, ocorreu via remota, diante da pandemia. Desse modo, os alunos relataram ter pesquisado na internet modelos de petição inicial para a produção solicitada. Mantivemos grifos, negritos, paragrafações e espaçamentos colocados pela aluna, para comprovar que ela possuía certo conhecimento do que destacar.

A produção inicial de Jauí demonstra que ela entende de modo parcial o gênero e o contexto de produção, pois ela sabe para quem escreve e a sua posição como autora, o nome correto da ação, embora ainda não disponha dos conhecimentos necessários para uma produção totalmente eficiente. Isso ocorre já no primeiro item da petição, qual seja, o endereçamento, visto ela inserir sua cidade natal, Jacutinga, e não a cidade mencionada no caso, Alfa, e também o nome do então juiz daquela comarca. Em um endereçamento, não se insere o nome do juiz, somente seu cargo e sua jurisdição, a comarca onde atua. Na qualificação das partes, ela também descreve elementos reais, embora não conste a cidade da ré. Em certames, não se insere nenhuma informação que não conste no próprio enunciado, para não inovar. Somente no meio profissional – quando a petição inicial já é produzida por um advogado - é que inserimos informações reais das partes.

Os fatos foram descritos de modo muito sucinto, sem nenhuma conexão lógica e temporal que vinculasse a autora da ação com a ré. Não há como expor os fatos sem detalhar o ocorrido antes do conflito (falta de dinheiro para sustento) e após seu surgimento (pedido para

a ré). Sem nenhuma capitução e logo após os fatos, Jauí já expõe a fundamentação jurídica, porém, sem contextualizar; ela insere o artigo de lei relativo ao caso sem vinculá-lo a ele.

Após, ela retoma os fatos em um resumo sucinto e não insere o capítulo dos Pedidos, elemento essencial a toda petição inicial, cuja ausência acarreta indeferimento liminar da ação.

Jauí finalizou a petição com o valor da causa, termo técnico que consiste em atribuir, a toda petição inicial, um valor para a causa, e com um fecho um tanto pessoal e que mais parece uma súplica, “peço por gentileza sua compreensão”, o que não se utiliza em petições formais. Também finalizou com a data e a assinatura do aluno.

De acordo com essa análise, verifica-se que as capacidades de ação foram atingidas em parte, na medida em que Jauí compreende parcialmente o contexto de produção do gênero. Em relação às capacidades discursivas, percebe-se que a estudante organiza sua petição conforme se espera para sua estabilidade, embora tenha faltado descrever melhor os fatos, além de não ter contextualizado a fundamentação jurídica (as leis) com o caso concreto e não ter elaborado os pedidos, cruciais para esse gênero. Já as capacidades linguístico-discursivas foram, de certa forma, atingidas, já que Jauí faz uso de linguagem formal e própria do meio jurídico.

Assim, a produção inicial foi coerente com o que se espera desse gênero para iniciantes, embora a aluna precisasse de maior conhecimento para entender todo o universo próprio da área, conhecimento esse que será ampliado na medida em que ela avançará nos semestres da graduação. Posterior a essa análise da produção inicial de Jauí, desenvolvemos a sequência nos módulos, culminando com a produção final, a seguir⁹:

EX. SR. DR. JUIZ JOÃO SANTOS DE OLIVEIRA DA VARA DA COMARCA DE JACUTINGA-MG.

GRATUIDADE DE JUSTIÇA

CLARISSA DA SILVA, brasileira, divorciada após um casamento cheio de desgastes emocionais, agressões físicas e verbais, supostas traições. Casou-se no dia 16 de março de 2005 com **CARLOS ALMEIDA**, empresário, divorciado. Sendo assim, ambos tiveram um filho, **JACOB DA SILVA ALMEIDA**, brasileiro, menor incapaz e domiciliado na cidade Alfa, nascido no dia 14 de outubro de 2006, os representantes do menor é Clarissa e Carlos. O casal e o filho moravam na Rua Suíça, número 145, Bairro César Matile, por sua advogada com endereço profissional no seu escritório situado nesta cidade à Rua José Carlos, nº 430, respeitosamente, perante Vossa Excelência, requerer uma petição.

AÇÃO DE ALIMENTOS

⁹ Também, aqui mantivemos a escrita exata, tal qual o sujeito a produziu

Após um relacionamento conturbado, Clarissa e Carlos se divorciaram e ambos seguiram sua vida. É necessário que Vossa Excelência ajude em uma petição alimentar e uma divisão de bens para o casal, no entanto, Carlos se encontra em uma nova casa na Rua Rio de Janeiro, número 30, Bairro Flamboyant. E por fim, o menor incapaz tem que receber uma pensão alimentar já que Clarissa largou o trabalho para se dedicar a família.

Segundo o Artº1723 é reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

DOS FATOS

Peço para a Vossa Excelência uma pensão alimentícia e uma divisão de bens materiais, já que ambos conquistaram junto carro, casa. Quanto ao menor incapaz, é necessária uma ajuda vinda do pai já que o mesmo possui condições financeiras para ajudar no crescimento da criança.

A lei nº 5869 diz que é necessária a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa.

Para finalizar, é necessária a guarda unilateral já que a mãe disponibilizou emprego para dar toda a atenção à criança, e quanto ao pai, houve traições e brigas desnecessárias, e na primeira oportunidade, deixou o menor incapaz junto com Clarissa, sem menor interesse no mesmo.

Peço com gentileza
sua compreensão.

Jacutinga-MG, 27 de Outubro de 2020.

Na produção final, verificamos que a aluna novamente insere a sua cidade para o endereçamento da ação, embora o caso exponha outra. A aluna qualifica parcialmente a autora da ação, mas expõe os fatos logo após sua pouca qualificação, o que não ocorre nesse gênero. Também insere novamente dados reais, e não somente o que é exposto no enunciado. Em uma ação de cunho litigioso, há sempre um autor (ou vários) que litiga contra um réu (ou vários). Na ação do enunciado, há a autora Clarissa que litiga contra Carlos. Na petição produzida pela aluna, não há referência ao réu no cabeçalho, onde se qualificam as partes, embora ela o tenha mencionado.

Os fatos também foram descritos de modo sucinto, ainda que com certa vinculação temporal e lógica entre as partes. A autora utiliza termos de súplica, como em “É necessário que Vossa Excelência ajude...”, isto porque o juiz não ajuda as partes, mas julga conforme a lei e a jurisprudência, tendo em vista a argumentação. A fundamentação também foi desvinculada, já que a aluna inseriu um artigo de lei sem contextualizá-lo com o caso concreto.

¹⁰ Jauí mencionou seu nome real na peça e no presente trabalho optamos por apagá-lo para preservar sua identidade.

Os pedidos foram descritos de modo parco, visto que não há pedidos explícitos e concretos, apenas solicitação para partilha de bens, bens esses que sequer foram expostos na petição, e não mais menção a pedidos, como por exemplo intervenção do Ministério Público (pois há menor envolvido), citação do réu, averbação do divórcio, pedido de provas, dentre outros. Somente explicitou o pedido de guarda unilateral, sem explicar o porquê de tal. Também, insere um parágrafo sobre divórcio e inventário extrajudicial, sem nenhuma correção com o caso (visto que o processo, aqui, é judicial). Ao final, não deu valor à causa e fechou a peça processual, datando e assinando.

Verificamos que a aluna cometeu quase os mesmos equívocos na produção final, porém houve um pequeno avanço já que os fatos, por exemplo, foram descritos de modo mais claro, embora ainda necessitasse de maiores detalhamentos. A fundamentação e os pedidos estão aquém do que se espera, mesmo que isso se tenha sido trabalhado nos módulos. Todavia, a sequência didática contribuiu para que Jauí explicitasse melhor os fatos e os pedidos, posto ela ter pleiteado guarda unilateral (e, embora de modo sucinto, explicou o porquê de tal pedido), os alimentos e a partilha dos bens (que ela chamou de ‘divisão de bens materiais’).

As capacidades de ação foram movimentadas no sentido de que o estudante compreendeu o contexto de produção da petição inicial. A organização da petição foi estruturada conforme se espera para esse gênero, embora tenha faltado desenvolver melhor os fatos, a vinculação dos fundamentos jurídicos com o caso e tenham faltado alguns pedidos. As capacidades linguístico-discursivas foram alcançadas, visto que o estudante utilizou seleção vocabular afeita ao âmbito jurídico. Embora com os equívocos apontados, a aluna conseguiu se desenvolver e ter uma produção final melhor contextualizada.

Considerações finais

Diante da pesquisa e das análises acima, percebemos que o trabalho com sequência didática possibilita que o aluno aproprie-se de características ainda não domináveis. Também demonstra o quanto possibilita, ainda que sutilmente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Apesar de Jauí não ter se apropriado de todos os elementos que compõem o gênero, conseguiu desenvolver as capacidades de linguagem. Ainda que haja lacunas temáticas, cabe ressaltar que a estudante está no segundo semestre do curso de Direito, não possuindo, ainda, o repertório suficiente da área.. Por isso, defendemos que as sequências didáticas são um instrumento potencial para trabalhar, e desenvolver, a escrita no ensino superior, capaz de

proporcionar aos estudantes modos de agir com mais propriedade nos casos que forem designados a eles.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. *In*: DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 39-50.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, p. 1-19, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

MORETTO, Milena. O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 65-76, jan./abr., 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

Sobre as autoras

Alessandra Gomes Varisco: Possui graduação em Letras e em Direito, Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Advogada há mais de vinte anos. Professora de Direito, de Linguagens e de Língua Portuguesa para Universidades e Ensino Médio. Editora-chefe da Revista *Consciesi*. Escritora, tendo diversos artigos jurídicos publicados em sites especializados e via impressa, além das obras 'Sublimes Inspirações' (2009, Casa do Novo Autor) e 'Didática da Língua Portuguesa' - 2ª edição (2018, Artexpressa Editora) e de dois pensamentos no livro diário 'Reflexões para bem viver' (2008, Grupo Editorial Scortecci).

E-mail: alessandragv@hotmail.com

Milena Moretto: Possui graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco. Já atuou como professora dos anos iniciais, no ensino fundamental de 6o. a 9o. ano e no Ensino Médio com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Atualmente, é professora concursada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Participa do grupo de pesquisa ALTER-AGE da Universidade de São Paulo, ALTER-LEGE da Universidade São Francisco, GPLIMES da Universidade São Paulo e é vice-líder do grupo Relações de ensino e trabalho docente da Universidade São Francisco. Foi coordenadora do Programa de Leitura e do Programa de Formação Geral da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente com seguintes temas: Leitura, Escrita, Alfabetização, Letramento, Gêneros Textuais, Narrativas, Formação Docente.

E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

Recebido em: 14 out. 2023
Aprovado em: 05 nov. 2023

A escola do futuro de Isaac Asimov: uma utopia distópica à luz da educação matemática crítica

Isaac Asimov's school of the future: a dystopian utopia in the light of critical mathematics education

La escuela del futuro de Isaac Asimov: una utopía distópica a la luz de la educación matemática crítica

Alessandra Heckler Stachelski¹

Resumo: Neste texto discute-se o conto de Isaac Asimov intitulado “The Fun They Had”, publicado em 1957, que narra o dia 17 de maio de 2157 na vida de Margie, uma menina de 11 anos. Analisou-se o conto baseando-se nos escritos de José Sacristán sobre currículo, nos estudos de Ole Skovsmose do campo teórico da Educação Matemática Crítica, e de Russell Jacoby para trazer a discussão sobre utopia e distopia. O intuito principal é desenvolver uma discussão que se inicia na literatura e se ramifica em possíveis problematizações em diferentes assuntos: matemática, educação, futuro/imaginação, política, currículo. Foi possível perceber a potencialidade de um curto conto para fomentar discussões complexas, sendo a utopia/imaginação relevante para explorar possibilidades e críticas, sociais e pedagógicas.

Palavras-chave: Utopia/distopia; Currículo; Educação matemática crítica.

Abstract: This text discusses the short story by Isaac Asimov entitled “The Fun They Had”, published in 1957, which narrates the day May 17, 2157 in the life of Margie, an 11-year-old girl. The short story was analyzed based on the writings of José Sacristán on curriculum, on the ideas of Ole Skovsmose from the theoretical field of Critical Mathematics Education, and on Russell Jacoby to bring the discussion about utopia and dystopia. The main aim is to develop a discussion that begins in literature and branches out into possible problematizations in different subjects: mathematics, education, future/imagination, politics, curriculum. It was possible to perceive the potential of a short story to foster complex discussions, with utopia/imagination being relevant to explore social and pedagogical possibilities and criticism.

Keywords: Utopia/dystopia; Curriculum; Critical mathematics education.

Resumen: Este texto aborda el cuento de Isaac Asimov titulado “The Fun They Had”, publicado en 1957, que narra el día 17 de mayo de 2157 en la vida de Margie, una niña de 11 años. El cuento fue analizado a partir de los escritos de José Sacristán sobre el currículum, de las ideas de Ole Skovsmose desde el campo teórico de la Educación Matemática Crítica y de Russell Jacoby para traer la discusión sobre la utopía y la distopía. El objetivo principal es desarrollar una discusión que comienza en la literatura y se ramifica en posibles problematizaciones en diferentes temas: matemáticas, educación, futuro/imaginación, política, currículum. Fue posible percibir el potencial de un cuento para fomentar discusiones complejas, siendo la utopía/imaginación importante para explorar posibilidades y críticas sociales y pedagógicas.

Palabras clave: Utopía/distopía; Currículum; Educación matemática crítica.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prefácio: que escola é essa?

Ainda hoje Isaac Asimov (1920–1992) é conhecido mundialmente por suas histórias de ficção-científica, principalmente aquelas que envolvem robôs, como a série literária *Fundação* (primeiro volume publicado em 1951) e a coletânea de contos *Eu, Robô* (publicada originalmente em 1950). Em 1957, outra coletânea de contos de ficção-científica, intitulada *Earth Is Room Enough*, escrita por Asimov, foi publicada nos Estados Unidos. A edição brasileira é intitulada *A Terra Tem Espaço* e foi publicada em 1979 pela editora FC Hemus. O conto a ser analisado aqui está contido nessa coletânea, mas nele a presença do robô não parece ser muito apreciada pela personagem principal. A história, intitulada *The Fun They Had*, possui apenas três páginas na edição de 1960 e narra um momento inusitado na vida de Margie, o qual ela escreveu em seu diário no dia 17 de maio de 2157.

Margie conta que “Hoje Tommy encontrou um livro de verdade!”² (ASIMOV, 1960, p. 134) e era um livro muito, muito velho. A menina de onze anos ficou fascinada pelas palavras escritas em papel, pois elas não se moviam. Mesmo que virasse a folha, ao voltar à página lá estavam as mesmas palavras impressas. E o mais estranho de tudo: o livro era sobre escola. Desdenhando disso, Margie pergunta: “Escola? O que tem para se escrever sobre escola? Eu odeio escola”³ (ASIMOV, 1960, p. 134).

Mas será que esta escola de 2157, imaginada por Asimov e descrita a partir do cotidiano da personagem Margie, se assemelha à escola de hoje em dia? Na verdade, a questão que fica ao ler o conto é: o que exatamente Margie está chamando de escola? Pois, ao final do conto, a mãe de Margie a chama para ir à escola, o que significa ir para sua própria casa e sentar-se na frente de um robô, no qual ela irá inserir as respostas do seu tema de casa anterior e resolver as atividades que aparecerem na tela deste “professor-mecânico”⁴.

Além disso, o livro encontrado por Tommy é parcialmente lido por Margie e essa leitura a encanta de certa forma. A faz pensar sobre seus sentimentos envolvendo seu cotidiano escolar e também a deixa curiosa sobre um passado que não viveu, a faz imaginar como será que era a escola do passado, a qual aparentemente estava descrita no livro lido pelas crianças. Esses sentimentos e imaginações narrados por Asimov, junto dos aspectos futurista e tecnológico da história, trazem uma certa carga distópica ao conto. Mas será que a intenção não era escrever

² “Today Tommy found a real book!”

³ “School? What's there to write about school? I hate school.”

⁴ No conto, Asimov se refere ao robô como *mechanical teacher*, não havendo distinção de gênero no termo devido às características da língua inglesa.

sobre um futuro utópico? E o que podemos aferir acerca da Educação Matemática da época de Margie? Seria uma época utópica aos olhos da Educação Matemática Crítica?

Com estas questões, e ainda tantas outras que não cabem neste artigo, é que acredito nas potencialidades analíticas deste conto em relação aos pensamentos daquela época (décadas que cercam 1957, data da publicação original do livro) que dizem respeito à escola, educação (matemática), ao currículo e ao futuro destes. Assim, busco analisar o conto trazendo, na primeira seção, assuntos que dizem respeito ao currículo como processo que perpassa por diferentes fases, como conceituado por Sacristán (1998). Na segunda seção, é delineada uma perspectiva histórica acerca da literatura distópica e utópica, na tentativa de compreender em qual destas o conto se enquadra. Na terceira seção, é abordado as diferentes percepções da matemática e como isso pode ter influenciado na escrita deste conto, trazendo a perspectiva da Educação Matemática Crítica. A última seção, Posfácio, é reservada para as considerações finais, sintetizando as conclusões deste estudo.

Capítulo 1: um processo curricular exposto aos leitores

Usualmente, pensamos e nos referimos ao currículo como um documento, um texto padronizado e redigido por instituições governamentais e legislaturas que tem como base padronizar os diversos aspectos que envolvem as redes de educação de cada país. Não é um pensamento errôneo, contudo, Sacristán (1998) nos traz a perspectiva de um **currículo como processo**, o currículo real então se dá pela interação de fases ou etapas deste processo curricular. As fases não precisam de uma ordem para ocorrer, na verdade,

Esta perspectiva *processual* sobre o currículo tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral. Se aquele é mediatizado no processo de seu desenvolvimento e implantação, então ele mesmo, como *texto* da reprodução, não tem um valor reprodutor à margem das condições de seu desenvolvimento. Isso significa que a reprodução social por meio do currículo é preciso ser entendida desde esta ótica processual. Se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma (SACRISTÁN, 1998, p. 138).

Este mesmo autor nomeou estas fases do processo curricular: o currículo **prescrito e regulamentado** (âmbito de decisões políticas e administrativas); o currículo **planejado** para professores e alunos (práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias); o currículo **organizado** no contexto de uma escola (práticas organizativas); o currículo **em ação**

(reelaboração na prática: transformação no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas); e o currículo **avaliado** (práticas de controle internas e externas). Estas etapas estão constantemente ocorrendo, umas influenciando as outras e o sistema continua em movimento, o currículo permanece como processo constante (SACRISTÁN, 1998).

No Brasil, como exemplo, podemos inferir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imposta pelo governo federal por meio do Ministério da Educação como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, é um documento que compõe a fase do **currículo planejado**, e advém de uma decisão política, ou seja, de um **currículo prescrito**. As avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio e a Prova Brasil, os vestibulares de universidades privadas e principalmente as públicas, influenciam no **currículo em ação**, por exemplo, ao passo que as práticas pedagógicas de muitos professores se alinham com a forma e os conteúdos destas provas para melhor preparar seus alunos.

O que podemos analisar no conto de Asimov, no que tange às fases do currículo como processo, é principalmente a partir da forma como Margie nos relata: (1) seu encontro com o Inspetor (pessoa designada a configurar e consertar professores-mecânicos); (2) as crenças pedagógicas que ouviu de sua mãe; e (3) o início de sua aula com o professor-mecânico.

No relato (1) nos é exposto logo na sequência da fala da Margie sobre odiar escola:

Margie sempre odiou a escola, mas agora ela odiava mais do que nunca. O professor mecânico tem dado a ela teste após teste de geografia e ela tem ido pior e pior até que sua mãe balançou a cabeça tristemente e a levou ao Inspetor do Condado.

Ele era um homem pequeno e redondo com um rosto vermelho e uma caixa cheia de ferramentas com botões e fios. Ele sorriu para Margie e a entregou uma maçã, em seguida desmontou o professor. Margie tinha esperança que ele não saberia como montá-lo novamente, mas ele sabia sim, e, depois de uma hora mais ou menos, lá estava novamente, grande e preto e feio, com uma tela grande onde todas as lições eram mostradas e as questões feitas. Aquilo não era tão ruim. A parte que Margie mais odiava era o compartimento onde ela tem que colocar o tema de casa e os papéis de teste. Ela tinha sempre que escrevê-los em um código que fizeram ela aprender aos seis anos de idade, e o professor-mecânico calculava a nota em um instante.

O Inspetor sorriu depois que havia finalizado e deu uns tapinhas na cabeça de Margie. Ele disse para sua mãe, “Não é culpa da menina, Sra. Jones. Eu penso que o setor de geografia estava engrenado um pouco rápido demais. Essas coisas acontecem de vez em quando. Eu desacelerei para uma média de nível de dez anos de idade. Na verdade, o padrão geral de seu progresso é bastante

satisfatório.” E ele deu uns tapinhas na cabeça de Margie novamente⁵ (ASIMOV, 1960, p. 134-135).

Fica evidente, neste trecho, como funciona parte do sistema curricular **prescrito** do que Asimov está chamando de escola, no futuro ano de 2157. O Inspetor é alguém acima hierarquicamente dos professores, que os “conserta” e os “programa” para o determinado e correto grupo (nível) do aluno, sendo representado na história pela idade. E ainda, pelas falas do Inspetor, consegue-se ver características do que Sacristán (1998) chamou de **currículo planejado** (para professores e alunos), pois quando foi imposto à Margie que seu nível ideal em Geografia deveria ser o de 10 anos de idade, mesmo que ela tenha 11, de maneira implícita percebemos uma separação de classes/níveis. Estes níveis certamente possuem um certo ritmo diferenciado de ensino, o que não podemos afirmar, mas é bem provável que o conteúdo também seja diferente.

Já o trecho (2) aparece por meio de um diálogo entre o Tommy e a Margie sobre a escola do passado (para eles, e do presente para nós) da que o livro se tratava:

‘E todas as crianças aprendiam a mesma coisa?’ [pergunta Margie]
 ‘Claro, se eles tinham a mesma idade.’ [respondeu Tommy]
 ‘Mas minha mãe diz que um professor tem que ser ajustado para adequar à mente de cada menino e menina a que ensina e que cada criança tem que ser ensinada diferentemente.’
 ‘Mesmo assim, eles não faziam dessa forma na época. Se você não gosta, você não precisa ler o livro.’
 ‘Eu não disse que eu não gosto,’ Margie disse rapidamente. Ela queria ler sobre aquelas escolas engraçadas⁶ (ASIMOV, 1960, p. 135).

⁵ Margie always hated school, but now she hated it more than ever. The mechanical teacher had been giving her test after test in geography and she had been doing worse and worse until her mother had shaken her head sorrowfully and sent for the County Inspector.

He was a round little man with a red face and a whole box of tools with dials and wires. He smiled at Margie and gave her an apple, then took the teacher apart. Margie had hoped he wouldn't know how to put it together again, but he knew how all right, and, after an hour or so, there it was again, large and black and ugly, with a big screen on which all the lessons were shown and the questions were asked. That wasn't so bad. The part Margie hated most was the slot where she had to put homework and test papers. She always had to write them out in a punch code they made her learn when she was six years old, and the mechanical teacher calculated the mark in no time.

The Inspector had smiled after he was finished and patted Margie's head. He said to her mother, “It's not the little girl's fault, Mrs. Jones. I think the geography sector was geared a little too quick. Those things happen sometimes. I've slowed it up to an average ten-year level. Actually, the over-all pattern of her progress is quite satisfactory.” And he patted Margie's head again.

⁶ “And all the kids learned the same thing?”

“Sure, if they were the same age.”

“But my mother says a teacher has to be adjusted to fit the mind of each boy and girl it teaches and that each kid has to be taught differently.”

“Just the same they didn't do it that way then. If you don't like it, you don't have to read the book.”

“I didn't say I didn't like it,” Margie said quickly. She wanted to read about those funny schools.

Neste trecho novamente é comentado sobre a adequação do professor quanto ao aluno, porém fica mais evidente a maneira como se pensava uma educação ideal: “cada criança tem que ser ensinada diferentemente”. O professor-mecânico é obrigado a se adequar conforme a necessidade do aluno, assim este parece tomar uma posição de sujeito ativo em sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, é dever do aluno realizar as tarefas exigidas pelo professor-mecânico, pois (ao que parece pela leitura do conto) caso não seja entregue alguma tarefa a aula não ocorre, e se foram entregues com muitos erros, volta-se a programar o professor-mecânico e adequá-lo ao aluno novamente. Então, neste **currículo em ação**, o professor e o aluno possuem uma forma diferente de interação, talvez mais horizontal do que estamos acostumados hoje, pois ambos estão submetidos ao currículo prescrito e planejado de modo similar. Além do aluno também haver um poder de decisão em relação às ocorrências das aulas, pois não há como haver aula sem ele, caso “falte” a aula simplesmente não ocorre.

O último trecho (3) que trago aqui, ocorre na parte final do conto e nos mostra um pouco da interação de Margie com seu professor-mecânico:

Eles não estavam nem pela metade [do livro] quando a mãe de Margie chamou: ‘Margie! Escola!’

Margie levantou o olhar: “Ainda não, mamãe.”

‘Agora!’ disse a Sra. Jones. “E provavelmente está na hora de Tommy [ir à escola] também.”

Margie disse a Tommy: ‘Posso ler o livro um pouco mais com você depois da escola?’

‘Talvez,’ ele disse, indiferente. Ele se afastou assobiando, o velho livro empoeirado debaixo do braço.

Margie entrou na sala de aula. Era bem ao lado de seu quarto, e a professora mecânica estava ligada e esperando por ela. Era sempre no mesmo horário todos os dias, exceto sábado e domingo, porque sua mãe disse que as meninas aprendiam melhor se aprendessem em horários regulares.

A tela estava acesa e dizia: “A lição de aritmética de hoje é sobre a adição de frações. Por favor, insira o dever de casa de ontem no espaço apropriado.”

Margie fez isso com um suspiro. Ela estava pensando nas antigas escolas que tinham quando o avô de seu avô era um garotinho. Todas as crianças de todo o bairro vieram, rindo e gritando no pátio da escola, sentadas juntas na sala de aula, indo para casa juntas no final do dia. Eles aprendiam as mesmas coisas, para que pudessem ajudar uns aos outros na lição de casa e conversar sobre isso.

E os professores eram pessoas. . .

A professora mecânica piscava na tela: ‘Quando somamos as frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ —’

Margie estava pensando em como as crianças devem ter adorado nos velhos tempos. Ela estava pensando na diversão que eles tiveram⁷ (ASIMOV, 1960, p. 136).

Aqui é possível notar com maior clareza o **currículo em ação**, e até mesmo o **currículo avaliado**, a partir destas breves descrições sobre inserir a lição anterior no professor-mecânico e ao iniciar-se a aula já com um exercício matemático, em que Margie deve inserir o resultado correto para avançar. Além disso, é possível notar um discurso sobre o modo ideal de organizar a rotina das aulas: estudar todos os dias no mesmo horário. O interessante dessa passagem em específico é que não parece ser uma imposição externa, parece ser uma crença vinda da mãe de Margie. É bem provável, no entanto, que isso seja uma forma de refletir algo já enraizado no pensamento do próprio Asimov, ou do que ele deve ter ouvido durante sua vivência, ou ainda algo que ele decidiu colocar na história, o que refletiria o pensamento comum das mães de 2157.

Essas aferições a respeito do currículo como processo são visíveis por meio do que foi exposto a nós em um único dia da vida de Margie, mas também por alguns aspectos implícitos que o leitor consegue determinar pelas entre-linhas, ou pela própria imaginação (que advém das nossas subjetividades e do que já conhecemos no nosso presente). Uma parte importante que é deixado para a imaginação do leitor, mas que Asimov certamente fez de maneira proposital este ser o tom principal da história, é como Margie parece se sentir bastante sozinha.

É fato que nas escolas de hoje em dia existe interação social entre os alunos, inclusive entre alunos de turmas, idades e níveis escolares diferentes. Para a escola de Margie, no entanto, sua interação social parece se restringir a sua mãe (ao chamá-la para iniciar os estudos do dia), ao Inspetor (quando o professor-mecânico precisa de ajustes ou consertos) e seu professor-

⁷ They weren't even half-finished when Margie's mother called, "Margie! School!"

Margie looked up, "Not yet, Mamma."

"Now!" said Mrs. Jones. "And it's probably time for Tommy, too."

Margie said to Tommy, "Can I read the book some more with you after school?"

"Maybe," he said nonchalantly. He walked away whistling, the dusty old book tucked beneath his arm.

Margie went into the schoolroom. It was right next to her bedroom, and the mechanical teacher was on and waiting for her. It was always on at the same time every day except Saturday and Sunday, because her mother said little girls learned better if they learned at regular hours.

The screen was lit up, and it said: "Today's arithmetic lesson is on the addition of proper fractions. Please insert yesterday's homework in the proper slot."

Margie did so with a sigh. She was thinking about the old schools they had when her grandfather's grandfather was a little boy. All the kids from the whole neighbourhood came, laughing and shouting in the schoolyard, sitting together in the schoolroom, going home together at the end of the day. They learned the same things, so they could help one another on the homework and talk about it.

And the teachers were people. . .

The mechanical teacher was flashing on the screen: "When we add the fractions $\frac{1}{2}$ and $\frac{1}{4}$ —"

Margie was thinking about how the kids must have loved it in the old days. She was thinking about the fun they had.

mecânico (se podemos considerar tal interação como social). Será que isso não é um tanto distópico? Ou seria esse futuro com professores programados para se adequar aos alunos algo utópico?

Capítulo 2: o passado e o futuro, a utopia e a distopia

Desde 1516, com o livro *Utopia* de Thomas More, os termos **utopia** e **utópico** vêm sendo utilizados com diferentes propósitos ao longo da história da humanidade. Em seu livro, Thomas More descreve uma sociedade ideal, com um governo perfeito, vivendo em uma ilha. Mas ele não escreveu *Utopia* apenas para expressar sua imaginação, ele

protestava contra as injustiças de sua época; ele acusava a Inglaterra por sua pobreza endêmica, pela criminalidade que ela criava e pelas execuções que daí se seguiam. Os ladrões eram enforcados ‘por toda parte’, às vezes “vinte em uma única forca”. Por quê? Porque eles roubavam para matar a fome (JACOBY, 2007, p. 28).

Já no século XX, com as tragédias que ocorreram durante o período das grandes guerras mundiais, houve o surgimento da literatura **distópica** — principalmente com o livro *Nós*, de Evgeni Zamiatin (1884–1937), escrito por volta de 1920, seguido de *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1894–1963) e *1984*, de George Orwell (1903–1950). É interessante, contudo, que atualmente a literatura **distópica** remonta à ideia de uma história repleta de críticas sociais, enquanto o adjetivo **utópico** parece denotar algo fantasioso, inatingível, sendo utilizado até mesmo com conotação negativa. Como Jacoby (2007, p. 14) explica: “hoje, os antiutopistas liberais são quase universalmente aclamados, suas ideias se tornaram a sabedoria convencional de nossos dias”, com um dos principais argumentos sendo o de que o utopismo leva ao totalitarismo, ao genocídio.

No entanto, não há nada de totalitarista e muito menos genocida no livro de Thomas More, ou ainda em outras histórias utópicas como *A Cidade Esmeralda* de L. Frank Baum (1856–1919), de 1910, onde o autor descreve a Terra de Oz. E por mais que a literatura utópica pareça fantasiosa e inatingível — assim como a distópica, eu ainda acrescentaria —, Jacoby (2007, p. 28) argumenta que “reformas realistas ou mudanças sociais exequíveis coexistem com o utopismo e são, com frequência, por ele alimentadas”.

Ou seja, mesmo que necessitemos de mudanças materiais e concretas, elas provêm de pensamentos e da imaginação do que seria o ideal. Pode parecer simples ou óbvio, mas ainda

hoje sonhamos e imaginamos uma sociedade na qual as pessoas não passem fome diariamente, por exemplo — isso é um utopismo de nossa parte, pois mesmo sendo algo tão básico para a sobrevivência humana, é um feito que a maioria dos países ainda não conseguiu atingir mesmo após tantos anos de existência de complexas relações globais econômicas.

Mas então o que difere a utopia da distopia?

Conforme Russell Jacoby, os principais livros da literatura distópica no século XX

[...] não unem utopia e distopia, eles condenam a sociedade contemporânea ao projetarem no futuro os seus piores aspectos. Aqui reside a diferença entre utopia e distopia: **as utopias buscam emancipação ao visualizar um mundo baseado em ideias novas**, negligenciadas ou rejeitadas; **as distopias buscam o assombro, ao acentuar tendências contemporâneas que ameaçam a liberdade** (JACOBY, 2007, p. 40, grifos meus).

Ainda hoje, podemos ver essas características na literatura distópica atual, inclusive em livros de sucesso que obtiveram adaptações cinematográficas. Como *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins, que possui críticas à futilidade da mídia, aos *reality shows* e até mesmo ao sistema governamental; *Divergente* de Veronica Roth, retrata uma sociedade que exclui os considerados diferentes, os que não conseguem escolher apenas uma única carreira profissional, a qual deverão servir por toda a vida; *Jogador Número 1* de Ernest Cline, que se passa em um país com crises energéticas, subempregos, amontoamento de pessoas morando em *trailers* nas periferias de cidades grandes, e nessa época em que todos da classe trabalhadora buscam escapar da realidade material por meio da realidade virtual, uma grande corporação do ramo da realidade virtual está em busca do lucro máximo, custe o que custar.

Do mesmo modo, é interessante notar que essas características distópicas também estão emaranhadas com a literatura de ficção-científica. Por muitas vezes um livro é dito como sendo de ficção-científica mas também possui características distópicas — como é o caso de *Metrópolis* de Thea von Harbou (1888–1954) e *Androides sonham com ovelhas elétricas?* de Philip K. Dick (1928–1982), clássicos da literatura e do cinema⁸.

Porém, Isaac Asimov parecia enxergar a evolução da ciência e da tecnologia como algo positivo para a população mundial. Escreveu no posfácio de um livro seu:

[...] mesmo quando eu era jovem, não conseguia acreditar que, se o conhecimento oferecesse perigo, a solução seria a ignorância. Sempre me pareceu que a solução tinha de ser a sabedoria. Não se deveria deixar de olhar

⁸ *Metrópolis* foi adaptado para o cinema em 1927, dirigido pelo marido da autora, Fritz Lang. E o livro de Philip K. Dick foi adaptado para o cinema com o título *Blade Runner* em 1982, pelo diretor Ridley Scott.

para o perigo; ao contrário, deveria-se aprender a lidar cautelosamente com ele. [...] *Qualquer* avanço tecnológico pode ser perigoso. O fogo era perigoso no princípio, assim como (e até mais) a fala — e ambos ainda são perigosos nos dias de hoje —, mas os seres humanos não seriam humanos sem eles (ASIMOV, 2014, p. 307-308).

Seu livro *Eu, Robô* (originalmente publicado em 1950)⁹, por exemplo, possui passagens que retratam o planeta Terra como um novo mundo — que eu considero, e busco argumentar, como utópico — em que robôs realizam os trabalhos considerados deletérios e a política mundial está ligada a uma economia estável por se basear nas decisões de máquinas calculadoras. Assim, “a população da Terra sabe que não haverá desemprego, nem excedente ou escassez de produção. Desperdício e fome são meras palavras nos livros de história” (ASIMOV, 2014, p. 276–277).

É comum ouvir por aí, no entanto, que *Eu, Robô* é literatura distópica, junto com outras obras do autor como a famosa série literária *Fundação*. Mas tendo a discordar, percebo que o mundo retratado na citação acima é, para Asimov, uma visão de um futuro ideal para a sociedade em escala global. Não há, a meu ver, aspectos contemporâneos (se falando de 1950) que foram exacerbados na história para causar medo, assim se diferenciando das características da literatura distópica citadas anteriormente.

Voltando ao conto *The Fun They Had*, é plausível concluir que a história não assume expressamente um posicionamento distópico — não parece haver uma intenção de assombrar o leitor com os piores aspectos contemporâneos (de 1957). Contudo, também acredito não ser uma história abertamente utópica (como vejo no último conto de *Eu, Robô*) — não parece haver o intuito em visualizar um mundo emancipado por meio das ideias novas apresentadas.

Essa escola do futuro criada por Asimov pode ser que pareça uma utopia. Mas cada aluno possuir um professor-mecânico particular que é ajustado para atender às funcionalidades de sua mente, é algo a ser almejado? Ou será que isso não parece uma distopia (ainda mais na perspectiva do professorado)? Outro aspecto distópico da escola é que as crianças parecem desprovidas de interação social e estão submetidas, ao que parece, a uma educação bancária.

Assim chego à conclusão de que este conto é uma **utopia distópica**, ou seja, nos parece que o mundo retratado é praticamente perfeito (não há desperdício de papel para fabricar livros;

⁹ *Eu, Robô* é uma coletânea de contos que são narrados de maneira consecutiva pela personagem principal, a psicóloga roboticista Susan Calvin, que está se aposentando. As histórias contadas por Susan, que perpassam por toda sua carreira acadêmica e profissional no ramo da robótica, possuem narrativas investigativas ao passo que tentam identificar e solucionar o problema lógico que está acometendo os robôs e os fazendo agir de maneira inesperada.

cada criança possui seu próprio professor e este ainda é enquadrado ao nível/grupo de aprendizagem do aluno), mas sabemos que para Margie não está perfeito, há algo de errado. O sentimento de solidão que o final do conto transmite nos faz pensar que individualizar a educação talvez não seja uma prática tão interessante assim (ou pelo menos não em demasia), afinal a escola é um meio social, de produção e reprodução cultural.

Dado que o conto entrelaça assuntos futuristas com assuntos tecnológicos, penso interessante fazer uma discussão principalmente a partir destes aspectos que considero distópicos e colocá-los à luz da Educação Matemática Crítica. Como a matemática e a educação matemática podem ter influenciado a existência dessa história? E o que Asimov escreveu pode ser visto como um alerta?

Capítulo 3: uma visão da educação matemática crítica sobre um conto literário

De um modo geral, Skovsmose (2014, p. 65) delinea a concepção moderna da matemática de três maneiras: “a matemática é essencial para a compreensão da natureza”, algo que representa o encontro do humano com o divino; “a matemática é um catalisador da inovação tecnológica”, o progresso científico traz melhorias para a nossa vida na Terra; e que “a matemática é uma racionalidade pura”, separada das demais atividades humanas. Essas três concepções podem se entrelaçar ou uma ser mais difundida que as outras, dependendo do momento histórico que se está analisando.

Estas três visões, mesmo que incompatíveis em certos aspectos, colocam a matemática em um lugar privilegiado e compõem o que Skovsmose (2014) chama de **educação matemática moderna**, a qual “surgiu em um formato distinto durante o final dos anos 1950” (SKOVSMOSE, 2014, p. 74). Então a percepção de que a matemática e a educação matemática são partes integrantes da tecnologia e do progresso, valorizando a arquitetura lógica e a racionalidade pura, é a percepção que estava em vigor no momento que o conto de Asimov foi publicado, em 1957. Quem mais poderia reproduzir da maneira mais neutra e pura possível a matemática, a racionalidade lógica, do que um robô? Estaria o autor criticando essa visão moderna da matemática e da educação matemática?

O campo da Educação Matemática Crítica busca questionar essas certezas que a educação matemática moderna vem construindo. No que diz respeito à racionalidade, por exemplo, ela pode trazer “inovações importantes, por um lado, mas, por outro, pode causar

catástrofes. É uma racionalidade sem essência. É uma racionalidade indefinida. É uma racionalidade crítica. Ela pode atuar das duas maneiras” (SKOVSMOSE, 2014, p. 78).

O que busco articular aqui é a ideia de que a matemática não funciona por si só e não é algo desacoplado do ser humano. Mesmo que exista a ideia de que as divindades construíram o mundo como o conhecemos com base em estruturas matemáticas e nós conseguimos detectar essas estruturas, o modo como as descrevemos, como as utilizamos, com quais propósitos e como as apresentamos/ensinamos para as gerações seguintes perpassam por crenças, premissas, concepções éticas, políticas e econômicas do ser humano e da sociedade que está inserido.

A educação matemática é indefinida. Ela não tem uma essência. Pode ser praticada de maneiras bem diferentes, com interesses sociais, políticos e econômicos bem distintos. Se, por um lado, a educação matemática mostra-se um meio de implantação de uma lógica de dominação e controle, por outro, ela promove a cidadania crítica. Pode-se ver esse dualismo como uma gritante simplificação de uma realidade em que estão presentes diversos papéis diferentes para a educação matemática na sociedade (SKOVSMOSE, 2014, p. 115).

A quem interessa não haver criticidade por parte do aluno quanto à sua educação matemática? Robotizar/mecanizar o ensino apenas reforça a perspectiva moderna de matemática. A transforma em ferramenta (aparentemente) neutra que só é útil para uma profissão ou outra. Para além de questionar as estatísticas e dados econômicos divulgados pela mídia, ou o modo como estes são divulgados, uma educação matemática crítica busca trazer um pouco da materialidade da realidade para dentro da sala de aula com o intuito de investigar as raízes e as consequências. Não basta entender as estatísticas de desemprego, por exemplo, mas explorar as causas de desemprego, que aspectos políticos estão imbricados nesses dados, investigar quais são as consequências desses aspectos políticos e talvez prever como estariam os dados de desemprego em um futuro próximo. O aspecto imaginativo e hipotético da matemática parece ser quase inexistente no futuro descrito por Asimov.

Ao discorrer sobre uma concepção crítica da matemática, Skovsmose (2014) traz cinco aspectos performáticos da matemática em ação, das quais destaco dois: a imaginação tecnológica e o raciocínio hipotético. Ambos estão interligados com a nossa capacidade imaginativa e racional. Considero que muito da obra de Asimov faz uso de sua imaginação tecnológica (descrevendo inovações que dependem da matemática) e de seu raciocínio hipotético (se *p* acontecesse, quais são as consequências?)

Vejo isso ocorrer nos contos de *Eu, Robô* e também no conto de Margie. O que aconteceria se substituíssemos professores humanos por robôs? É um raciocínio hipotético e conhecemos as consequências, pelo menos, quanto à visão da Margie. A forma como ocorreriam as funcionalidades dos professores-mecânicos já se encaixa na imaginação tecnológica: serão programados conforme a idade e/ou ritmo de aprendizagem do aluno, as lições devem ser transcritas para um código para que o robô entenda, etc.

Então mesmo que Asimov estivesse presente em uma sociedade que realçava a educação matemática moderna como ideal, o autor parece questionar estas concepções ao escrever não apenas *The Fun They Have*, como outras histórias que envolviam a interação entre humanos, robôs e inclusive decisões ou previsões políticas da sociedade. Não quero inferir que Asimov defendia uma visão crítica da matemática, mas principalmente neste conto de Margie podemos ver uma certa dualidade em seus pensamentos: nem utópico, nem distópico, uma forma de educação que parecia ser vista como ideal na época de 1950 e por vezes é vista como ideal ainda hoje, mas que podem hipoteticamente apresentar consequências negativas no que tange a sociabilidade e formação de identidade das crianças e adolescentes.

No geral, a narrativa da personagem principal é repleta de trechos pessimistas quanto à escola e ao seu professor-mecânico. Ela chega a dizer explicitamente que odeia a escola. Mas no momento em que lê o livro antigo que retrata uma escola do passado, ela parece se deslumbrar, imaginando como seria divertido voltar para casa junto dos colegas, fazer o tema de casa em grupo. Nos soa comum ver crianças e adolescentes reclamando sobre ir à escola, sobre estudar e fazer provas. Margie inclusive nos relata que a pior parte de seu professor-mecânico é onde ela precisa devolver as respostas da lição de casa.

Posfácio: no fim, essa escola nem existe...

Ler esse conto é uma experiência, relê-lo é ainda outra. Cada leitura pode fazer surgir ainda outras questões, as quais podem emergir do campo literário, ou pedagógico, ou tecnológico, ou ainda social e político. Mas é interessante notar como as perguntas que emergem da leitura e das releituras partem de um mesmo ponto (do encontro entre o conto e o leitor) e vão se entrelaçando, se conectam em momentos e se dispersam em outros, formando uma ramificação de assuntos que necessitam ser abordados para que haja uma análise com a profundidade almejada.

As questões sobre o currículo se entrelaçam com as concepções e decisões políticas de educação que também fazem parte das concepções modernas de matemática, as quais parecem estar exacerbadas na literatura de Asimov. Esse movimento de questionar a leitura tangencia e relaciona assuntos de literatura, educação, política, matemática, currículo e imaginação. Explorar essas perguntas que emergem da leitura do conto é um passo interessante para iniciar uma discussão mais ampla sobre currículo como processo, por exemplo.

Asimov (1994, p. 28) mesmo já afirmou: “Eu recebi os fundamentos da minha educação na escola, mas aquilo não era o suficiente. Minha real educação, a superestrutura, os detalhes, a verdadeira arquitetura, eu consegui através da biblioteca pública.” Isso nos indica, ao menos, que ele não pensava na literatura como apenas entretenimento (visto como algo para “passar o tempo” e “descansar o cérebro”). Mesmo que fossem livros de ficção, Asimov sabia por experiência própria as potencialidades que a literatura possui no que diz respeito à educação. O que não podemos afirmar, no entanto, é que cada uma de suas histórias tenha sido escrita com alguma intenção educativa. Mas certamente havia intenções imaginativas.

Ao pensar que o conto descreve uma escola que existe no âmbito da imaginação (nossa e do autor), os questionamentos trazidos aqui tanto advém de algo imaginário como são também produto de um processo de imaginação. Estou formulando questões hipotéticas sobre uma escola imaginária — questionando aspectos desse futuro a partir do que conheço da realidade que estou inserida. E esse processo não deixa de ser crítico, pelo contrário,

Uma característica da crítica, prática e investigativa, é abordar não apenas a situação dada, mas também as situações imaginadas. Além disso, importa ponderar o que poderia ser feito de forma diferente, reconhecendo as limitações que condicionam os processos particulares de ensino-aprendizagem¹⁰ (SKOVSMOSE, 2011, p. 23).

A meu ver, Asimov deixou para a imaginação do próprio leitor realizar reflexões internas sobre o que considerou bom ou não (utópico ou distópico) na história de Margie, ou sobre o que acredita ser ideal ou não quanto à educação (políticas, currículo etc.), seja a do presente ou do futuro de 2157. Outra parte que considero importante do conto, e acredito que da leitura literária no geral, são as emoções do leitor.

“Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como

¹⁰ A feature of critical practice and research is to address not only the given situation but imagined situations as well. Furthermore, it is important to consider what could be done differently, acknowledging the constraints that condition the particular teaching-learning processes.

nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2014, p. 17). Nossos sentimentos fazem parte das nossas crenças, das nossas críticas, da nossa imaginação, da nossa forma de educar e fazer matemática. A personagem Margie transparece um sentimento de solidão, algo que me fez questionar a sociedade em que está inserida, que é talvez o que me fez escrever este artigo e buscar esta análise.

Referências

- ASIMOV, I. The fun they had. *In*: ASIMOV, I. **Earth is room enough**. St Albans (UK): Panther Books Ltd, 1960. p. 134-136.
- ASIMOV, I. **I, Asimov**: a memoir. New York: (US): Doubleday, 1994.
- ASIMOV, I. **Eu, robô**. Trad. A. S. Pereira. São Paulo: Aleph, 2014.
- JACOBY, R. **Imagem imperfeita**: pensamento utópico para uma época antiutópica. Trad. C. Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 20-28.
- SACRISTÁN, J. G. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. E. F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
- SKOVSMOSE, O. Critique, generativity, and imagination. **For the Learning of Mathematics**, New Brunswick, Canada. v. 31, n. 3, p. 19-23, 2011.
- SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Trad. O. de A. Figueiredo. Campinas: Papirus, 2014.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Estado do Rio Grande do Sul por intermédio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Edital 18/2020 - PDPG.

Sobre a autora

Alessandra Heckler Stachelski: Mestranda em Ensino de Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Linha de pesquisa: Formação de professores e novas tendências.
E-mail: alessandra.hs@live.com

Recebido em: 31 ago. 2023

Aprovado em: 15 nov. 2023

O cinismo e as práticas de existência como ensino para a vida

Cynicism and practices of existence as teaching for life

El cinismo y las prácticas de existência como enseñanza para la vida

David da Silva Pereira¹

Silvana Dias Cardoso Pereira²

Resumo: Trata-se de uma investigação das práticas de existência como ensino para a vida. A releitura de A Coragem da Verdade revela um caminho possível de resgate dessa questão na relação mestre-discípulo filosófica que encontra reflexões na ideia de Filosofia como armadura de vida. Cuida-se de um escrito teórico acerca das possibilidades de reflexão levantadas pelo filósofo francês nesse Curso. Diz respeito ao que somos e ao que dispomos nesse encontro com o outro. Com raiz na prática socrática, essa derivação cínica da Filosofia Antiga pode ser pensada como uma atividade de ensino em meio à rua, em campo aberto. Dessa forma, pretende-se resgatar elementos dos cínicos para pensar o presente das práticas de ensino e problematizar o dizer-verdadeiro do mestre dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Cinismo; Foucault; Práticas de ensino.

Abstract: It is an investigation of the practices of existence as teaching for life. The re-reading of The Courage of Truth reveals a possible way to rescue this question in the philosophical master-disciple relationship that finds reflections in the idea of Philosophy as the armor for life. It is a theoretical writing about the possibilities of reflection raised by the french philosopher in this Course. It concerns what we are and what we have in this encounter with the other. Rooted in Socratic practice, this cynical derivation of Ancient Philosophy can be thought of as a teaching activity in the middle of the street, in an open field. In this way, it is intended to rescue elements from the cynics to think about the present of teaching practices and to problematize the true-telling of the master inside and outside the classroom.

Keywords: Cynicism; Foucault; Teaching practices.

Resumen: Es una investigación de las practicas de revela una vía posible para rescatar esta cuestión en la relación filosófica maestro-discípulo que encuentra reflejos en la idea de Filosofía como coraza de la vida. Se trata de un escrito teórico sobre las posibilidades de reflexión planteadas por el filósofo francês en este Curso. Se trata de lo que somos y de lo que tenemos en este encuentro con el outro. Arraigada em la práctica socrática, esta derivación cínica de la Filosofía Antigua puede pensarse como una actividad docente em plena calle, em campo abierto. De esta forma, se pretende rescatar elementos de los cínicos para pensar el presente de las prácticas docentes y problematizar la verdad del maestro dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Cinismo; Foucault; Prácticas de enseñanza.

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campi Cornélio Procópio

² Escola Adão Vasco Sottile, Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio.

Introdução

Trata-se de uma investigação das práticas de existência como ensino para a vida a partir da qual Michel Foucault trabalha o exemplo dos cínicos, do Cinismo como um conjunto de práticas filosóficas expressas por meio de certas atitudes.

A releitura de *A Coragem da Verdade* (2011), último Curso de Michel Foucault ministrado no *Collège de France* em 1984, revela um caminho possível de resgate dessa questão na relação mestre-discípulo filosófica que encontra reflexões na ideia de Filosofia como armadura para a vida, para um “trabalho contínuo de enformar-se” (FOUCAULT, 2011, p. 141) – assumir e trabalhar uma forma de si mesmo como um processo que aproxima um certo discurso de um conjunto de atitudes.

Esse discurso é verdadeiro, pois se apoia na opinião presente do sujeito expressa pela fala, mas que encontra também apoio naquilo que pensa, é exercido, sempre, em relação a um outro, indispensável, um outro que pactuará com aquele um certo proceder, que implicarão riscos e, sobretudo, coragem para dizer e para ouvir.

Busca-se investigar no conjunto de cinco aulas derradeiras desse filósofo contemporâneo, ministradas no intervalo de um mês – entre 29. fev. e 28. mar. 1984, em cerca de 160 páginas (FOUCAULT, 2011), elementos que aproximem, ofereçam pistas ou mesmo pontilhados para compreender o legado cínico como uma espécie de exercício de uma prática de existência que funcionaria como ensino para a vida. Pretende-se, assim, contribuir no esforço coletivo de interpretação das aulas publicadas na forma de Cursos de Michel Foucault, especialmente quanto a esse último, um tanto quanto enigmático, um tanto quanto revestido de uma solenidade excessiva de espécie de testamento filosófico, de um lado. De outro, espera-se que possa contribuir no sentido de preencher alguns dos pontilhados deixados por esse filósofo francês contemporâneo como modo de compreensão mais apurada do que somos, do que fazemos de nós mesmos e dos outros em relação conosco.

A coragem da verdade

Cuida-se, portanto, de um escrito teórico acerca das possibilidades de reflexão levantadas pelo filósofo francês nesse Curso, mas, por outro lado, diz respeito ao que somos, ao que podemos, ao que dispomos nesse encontro com o outro.

Após retomar uma espécie de eixo de seu trabalho nos últimos anos (prática corrente nesses Cursos) para contextualizar a abordagem do ano em questão, Foucault se prolonga por quatro aulas nessa introdução das primeiras quatro aulas de fevereiro de 1984, primeiro para resgatar o *souci de soi* (cuidado de si) e o *dire-vrai* (dizer-verdadeiro) das práticas de si da Antiguidade e, em segundo, para expor que tanto o Alcibíades quanto o Laques implicam em uma passagem importante, um deslocamento significativo da *parrhesía* da Política para a Ética, de como esse percurso substituir a alma pela vida e auxilia na construção de um certo modo de agir cada vez mais conforme o que se diz e o que se pensa.

O próprio Foucault justifica a escolha pelos cínicos nessa perspectiva:

[...] Parece-me que, no Cinismo, na prática cínica, a exigência de uma forma de vida extremamente marcante – com regras, condições ou modos muito caracterizados, muito bem definidos – é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso, do dizer-a-verdade que leva sua coragem e sua ousadia até se transformar [em] intolerável insolência (FOUCAULT, 2011, p. 144).

Articulação de uma vida (*bíos*) com determinada atitude (*éthos*) e um dizer-verdadeiro (*alethurgia*) que não se dirige mais à alma (*psykhé*), mas à essa construção de uma forma estética à existência, esse lapidar de si, a vida como uma obra, como um legado. Foucault esclarecera esse deslocamento da seguinte forma:

[...] Em compensação, no Laques, a partir de um mesmo ponto comum (dar conta de si mesmo e cuidar de si), a instauração de si não se faz mais no modo da descoberta de uma *psykhé* como realidade ontologicamente distinta do corpo, [mas]³ como maneira de ser e maneira de fazer de que se trata – está dito explicitamente no Laques – de dar conta ao longo de toda a sua existência. A maneira como se vive, a maneira como se viveu, é disso que é preciso dar conta, e é isso que se apresenta como o próprio objeto dessa empreitada de prestação de contas (FOUCAULT, 2011, p. 139).

Maneira de viver, forma de existência, modo como se apresentar diante dos outros entre outras atitudes em um processo contínuo de revelação de si, de compreensão de quem se é e com quais elementos se conta para o combate diário, contra nós mesmos em certo sentido, mas fundamentalmente para suprir nossas (de)formações.

³ Colchetes, no emprego do Editor dos Cursos, indicam uma expressão necessária para uma “integração conjuntural ou um acréscimo” (FOUCAULT, 2011, p. XII, Nota).

Um discurso verdadeiro que serve para “dar à sua vida um certo estilo” e que demanda uma “coragem” à essa forma de existência. Foucault procura alguns dos lineamentos de uma história da estética da existência (FOUCAULT, 2011, p. 141), quer dizer:

[...] gostaria de captar, gostaria de tentar mostrar a vocês e mostrar a mim mesmo **como**, pela emergência e pela fundação da *parrhesía* socrática, a existência (o *bíos*) foi constituída no pensamento grego como um **objeto estético**, como um objeto de percepção estética: o *bíos* como uma obra bela (FOUCAULT, 2011, p. 144, grifos nossos).

Aspecto importante da história da subjetividade ocidental, “na medida em que constitui **a vida** como objeto para uma forma de estética”, mas “encoberto também pelo estudo privilegiado essas formas estéticas que foram concebidas para dar forma às coisas, às substâncias, às cores, ao espaço, à luz, aos sons e às palavras” (FOUCAULT, 2011, p. 141, grifo nosso). Isso porque na cultura greco-latina clássica:

[...] é **preciso [lembrar]**, para o homem, sua maneira de ser e de se conduzir, o aspecto que sua existência faz aparecer aos olhos dos outros e aos seus próprios, também **o vestígio** que essa existência pode deixar e **deixará na lembrança dos outros** depois da sua morte, essa maneira de ser, esse aspecto, esse vestígio foram um objeto de **preocupação estética**. Eles **suscitaram** para ele um **cuidado de beleza**, de brilho, de perfeição, **um trabalho contínuo e sempre renovado de informação**, pelo menos tanto quanto a **forma** que esses homens procuraram **dar aos deuses**, aos templos ou à canção das palavras. Essa **estética** é um objeto histórico essencial que **não se deve esquecer**, seja em benefício de uma metafísica da alma, seja de uma estética das coisas e das palavras (FOUCAULT, 2011, p. 141, grifos nossos).

Registro, portanto, da preocupação com o legado e com um cuidado contínuo de si sobre si, impulsionado pelo dizer-verdadeiro, pois, como afirma Foucault, em seguida: “o que eu quis captar [...] foi o momento em que se estabeleceu uma certa relação entre esse cuidado (...) de uma existência bela [...] e a preocupação com o dizer-a-verdade”. Em síntese, “**como o dizer-a-verdade**, nessa modalidade ética que aparece em Sócrates no início da Filosofia Ocidental, **interferiu** com o princípio da existência como **obra**” (FOUCAULT, 2011, p. 141-142, grifos nossos).

A investigação foucaultiana

Foucault contava com cerca de nove meses para as suas investigações em arquivos e a sequência de seu trabalho de pesquisa com fontes originais e outras contemporâneas sobre a Antiguidade. Iniciara um percurso extraordinário em 1982, com o Curso Hermenêutica do Sujeito (2014), para tratar do cuidado de si e, já apontar, o prolongamento dessa investigação nos anos seguintes por meio do dizer-verdadeiro, com o Governo de Si e dos Outros I (2018), em 1983, e II, em 1984 (publicado como A Coragem da Verdade). Com raiz na prática socrática, essa derivação cínica da Filosofia Antiga levou às últimas consequências o dizer-verdadeiro, à custa da própria vida. Esse é o sentido específico da *parrhesía* foucaultiana resgatada como prática de existência.

No Cinismo, ele encontra “alguns traços” que o distinguem da prática socrática:

[...] O cinismo me parece portanto uma forma de Filosofia na qual modo de vida e dizer-a-verdade estão direta, imediatamente, ligados um ao outro. (...) Epicteto explica que o papel do cínico é exercer a função de espia, de batedor. Ele emprega a palavra *katáskopos*, que tem um sentido preciso no vocabulário militar: são pessoas enviadas um pouco à frente do exército para espiar o mais discretamente possível o que o inimigo está fazendo (FOUCAULT, 2011, p. 144-146).

Interessante imagem, a do cínico como um espia. Essa construção de Epicteto, um não-cínico, enviado “além do front da humanidade” com a função de o que pode ser hostil ou favorável ao homem. Nesse sentido, determina “onde estão os exércitos inimigos e onde estão os pontos de apoio ou os auxílios que poderemos achar, encontrar, de que será possível tirar proveito em nossa luta” (FOUCAULT, 2011, p. 146).

É nesse sentido que Foucault completa: “o cínico deve voltar”. Isso porque precisa “anunciar a verdade (*appaggeílai talethê*), anunciar as coisas verdadeiras sem, acrescenta Epicteto, se deixar paralisar pelo medo” – exercício parrhesiástico endereçado aos homens (FOUCAULT, 2011, p. 146).

Mais a frente, Foucault salienta, a partir de outro exemplo de retrato da vida cínica, agora de Luciano sobre um certo Demonaux, que “dizer a todos a verdade [...] faz parte da função e do papel do filósofo”. É nesse sentido, completa, que “o cínico aparece como o *parrhesias profetes* (o profeta da fala franca) (FOUCAULT, 2011, p. 146).

Parrhesía vinculada a certo modo de vida e que consiste, de um lado, em ousadia de dizer a verdade com a coragem necessária para enfrentar o risco (inclusive de morte) face à

reação daquele a quem é endereçada). Interessantíssima, nesse sentido, a cena de permissão requerida por uma das testemunhas da Tragédia de Édipo, diante do príncipe (FOUCAULT, 2018, p. 151-152) – “posso usar de *parrhesía*” – como o significado de “pouparas a minha vida caso o que eu anuncie não seja do teu agrado?” Passagem essa empregada pelo próprio Michel Foucault e designada de pacto parresiástico.

Discurso parresiástico que, em síntese e a partir de Foucault, é um certo modo de ação de si sobre si mesmo, que corresponde ao que se diz e ao que se pensa, sob risco de violenta reação daquele que ouve, mas que produz um certo número de efeitos sobre o sujeito que diz e sobre o interlocutor que ouve essa verdade. Esses efeitos produzem transformações, deslocamentos, readequações no sujeito, mas, é preciso lembrar, dá-se sempre na e por uma relação com o outro, pois “consiste em uma certa maneira de falar, uma certa maneira de dizer a verdade” e “uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado de verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso (FOUCAULT, 2018, p. 63-64). Dessa forma:

[...] Eu digo a verdade e penso verdadeiramente que é a verdade momento em que a digo. Esse desdobramento, ou esse redobramento do enunciado da verdade pelo enunciado da verdade, devido ao fato de que eu penso essa verdade e que, pensando-a, eu a digo, é isso que é indispensável ao ato parresiástico. [...] É essencialmente o caráter público dessa afirmação, não apenas o caráter público, mas o fato de que essa *parrhesía* – nem sempre é o caso – se dá sob a forma de uma cena em que você tem: o tirano, diante dele o homem que fala, que se levantou ou que dá a sua lição e que diz a verdade; e, depois, em torno, há os cortesãos cuja atitude varia de acordo com os movimentos, a situação, quem fala, etc. E esse ritual solene do dizer-a-verdade em que o sujeito compromete o que ele pensa no que ele diz, em que atesta a verdade do que pensa na enunciação do que diz, é isso que é manifestado por essa cena, essa espécie de lição, esse desafio (FOUCAULT, 2018, p. 62).

Desafio de dizer a verdade frente ao soberano, sob o risco de vida. Desafio de estar com aquele que possui o poder de tirar-lhe a vida. Cena clássica de tragédias que trazem lições preciosas sobre o como dizer e sobre o como ouvir.

De alguma forma, guardadas as distinções, o estar diante do outro requer um certo número de riscos, além de produzir, sem dúvida, um certo número de efeitos sobre quem fala e sobre quem ouve, incluída a reação que pode ser desencadeada pelo ato parresiástico.

Esse movimento do pensamento filosófico, esse resgate de um processo comunicativo crucial realizado por Foucault tensiona, por outro lado, a discussão acerca dos meios, instrumentos, tecnologias, mecanismos demandados ao ensino pandêmico (vez que não

superada totalmente a pandemia da Covid 19) em meio a uma universidade pública brasileira que, no início desta terceira década, enfrenta o desafio da hibridização de seu ensino ou mesmo da transferência do encontro presencial para o regime de Educação a Distância (EaD), o que defendemos aqui como um não-encontro e, por outro, a própria disposição de nós mesmos de deixarmos a caverna, o conforto e a proteção que ela oferece, para um campo neutro, para a sala de aula institucional.

Em tempos de distanciamento obrigatório, confinados, as instituições educacionais procuraram manter alguma interação com alunos e com os seus familiares. Em boa parte dos casos, o acesso aos meios de comunicação à distância foi bastante limitado, mesmo nas Instituições de Educação Superior (IES) que já realizavam algumas atividades pré-pandêmicas com o auxílio das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC).

A questão é que, passado esse período de dois ou três anos de cuidados mais intensos, a presencialidade das aulas, retomada integralmente na Educação Básica, sobretudo na regular e pública, não o foi integralmente na Educação Superior. Isso porque as IES decidiram manter, ainda que parcialmente e em outras direções, esse hábito de promover atividades sem encontros presenciais. Inúmeros cursos de formação continuada, reuniões e cursos praticamente não existem mais na forma presencial enquanto oferta institucional, em um movimento que, de um lado, é desafiado pela redução da demanda, e de outro, pela concorrência de ofertas de Instituições privadas e públicas por meio de cursos não-presenciais.

Nesse pacote de ajustes, a migração de 40% das aulas dos Cursos presenciais para a Não-presencialidade associada a não-simultaneidade das ações – ou seja – aulas gravadas que possam ser ouvidas, sem interação, em qualquer momento do dia pelo aluno – o que diz respeito às práticas que ficaram conhecidas como próprias da Educação a Distância, que substitui também o professor por um tutor que responde de modo *online (chat)* ou remoto (*e-mails, fóruns e outros dispositivos*) eventuais questões. Portaria n. 2.117 de 06 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação, que ampliou de 20% para 40%⁴, sem qualquer consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e mesmo aos educadores e alunos, ainda no pré-pandemia.

Daí a importância de considerarmos se – aquela coerência de vida – que alia discurso, pensamento e prática filosófica em uma existência bela pode ser construída por meio desses

⁴ Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, art. 2º. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> (acesso em 31.jul. 2023). Essa norma substituiu a Portaria MEC n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018 que fixara em 20% esse limite. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31. jul. 2023.

mecanismos, no que seriam processos formativos que negam o encontro como meio de realização dessas aulas, investindo em um autodidatismo no mínimo duvidoso após uma escolarização média na Educação Básica precária, desassistida e solitária, que beira a um quase abandono de crianças e de adolescentes, por pais e professores.

De outra forma, que ideia de formação pode ser realizada como aprendizagem para a vida a partir dos Ensino Remoto, a Distância, autodidata, que anula a possibilidade de estar com o outro, de formar-se em relação, de, inclusive, (des)aprender por meio da partilha com, necessariamente, um outro ser humano.

A contribuição de Bárcena e de outros a partir desse último conjunto de atos filosóficos

O encontro, com Bárcena (2020), pode ser pensado como uma atividade de ensino em meio à rua, em campo aberto, desprovido de quaisquer proteções inerentes ao exercício da docência. É impressionante a força dessa narrativa que resgata, com sensibilidade e beleza, um percurso filosófico, formativo, coletivo, rico de experiências. Isso porque a “Pedagogia da Presença” que desenvolve, prescinde do humano.

São essas mesmas experiências que são negadas em um novo modelo, pós-pandêmico, de Educação, incluída a formação de futuros professores, cada vez mais (de)formados pela não presencialidade, pela impessoalidade de repositórios de gravações, textos e testes avaliativos. Pelo descuido com os estágios supervisionados que são, facilmente, reduzidos à elaboração de relatórios, leituras, resenhas e outras atividades solitárias e que, mesmo nos cursos ainda presenciais, limitam o tempo de escola, em sala de aula, ao mínimo possível quando essa experiência é essencial.

Isso tensiona, por outro lado, a discussão acerca dos meios, instrumentos, tecnologias, mecanismos demandados ao ensino pandêmico (vez que não superada totalmente a pandemia da Covid 19) em meio a uma universidade pública brasileira que, no início desta terceira década, enfrenta o desafio da hibridização de seu ensino ou mesmo da transferência do encontro presencial para o regime de Educação a Distância (EaD), o que defendemos aqui como um não-encontro.

Pandemia, reorganização do Ensino Presencial em formato Não-Presencial e Híbrido Subsequente. O que, nesse sentido, a experiência do isolamento produziu em nós? Isolamento continuado favorecido por possibilidades tecnológicas que permitem resolver certas questões sem encontros ou, na verdade, a maioria delas. Quanto à experiência formativa, são escassas as

ofertas presenciais ainda para aqueles que se descobriram como necessitados dessa relação fatural com o outro. O apelo à concorrência, a tentação dos números crescentes de alunos em contraposição à escassez de novas matrículas e aos custos continuamente reduzidos de formações a distância apresentam neste terceiro ano da terceira década do século XXI uma espécie de renovação de temores de meados do século XX, quando autores como Simondon (2020) e Ellul (1968), entre outros filósofos da Técnica, trabalharam a questão do “medo de substituição do homem pela máquina”, do papel da técnica como “próteses da natureza” (SANTOS, 1997) e da aceleração do descarte de humanos em face das “inteligências artificiais”.

Cinismo filosófico e negação do encontro: considerações finais

Dessa forma, pretende-se resgatar elementos dos cínicos para pensar o presente das práticas de ensino e problematizar o dizer-verdadeiro do mestre dentro e fora da sala de aula.

Esses novos tempos de Educação brasileira demandam o encontro. São importantes as reflexões realizadas durante o isolamento quanto aos males que provocou, sobretudo na vida social e, também, quanto às soluções que fomos capazes de criar para a impossibilidade de encontros, como entregas em domicílio, aulas síncronas remotas, atividades assíncronas e disponíveis continuamente, redução de custos com deslocamentos maiores que os tempos de reuniões, mas, enfim, tudo tem limite e não pode inviabilizar a constante formação de nós mesmos em relação.

Isso porque a armadura de vida preparada pela Filosofia, encarnada pelos cínicos e que, de algum modo precisamos fazer uso, especialmente a partir de um discurso verdadeiro que possibilite, finalmente, o alinhamento entre o que pensamos, consideramos, dizemos e agimos, a fim de que a coerência necessária entre o que sou e o que faço, sobretudo na relação com o outro, tenha aquela beleza, aquela preocupação presente entre os gregos antigos, com a estética, com a beleza da vida, da existência, dos desafios contínuos de construirmos, juntos, processos educativos significativos, não apenas escolares, mas que nos preparem continuamente para os obstáculos da vida.

Essa é a lição principal de Foucault nesse último Curso – A Coragem da Verdade – precisamos ser corajosos para retomar os encontros, para não permanecermos “na caverna” e para (re)descobrir a beleza e as possibilidades de estarmos e de caminharmos juntos. Enfrentar, com coragem, tais obstáculos demanda o desejo de trilharmos essa estrada, sem temor, com os

instrumentos que fomos capazes de reunir, mas sempre juntos. Da Política para a Ética, o deslocamento realizado por Foucault na companhia de Sócrates, Epicteto, Luciano, Démonaux, entre outros, salienta que a constituição de um *éthos* depende de relações fundamentais, como as de ensino-aprendizagem que construímos, polimos e nas quais investimos diariamente.

Referências

- BÁRCENA ORBE, Fernando. **Maestros y discípulos**. Madrid: Ápeiron Ediciones, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Brasília: DOU, Edição n. 239, de 11.dez. 2019, Seção 1, p. 131. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 31. jul. 2023.
- ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SIMONDON, Georges. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

Sobre o autor e a autora

David da Silva Pereira: Bacharel em Geografia, Ciências Sociais e Direito. Licenciado em Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia. Mestre em Geografia Humana e em Educação. Doutor em Ciência Política (IFCH, Unicamp, 2013). Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação (FE-Unicamp, 2017-2018) com Estágio Pós-Doutoral na *Université Paris 8 (Vincennes-Saint Denis)*, com bolsa CAPES-COFECUB (2017-2018).
E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

Silvana Dias Cardoso Pereira: Graduada em Letras (Português e Alemão), em Direito e em Pedagogia. Pós-Graduada em Educação - Mestrado e Doutorado - Faculdade de Educação da Unicamp, em 2007 e em 2021, Secretária Municipal de Educação de Cornélio Procópio, Paraná. Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas - UTFPR-CP (vice-líder).
E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

Recebido em: 31 jul. 2023

Aprovado em: 05 nov. 2023

Voz no poema, asa na vida: poéticas andarilhas

Voice in the poem, wings in life: wandering poetics

Voz en el poema, ala en la vida: caminantes poéticos

Lilian Lopes Martin da Silva¹

I

“[...] *esta mesa conversa com uma prática de poesia falada, que nomeamos poéticas andarilhas [...]*”, diz a ementa dessa mesa-redonda que ela dialoga com experimentações artísticas que caminham pelas ruas do mundo urbano, provocando encontros.

Uma ementa que me faz pensar de imediato nas pulsantes estéticas da contemporaneidade, que escapam às classificações, se recusam a pertencer a este ou àquele grupo de afinidades, resistindo a enquadramentos. Essas expressões misturam técnicas, renovam e recriam estilos, tem fronteiras porosas e imprecisas, – são bricolagens e vibram em frequências nem sempre conhecidas, colocando em suspenso os saberes existentes.

As expressões estéticas produzidas no mundo contemporâneo vivem em tensão constante, são plurais, originárias dos múltiplos, se inscrevem em superfícies inovadoras, inusitadas, instalando-se em espaços cada vez mais abertos. Estourando, assim, as paredes dos museus, galerias, bibliotecas, teatros, cinemas...e invadindo plataformas de metrô e de ônibus; galpões; estacionamentos e corredores de shoppings; ocupando muros e praças; jardins, parques e quintais; saindo a caminhar pelas ruas.

Tais expressões, todas elas discursivas - sejam visuais, textuais (orais e escritas) ou tridimensionais, moldam o mundo e figuram o real para que ele seja visto e pensado por nós, leitores, expectadores, passantes. Por serem de natureza artística desejam que sejamos por elas afetados, tocados, atravessados. Que reverberem em nós de alguma maneira, seja em forma de sentimentos, manifestações no/do corpo, nas palavras ou nas memórias. Somos todos leitores ativos.

Praticamos uma leitura dessas expressões, na urgência dos nossos deslocamentos e em meio aos ruídos e discontinuidades da cidade. Sem muita cerimônia, desprotegidos. E ela, leitura que é, se esvai no tempo. É furtiva e fugaz. Efêmera. Talvez esquecimento.

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Feita no movimento, ela faz das muitas expressões e inscrições que se esparramam pela cidade, imagens espichadas e fraturadas. São apropriações feitas por leitores diversos, múltiplos, de distintas comunidades, gêneros, idades, religiões... cada grupo compartilhando diferentes protocolos e maneiras de ler. Cada grupo fazendo delas um uso à sua maneira e transformando-as, numa multiplicidade de interpretações e de compreensões, onde só não há possibilidade de equivalência entre essas diferenças por conta das relações de poder instituídas entre nós.

II

A expressão artística destacada para esse momento é uma prática de linguagem. Essa prática, a *poesia falada*, se realiza como uma *performance* por parte daquele que a pratica, no espaço público.

Ao se propor que a oralização ou vocalização de um texto poético (escrito ou memorizado) – não seja entendida, estritamente em sua dimensão linguística, mas como *uma performance*, fica subentendido que se está assumindo uma certa posição sobre a linguagem. Vou destacar, então, quatro aspectos desse entendimento:

1. Trata-se, aqui, da linguagem – artística ou ordinária – não como um ato individual ou sistema da língua. Não como ato físico que dá materialidade ao som, nem como materialização de um signo extraído de um estoque existente e disponível.

A posição é de que a linguagem é uma prática viva, conjunto de gestos e de entendimentos que se configuram a partir das interações mergulhadas em situações de comunicação, vividas social e culturalmente. Ela tem um modo de existência coletivo e histórico. Linguagem como *corpo social*, no qual penetramos ao nascer, no dizer de Mikhail Bakhtin, uma primeira voz convidada por mim para potencializar a ideia da natureza da linguagem como interação. Para ele: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1979, p. 99)

Mas essa ponte é mutável. Se mudam os interlocutores, muda a ponte.... muda a situação, muda a ponte.... como *espécie* de ponte, a linguagem não é unitária e fixa, mas heterogênea. Ela se define em seus usos e esses usos são diversificados.

Sua verdadeira natureza é social. Seu núcleo está nas interações. Diz Bakhtin (1979, p. 98) que: “a palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor”. E,

sendo assim, – o outro do discurso - está inscrito em sua configuração. Seu desenho, sua arquitetura, na forma e no conteúdo, contém a imagem daquele a quem se destina.

2. Ela tem a dinâmica de um jogo, do qual não apenas nossa voz ou escrita participam, mas nosso corpo todo. Um jogo regrado, mergulhado na esfera da comunicação, que é cultural e histórica.

Afirma Wittgenstein, no parágrafo 7 de seu *Investigações Filosóficas* que: “Na práxis do uso da linguagem, um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas. [...] chamarei de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das ações com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 29-30).

Ler e escrever, assim como falar e escutar se realizam como jogo, criando cenas. Trata-se de uma *performance* corporal, de um corpo inteiro engajado na encenação dessas práticas culturais, nas quais se mobilizam ações, músculos, gestos, mas também intenções, valores, saberes, memórias, desejos, sentimentos, poderes e expectativas.

Tanto na produção (oral e escrita) da linguagem como em sua apropriação (pela escuta ou leitura) não estão presentes apenas os órgãos mais diretamente envolvidos em cada uma dessas operações, mas o corpo como um todo.

É Jean Marie Goulemot, cujo texto é um dos capítulos do livro organizado por Roger Chartier, *Práticas de Leitura* (1996), quem convido agora para detalhar como isso ocorre na leitura, na certeza de que seu raciocínio se aplica à produção da linguagem também. Para ele, o leitor se define por uma combinação que reúne: o fisiológico, uma história e uma memória. Existe na leitura, uma posição ou atitude do corpo, fruto de um conjunto de variáveis, entre elas a escolha da posição do corpo, ao mesmo tempo uma livre escolha e uma imposição, já que essa escolha se dá a partir de atitudes-modelo, disseminadas no tecido social. “Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (GOULEMOT, 1996, p. 109).

Goulemot afirma também que é a história – passada e contemporânea- que orienta nossas leituras. Ela está *fora-do-texto*, mas trabalha aquilo que lemos, imprimindo um plano coletivo em nossas práticas pessoais e individuais. É ela que faz o que é lido ou ouvido ter sentidos diferentes a cada tempo, lugar, cultura e comunidade de leitores.

Esse autor diz, ainda, que toda leitura é comparativa, contato de um texto com outros. Para ele: “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e dados culturais” (GOULEMOT, 1996, p. 113).

Se esse raciocínio é válido para aquele que ocupa o lugar de leitor, ele pode ser igualmente legítimo para aquele que assume o lugar de autor e produz o texto (oral ou escrito) a ser recebido. Ambos são trabalhados pela biblioteca e pela história. Ambos convocam o corpo para que ele esteja em cena.

São parceiros na linha tensa do jogo de linguagem. Estão corpo a corpo em cena. A produção de um se orienta pela recepção ou consumo do outro. A palavra do que diz tem a contra palavra daquele que escuta, com suas palavras interiores.

3. Se dou voz à palavra, dou-lhe também ritmo, velocidade, intensidades, pausas, hesitações, repetições.... numa entonação que expressa valores compartilhados culturalmente e define a posição do sujeito que fala.

Para Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “Toda palavra usada na fala real possui [...] um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra” (BAKHTIN, 1979, p. 118).

Na verdade, toda manifestação, oral ou escrita, carrega essa valoração pois a linguagem não é neutra e sim ideológica.

É esse elemento extra – verbal e não linguístico, o acento apreciativo do qual nos fala Bakhtin, juntamente com a situação particular em que cada enunciado é construído que são seu aporte e oferecem as pistas para seus sentidos possíveis.

4. Ao se propor que a *performance* envolvendo um texto poético (escrito ou memorizado) seja uma *poética andarilha*, se está chamando a atenção para sua itinerância. Para um modo de estar no mundo que é errático, mutante, transitório e passageiro, pertencendo ao singular, irrepetível, ao intransferível, que se ancora no ocasional, no contingente.

Trata-se de uma poética aberta e indeterminada, espaço da experiência coletiva, potencialmente transformador, no qual os sujeitos constroem identidades e vínculos com os outros e com o mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**, São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**, São Paulo: Nova Cultural, 1979.

Sobre a autora

Lilian Lopes Martin da Silva: Professora aposentada da Faculdade de Educação. Formada em Linguística. Membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho docente e formação inicial - ALLE/AULA.

E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com

Recebido em: 24 jul. 2023

Aprovado em: 12 set. 2023

O Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e a discussão sobre as políticas de leitura

The Brazilian Reading Congress (COLE) and the discussion on reading policies

El Congreso Brasileño de Lectura (COLE) y la discusión sobre políticas de lectura

Larissa de Souza Oliveira¹

Lilian Lopes Martin da Silva²

I

Nos últimos 40 anos, diversos segmentos da sociedade civil relacionados ao livro e a leitura, bem como esferas da administração pública em nível federal, estadual e municipal vem somando esforços na busca de uma democratização da prática da leitura na sociedade brasileira, compondo uma rede de vozes e ações que sustentam planos e programas de leitura e lutam pela garantia da Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018.

O Congresso de Leitura do Brasil (COLE) é parte fundamental dessa história desde seu surgimento em 1978. Levou à fundação, em 1981, da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e, juntamente com ela, se consolidou sob o signo da RESISTÊNCIA e da LUTA por uma sociedade mais igualitária, menos excludente, com mais liberdade.

Sua emergência em nosso contexto social, cultural e educacional, sobretudo, se deu num momento de nossa história, em que nos enchíamos de esperança com o fim da ditadura militar que se instalara no país, através do golpe de 1964. Significou uma esperança que se materializou de forma vigorosa e continua em ações pela democratização da leitura, do livro e da biblioteca.

Hoje, após um governo de tantos desmandos na área da educação e da cultura, como também do livro e da leitura; abalados com a recente e frustrada tentativa de um novo golpe de Estado, nos vemos ainda mais num espaço de luta e resistência.

Se atentarmos para as considerações feitas cotidianamente por ministros e políticos empossados no novo governo eleito, por jornalistas e especialistas em diferentes áreas, veremos a enorme preocupação de todos com a necessidade de criação, de retomada ou de implementação de políticas públicas. Em todos os campos. E, também, claro no campo da leitura.

¹ Universidade Estadual de Campinas

² Universidade Estadual de Campinas

As discussões de que esse texto faz parte, integrando a mesa-redonda Políticas de Leitura no Brasil, procura dar visibilidade às discussões sobre esse tema no espaço dos Congressos de Leitura do Brasil, ao longo de seus 40 anos.

Nossa participação nessa mesa se dá em função da pesquisa de doutorado que realizamos no âmbito do Projeto de Pesquisa – ALB: memórias, uma pesquisa que, há 14 anos, com muitas vozes e muitas mãos, tem como objetivo principal a constituição e a exploração do acervo histórico da Associação de Leitura do Brasil (ALB), responsável pela realização dos Congressos de Leitura do Brasil (COLE), cujo acervo de cerca de 3.000 documentos está atualmente localizado no Centro de Memória da Educação, da FE/ Unicamp, e que foi tombado como patrimônio da Unicamp em 2017.

Nossa atual investigação tem por propósito maior a identificação, reunião e análise de discursos acerca das políticas de leitura proferidos nos Congressos de Leitura do Brasil (COLE), em um período que recobre o final da década de 1970 e início da década de 1990, e que delimita como objeto de estudo os dez primeiros congressos.

Estamos convencidas de que os COLEs são, e sempre foram, um terreno fértil e prolixo para a enunciação de discursos sobre a leitura em múltiplas angulações, sendo frequentes também as reflexões acerca da necessidade de proposição de uma política nacional capaz de regulamentar o acesso e criar espaços próprios para a prática de leitura, bem como incentivá-la e oferecer parâmetros de qualidade.

Considerando que a malha discursiva sobre esse tema, construída de forma pioneira no interior dos primeiros congressos, prolongou-se até os dias atuais e que os COLE's são considerados uma arena importante e já consolidada no Brasil para esse debate, realizamos o levantamento dessa discussão em todas as suas edições, percorrendo mais de 40 anos e pesquisando documentos textuais e sonoros, especialmente folhetos de programação, mas também sites, relatórios e anais.

É o resultado desse levantamento que trazemos para compartilhar com os participantes deste congresso, no intuito de evidenciar o potencial de conteúdo desse material, não só para a construção de uma história da leitura em nosso país, mas para o desenho de ações presentes e futuras.

II

Pesquisando a documentação disponível referente aos dez primeiros congressos (1978 a 1995) foi possível identificar cinco mesas-redondas, uma conferência e um encontro que traziam já nos títulos o foco nas políticas públicas de leitura. Tais reflexões e discussões mobilizaram as vozes de 26 convidados, abordando esse tema e ressaltando tanto aspectos históricos da questão, como as raízes, os problemas e as recorrências nela envolvidas, como os desafios que permanecem no tempo, as iniciativas implementadas, suas continuidades e descontinuidades, além de seu significado para a democratização do país.

São elas as vozes de editores, de livreiros, de professores, de pesquisadores, de escritores, representantes de entidades, de sindicatos e de órgãos de oficiais... falando a partir de suas experiências... Múltiplas vozes... diferentes pontos de vista, numa teia discursiva plural, com convergências e divergências.

Muitas denúncias são feitas nesse período, como o baixo nível de escolaridade da população por conta da elevada taxa de analfabetismo; alto custo do livro; a carência de bibliotecas ou insuficiência da rede existente; a ausência de formação de qualidade para os professores e as precárias condições de trabalho; os baixos salários; etc. Essas denúncias funcionam nos discursos como catalizadores para as propostas de ações que são apresentadas, a serem reconhecidas e incorporadas na definição de uma política nacional de leitura. São elas que lhe dão propriedade e legitimidade.

As manifestações vão do desenvolvimento de campanhas de leitura em âmbito nacional à criação de centros e espaços para essa prática, da realização de seminários, da produção de impressos adaptados para ampla circulação, da introdução de disciplinas nos currículos de formação, e da formação de profissionais para o trabalho com leitura à necessidade de investimentos ampliados na educação e na carreira do magistério.

Também no espaço do congresso são relatadas e debatidas, ao longo dos anos 1980 e 1990, as primeiras iniciativas da sociedade civil e dos governos para construir e implementar projetos, planos e programas de formação de leitores como as SALAS DE LEITURA, institucionalizadas na rede municipal de São Paulo em 1983 e hoje amplamente disseminadas e consolidadas nas escolas da rede municipal e estadual de São Paulo e de outros estados e municípios; outra ação importante para o país foi a CIRANDA DE LIVROS, Programa de distribuição de livros para escolas, iniciativa da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil do ano de 1982; e o PRÓ-LEITURA e o PRÓ-LER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura,

de 1992; o CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO, surgido na USP em 1994, também são outros exemplos.

III

Do 11º COLE, realizado em julho de 1997, ao 22º congresso, ocorrido em agosto de 2021 – um espaço temporal de 24 anos, foi possível identificar 37 participações, em forma de palestras, conferências, roda de conversa e seminários. Com exceção de três edições dos congressos, em todos os nove demais, tivemos a presença garantida pela programação oficial do debate e da reflexão em torno da questão das políticas de leitura em todos os níveis.

Prevaleceram nesse período participações de representantes dos Ministérios da Educação e da Cultura; de Secretários de Educação de Estados e Municípios; de representantes de projetos sociais e de dirigentes de ações ligadas ao livro, leitura e biblioteca; além de professores, pesquisadores e escritores do Brasil e do exterior.

Se em seus primeiros dez anos o COLE acolheu a pluralidade de percepções e visões a respeito da necessidade de propostas e projetos para a formação dos leitores brasileiros; estimulou a imaginação dos caminhos a serem percorridos; constituiu-se num espaço potente de resistência, negociação e reivindicação; interviu na formulação das políticas governamentais, nas edições subsequentes, ele trouxe para um público cada vez maior o debate e análise de ações em andamento como: o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, de 1997; e o PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura, criado em 2005.

Nessa rede discursiva que vem alimentando as políticas, encontramos manifestações em torno da leitura que envolvem outros campos específicos da educação – como a política de educação continuada, de alfabetização, de inclusão. Além disso, o COLE não deixa de se manifestar no período mais ultrajante dos tempos atuais. Diante de todo desmonte e ataque à educação, cultura e, à Lei Nacional de Leitura e Escrita, no COLE há o encontro com um espaço de discussão para o enfrentamento e a defesa do livro e da leitura.

Nesses 43 anos de Congresso, hoje em sua 23ª edição, vamos encontrar, portanto, um contínuo e permanente acolhimento do debate sobre políticas, programas e planos de formação de leitores, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional; seja no que tange às bibliotecas, aos livros, aos currículos escolares e à leitura de modo geral. Debates que caminharam ‘pari passu’ com os movimentos mais amplos do tecido social.

Um espaço político potente e democrático que primou pela diversidade de abordagens e respeito às diferenças. Um percurso que não pode ser ignorado por aquele que deseja construir uma história da leitura no Brasil.

Sobre as autoras

Larissa de Souza Oliveira: Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2015) e em Letras pela Faculdade Anhanguera de Campinas (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Redação, Língua Inglesa, Tecnologia Educacional e Educação Não Formal; e em Pesquisa na área de Educação, principalmente com os temas: Leitura, História, Memória, Arquivo, Formação de professores para o uso de tecnologia na educação.
E-mail: sor.larissa@gmail.com

Lilian Lopes Martin da Silva: Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1977), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é professora colaboradora (MS -5) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial? (ALLE/AULA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, leitura, formação de professores e ensino de português.
E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com

Recebido em: 24 jul. 2023

Aprovado em: 17 nov. 2023

A educação libertadora em Freire: um encontro teórico com Bourdieu para além da reprodução

Liberating education in Freire: a theoretical encounter with Bourdieu beyond reproduction

La educación liberadora en Freire: un encuentro teórico con Bourdieu más allá de la reproducción

Jhonathas Armond Assis Ramos¹

Introdução

O francês Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos principais pesquisadores sociais a evidenciar a falsa ideia que se tinha da escola como instituição neutra, por meio da qual, como se pensava, os sujeitos, apenas por seus dons e capacidades individuais, não apenas poderiam ter cada vez maiores chances de potencializar suas carreiras escolares, como, por consequência, ocupariam posições mais altas na hierarquia das estruturas sociais. Havendo, a partir dos anos 1960, uma ressignificação da visão social a respeito dos sistemas de ensino, a qual passava a compreender a relação entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes, Bourdieu formulou uma teoria que apresentava como a educação escolar seria, ao invés de produtora de transformação e democratização da sociedade, responsável pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Para Bourdieu, os indivíduos, ao incorporarem um *habitus* de classe ou de família, seriam formados e conduzidos no tempo e nos variados ambientes de ação da sociedade de acordo com seu patrimônio socialmente herdado, o qual abarca tanto aspectos objetivos (externos), definidos pelo capital cultural institucionalizado, pelo capital econômico, e pelo capital social, quanto aspectos subjetivos (internos), marcados pelo capital cultural incorporado. Nas palavras do próprio autor: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015b, p. 83). Nogueira, M. e Nogueira, C. (2016, p. 52-53) mostram porque, nesse sentido, o capital cultural, sobretudo em seu estado incorporado, seria o principal aspecto a favorecer o desempenho escolar de quem o possui:

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos

¹ Universidade Federal de São João del-Rei, MG

códigos [...] que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais [...], a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos [...] e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar. [...] em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. [...]

Vale ainda destacar a importância de um componente específico do capital cultural, constituído pelo capital de informações sobre a estrutura e os modos de funcionamento do sistema de ensino. [...] Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar [...] a trajetória dos filhos.

Assim, compreende-se como é possível que estudantes de diferentes famílias e/ou camadas sociais cheguem à escola portando e apresentando as mais variadas atitudes em relação à cultura escolar. “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2015a, p. 46). Além disso, é preciso considerar que, na concepção de Bourdieu, a cultura escolar se apresentaria, dissimuladamente, não vinculada a qualquer camada social, quando, na realidade, é a única considerada universalmente autêntica pelos grupos dominantes. Portanto, os indivíduos, de acordo com sua herança cultural, não estariam situados em iguais condições de competir no universo escolar, o qual, por sua vez, ao se impor e ignorar tais diferenças, favoreceria os estudantes oriundos de famílias dos meios sociais mais abastados, reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Embora Bourdieu chegasse a imaginar uma “pedagogia racional” ou uma “racionalização da pedagogia”, capaz de explicitar o funcionamento escolar implícito, e neutralizar, assim, os aspectos sociais das desigualdades, o teórico considerou utopia evitar o processo de reprodução das estruturas sociais na escola, uma vez que as estratégias de escolarização das elites se fazem constantemente por meios educacionais cada vez mais raros (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016). Assim, ao demonstrar o caráter subordinado da educação ao sistema de dominação social, diga-se capitalismo, a teoria de Bourdieu pode ser considerada crítico-reprodutivista, pois reconhece a escola submissa aos interesses dominantes, assim como reprodutora da marginalização dos grupos sociais menos favorecidos. Em conformidade com as teorias crítico-reprodutivistas se apresentam as teorias críticas ou progressistas, que, além de apontarem o mesmo, lançam possibilidades de mudanças nas estruturas sociais por meio da educação (SUHR, 2012). É o caso da teoria do educador

pernambucano Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira desde 2012, a qual, diferentemente da limitação prática encontrada pelo pesquisador francês, dedicou-se ao desenvolvimento de uma educação dialógica e problematizadora, destinada à autonomia e à transformação da realidade social das pessoas pertencentes aos meios populares.

Diante do contexto evidenciado, em que o argumento em prol de uma educação crítica se faz necessário à superação das desigualdades sociais, perguntou-se: como e por que, no campo educacional, a teoria progressista de Freire apresenta avanços se comparada à teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu? Dito isso de outra maneira, qual a relevância, para a educação, da teoria de Freire para a objeção e a transformação da realidade exposta e analisada pela teoria de Bourdieu?

Assim sendo, o objetivo deste texto foi apresentar e discutir, de maneira geral, algumas considerações fundamentais da teoria de Freire sobre uma educação para a liberdade, além de demonstrar por que razão ela poderia ser considerada uma evolução em relação à teoria da reprodução elaborada por Bourdieu.

A discussão aqui trazida não teve, em hipótese alguma, a pretensão de desqualificar o trabalho em relação à educação desenvolvido por Bourdieu, até porque, assim como já dito, sua teoria é considerada uma das principais responsáveis a revelar o caráter de submissão dos processos escolares à cultura das camadas sociais mais favorecidas. Nessa perspectiva, a intenção foi justamente mostrar a contribuição de Freire para uma possível transformação daquilo que Bourdieu apresentava ser um problema na educação. Problema com o qual, aliás, o Brasil convive arduamente, condição que não somente legitima a atualidade do pensamento de Freire, como, ainda mais, reforça a necessidade de sua aplicação.

Como metodologia, fez-se uso da revisão e compreensão crítica da teoria anunciada no livro *Pedagogia do Oprimido*, considerado uma das principais obras de Freire, analisando, pois, suas fundamentações para o desenvolvimento de uma educação em favor da libertação dos sujeitos. Realizou-se, desse modo, um estudo essencialmente bibliográfico.

Resultados e discussão

Reconhecido e homenageado em todo o planeta, Paulo Freire foi responsável pela formulação de uma teoria crítica acerca do campo educacional baseada na ideia do diálogo como meio de conscientização dos indivíduos para a transformação de sua realidade de injustiça social, opressora, segundo o educador. A favor da libertação da opressão em que se encontram

os sujeitos das camadas populares, Freire afirma que tal transformação social apenas ocorreria por meio do que ele nomeia “pedagogia do oprimido”, que, basicamente, seria a compreensão e o reconhecimento de sua condição de oprimidos, exigindo uma práxis autenticamente voltada para sua ação e reflexão sobre o mundo. Segundo o autor, em um primeiro momento, os oprimidos precisariam desvelar a realidade opressora, e se comprometer, pela práxis, com sua transformação. Em outro momento, após a mudança almejada, tal pedagogia deixaria de ser do oprimido, tornando-se “a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2018, p. 57).

Freire considera que a violência exercida pelos opressores proibiria o ato de “ser” dos oprimidos, cuja resposta a isso deveria ser o desejo de buscar seu “direito de ser”. Nesse processo, entretanto, os próprios opressores deixariam de “ser”, pois ao exercerem sua opressão, teriam perdido a humanidade, a qual apenas poderia ser resgatada a partir do momento em que os oprimidos retirassem seu poder de oprimir.

Como reflexo que é da sociedade opressora, a educação “bancária”, assim definida por Freire, para dar lugar à educação libertadora, deveria, primeiramente, agir para a superação da contradição entre educadores e educandos, na qual, pela lógica da opressão, estes seriam silenciados por aqueles. Não mais impedidos de “ser” pelos educadores, os educandos, na educação defendida por Freire, iriam se fazer ao mesmo tempo que eles por meio do diálogo, a mais legítima maneira de libertação, produzindo um pensamento crítico, e, portanto, uma verdadeira educação. Nesse sentido, para Freire, o educador humanista seria aquele que, na concepção da educação problematizadora e libertadora, sabe que precisa dialogar a respeito do diálogo negado em sociedade, e, logo, aquele que, companheiro, promove a identificação necessária entre sua ação e a ação de seus educandos.

Compromissado com a libertação dos educandos, o educador-educando teria como conteúdo programático de sua educação dialógica e problematizadora “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2018, p. 116). Com isso, Freire diz que seria preciso acreditar e aprender com os meios populares, havendo constante troca de conhecimentos, e, assim, ocorrendo um sério e autêntico processo de aprendizagem, uma vez que a educação se faria por meio da identificação com as reais condições das pessoas.

E foi dessa maneira que Freire desenvolveu a análise do que ele chamou de “temas geradores” ou “universo temático” dos sujeitos oprimidos, investigação por intermédio da qual se tornaria possível a problematização contínua e cada vez mais profícua dos conhecimentos

advindos da realidade do povo. Esses temas geradores, propostos sempre vinculados uns aos outros, provocariam nos indivíduos uma apreensão crítica de seu próprio contexto, isto é, de suas relações estabelecidas no e com o mundo.

Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2018, p. 143, grifo do autor).

Posto, então, que Freire pensou e, mais, elaborou um método ativo de educação próprio, que, por meio do diálogo, conscientizasse e libertasse os sujeitos da dominação em que se encontram, talvez seja possível dizer que, por isso, sua teoria avança em relação à teoria de Bourdieu. A propósito, a concepção da pedagogia do oprimido de Freire vai ao encontro do intuito da pedagogia racional abandonada por Bourdieu, uma vez que aquela, revelando-se mais que utopia, demonstra seu cunho terminantemente conscientizador da realidade opressora.

Considerações finais

Diante das circunstâncias de opressão social que a educação escolar arditosamente reproduz, corroboradas tanto por Bourdieu quanto por Freire, e ainda apresentadas atualmente, reitera-se a importância de uma educação libertadora, tal como a desenvolvida e preconizada pelo patrono da educação brasileira. Sobretudo no que se refere ao Brasil, especificamente, a educação, sofrendo constantes retrocessos nos últimos anos, exige uma transformação que se faça pelo diálogo e conscientização, imprescindíveis contra toda forma de dominação.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a, p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Pensadores & Educação).

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teoria do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

Sobre o autor

Jhonathas Armond Assis Ramos: Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (2016), e em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2019), cursa, desde 2022, especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Única de Ipatinga, e é mestre em Educação (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) pela Universidade Federal de São João del-Rei (2019). Desde 2021, é professor do Ensino Fundamental II pela Prefeitura Municipal de Desterro do Melo (MG), tendo também atuado, em 2022 e 2023, como professor do Ensino Médio (em Tempo Integral) no mesmo município, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tem experiência em pesquisas na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos temas: desigualdades escolares, internacionalização dos estudos, trajetórias e estratégias de escolarização.

E-mail: jh.armond@hotmail.com

Recebido em: 15 jul. 2023

Aprovado em: 09 set. 2023

Linguagem escrita, interações e a pandemia (Covid-19): vivências em cursos de formação de professores

Written language, interactions and (Covid-19) pandemic: experiences in teacher formation courses

Lenguaje escrito, interacciones y la pandemia (Covid-19): experiencias en cursos de formación de profesores

Maria Betanea Platzer¹

Palavras iniciais²

Recentemente, deparou-se com um cenário mundial de transformações que geraram imensuráveis ações e reflexões diante da pandemia (Covid-19), impulsionando a questionamentos, incertezas, expectativas e desafios.

De acordo com o Ministério da Saúde, “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021, [n. p.]).

Diante do exposto, fica evidente o quanto o cenário pandêmico supracitado atingiu as relações humanas e em diferentes âmbitos, entre eles, políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Há amplas discussões sobre os efeitos dessa pandemia que marca a humanidade, diante de outros fatos impactantes já conhecidos historicamente. Diferentes áreas do conhecimento tecem suas tentativas de contribuições para a compreensão de algo que está em evidência.

Questionamentos se sobressaem perante à vida social: o que fazer? Como proceder? Qual decisão mais coerente e assertiva? O que está por vir? Ouvimos e lemos diversificadas justificativas na tentativa de compreensão da realidade instaurada.

Diante das vivências atuais e das indagações que as rodeiam, propõe-se neste texto alguns apontamentos referentes à área educacional, em especial, o ensino remoto, realidade que atingiu de forma intensa (anos de 2020 e 2021) a Educação Básica e o Ensino Superior, considerando que abruptamente migrou-se do espaço sala de aula presencial para os estudos de forma remota apoiados pelo meio digital.

¹ Universidade de Araraquara - UNIARA

² A primeira versão deste texto consta nos Anais do XXI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2023).

Nesse contexto, há inúmeras críticas, pontuando por um lado possibilidades de avanços e, por outro, retrocessos. Cientes das discussões que estão sendo geradas em torno da educação perante impasses passados, atuais e futuros que essa área experimenta intensamente, propõe-se dialogar sobre as possibilidades de relações humanas oriundas do ensino remoto.

Apresentam-se considerações sobre linguagem verbal, especialmente escrita, no processo de formação inicial de futuros licenciados, apoiadas em nossos estudos e experiência na docência em uma Instituição de Ensino Superior localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo e que diante da pandemia Covid-19 reorganizou-se para que as aulas pudessem ser mantidas, mas na condição do ensino remoto, por meio do uso de ferramentas *online*.

A partir da realidade posta a inúmeros professores e graduandos, foca-se na temática referente a percepções e sentidos que se podem partilhar com base nas experiências que o ensino remoto tem possibilitado marcadas especialmente pelo uso da linguagem verbal escrita.

Ensino superior e docência: reflexões acerca da formação de professores

Atuando como professora universitária há duas décadas, especialmente nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas no período noturno, são inúmeros os desafios enfrentados, focando especialmente na formação de futuros professores.

Na condução das Disciplinas ministradas (entre elas, Produção de Texto, Alfabetização e Letramento, Metodologia Científica e Didática), além de trabalhar os conteúdos específicos, a ênfase nas práticas de leitura e escrita releva atenção especial, uma vez que se compreende a necessidade da formação de profissionais da educação que tenham o domínio do código escrito, considerando leitura, interpretação e produção de textos escritos.

Formados no curso de Pedagogia poderão assumir, entre outras, a tarefa direta de alfabetizar e letrar, mas, ainda que responsáveis por outros conteúdos, como no caso dos licenciados em Ciências Biológicas, entende-se que licenciados deverão em sua formação inicial estar atentos a necessidade de domínio da linguagem verbal e, quando profissionais atuando diretamente como professores, também deverão dedicar atenção a tais proficiências nos processos formativos de seus alunos.

No período de ensino remoto a atenção ao uso da linguagem verbal escrita, foco das discussões aqui propostas, esteve-se presente, assim como até então prevalecia nas aulas presenciais. Todavia, ao inserir-se na realidade de aulas adequadas à condição da pandemia

Covid-19, ampliam-se e intensificam-se outras possibilidades acerca do uso da linguagem escrita. Evidentemente que não se negava nas vivências docentes anteriores, mas certamente a atenção e a sensibilidade para o valor acerca de seus usos para além de aspectos focados em atividades específicas não eram consideradas de forma intensa como aconteceu especialmente nos quase dois anos em que pelas aulas ao vivo a oralidade prevalecia, mas nas partilhas de atividades escritas solicitadas de modo frequente e pelas ferramentas possibilitadas por tecnologias isso se tornou mais presente. O que favoreceu encontros e partilhas ainda que em total distanciamento físico, mas que, sem dúvida, aproximávamo-nos: professora e estudantes universitários.

São algumas dessas vivências registradas neste texto e que permitem dialogar sobre a docência em movimento e suas possibilidades de (re)construções contínuas atreladas a condições cotidianas que nos solicitam continuamente reflexões e ações. Compreende-se, conforme pontua Pimenta (1999, p. 19), “[...] o caráter dinâmico da profissão docente como prática social”.

Certeau (1994, p. 265), em sua obra intitulada *a Invenção do Cotidiano*, pontua que “[...] a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir.” É justamente nesse contexto que se insere esta produção: o objetivo de partilhar experiências de uso da linguagem escrita em um processo de interação humana, em seus múltiplos aspectos, como forma de “[...] adentrar nessa realidade e compreendê-la [...]” (MELO, 2002, p. 03), ainda que cientes de não se esgotar o olhar para a escrita em suas infinitas possibilidades.

Linguagem escrita, formação docente e ensino remoto: alguns apontamentos

As discussões estão pautadas na perspectiva defendida por Geraldi (1999, p. 41) que, ao pontuar sobre concepções de linguagem, afirma: “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”.

Com base nas reflexões propostas, foca-se na escrita mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Pelo teclado, diante da pandemia Covid-19, estabelecem-se interações que promovem encontros entre professores e licenciandos.

Rapidamente, fazem-se necessárias adaptações acerca da formação de futuros professores. Há desafios, sem dúvida. Há apropriação da escrita como uma possibilidade dialógica de aproximação, notoriamente intensificada.

Textos digitalizados e vídeos de domínio público somam-se às aulas ao vivo de modo *on-line*, mensagens de voz e textos escritos pelo uso de aplicativos. Formas de interação que possibilitam as relações e possibilidades de interação professor e aluno até então existentes, mas que se intensificam e tornam-se exclusivas diante das interações não presenciais, no processo de formação inicial.

Em destaque, a escrita em sua materialidade no suporte digital cria condições que merecem reflexões. Acesso a informações e, sobretudo, conhecimentos faz-se necessário atendendo a objetivos traçados para a formação docente. Todavia, pontua-se o quanto esse processo favorece aproximações, que permitem empatia.

São inúmeras situações vivenciadas nesse período de pandemia na condição de docente nos cursos de licenciatura (conforme exposto, Pedagogia e Ciências Biológicas), possíveis de serem partilhadas. Ao se perceber a necessidade de prosseguir, ainda que diante de tantas inquietações, afloram-se ideias de Paulo Freire acerca dos saberes necessários à prática docente em que o diálogo se torna a marca de suas principais reflexões: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (FREIRE, 2008, p. 136).

De fato, movimento permanente de nossa história e que se torna marcado por sentidos singulares diante do ensino remoto que atinge a milhares de alunos em diferentes níveis de ensino, entre eles, o Ensino Superior.

É pelo tecer da escrita que se valoriza as possibilidades de aprendizagem e de interações humana e que se partilha algumas dessas vivências no cotidiano da Covid-19.

São vários os exemplos a serem descritos e que necessitam de dialogicidade, como enunciados e *feedbacks* acerca das atividades propostas. Mensagens recebidas por *e-mails* e particularmente na própria sala de aula virtual acerca da não compreensão do enunciado de determinadas atividades foram frequentes. Dúvidas partilhadas em espaços criados para interações coletivas também se fizeram presentes. São registros escritos que solicitam diálogos e aproximações focados em conhecimentos específicos.

Mas são, especificamente, nesses espaços de trocas de mensagens que se evidenciam marcas no tecer pela escrita que exigem acolhimento. Nesse cenário, aparecem mensagens

redigidas que retratam as dificuldades para lidar com essa nova forma de vivenciar a educação acadêmica, no caso, pela condição do ensino remoto. Entre outros aspectos, ficam evidentes as expectativas acerca de como prosseguir nessa configuração instaurada nos processos formativos de futuros licenciados.

Solicitações de orientações sobre como estudar, destacando como organizar a rotina diária no distanciamento social para, em sua casa, concentrar-se nas diferentes tarefas exigidas pelo curso de graduação. Conciliar o novo cotidiano ao desafio de se conectar aos estudos, até então ocorridos em um espaço específico: a universidade.

São inquietações vividas pelas condições de se estar diante de uma pandemia e que revelam inúmeros dilemas e enfrentamentos.

Como docente, ficam evidentes as marcas da escrita como possibilidades do estudante dialogar, partilhar inquietações e manifestar o anseio por orientações e apoio. São traços que revelam o uso do código escrito em suas potencialidades e que favorecem compreendê-lo diante de suas inúmeras possibilidades.

Conforme exposto, evidenciam-se o escrever e o ler como forma de inserção na sociedade letrada e, nas experiências retratadas neste texto, como aproximações e externalizações dos desafios enfrentando no dia a dia em um cenário pandêmico.

Palavras finais

No decorrer das disciplinas ministradas, os estudantes tecem suas vivências e inquietações por meio da escrita. As aulas remotas mobilizam saberes docentes e, nesse processo, evidencia-se o uso a escrita para manifestarem o domínio de conteúdos solicitados pelas Disciplinas cursadas e potencializam-se suas condições de partilharem inquietações vividas pela condição do distanciamento social.

Separados fisicamente e unidos pela tela do computador, as aulas ao vivo transcorrem com contornos adaptados a condição exposta. E nas leituras diárias de *e-mail* e registros postados em outras ferramentas usadas no modelo virtual, como mensagens instantâneas e fóruns de discussões, a escrita ganha força para o acolhimento e sensibilidade docente.

Nesse processo, surgem inquietações e reflexões diante do que é ser docente na atualidade e a partir da pandemia Covid-19. Reflete-se sobre a mobilização de saberes que pelo cenário vivido exige reorganizá-los e sobre novos saberes que se tornam necessários.

Discussões estas que estão em evidências e que geram possibilidades de diálogos com experiências vividas pelos profissionais da educação, em especial, professores e que geram condições de pesquisas científicas acerca dessa realidade. Na mesma condição pode-se destacar o ser estudante diante da realidade do ensino remoto e as inúmeras possibilidades geradas de partilhas de vivências e pesquisas sobre essa temática.

Escritas construídas durante as aulas remotas e que permitem (re)leituras e aproximações entre sujeitos, no presente caso, professora e estudantes e que instigam reflexões acerca dos sentidos da escrita e da profissão exercida.

Referências

- BRASIL. O que é a Covid-19?, **Ministério da Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano, vol. 1**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 39-56.
- MELO, O. M. F. C. **A invenção da cidade: leitura e leitores**. 2002. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 16-34.

Sobre a autora

Maria Betanea Platzer: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCLCAr/UNESP). Docente de Ensino Superior dos Cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas e do PPG Processos de Ensino Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara - UNIARA. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).
E-mail: beplatzer@yahoo.com.br

Recebido em: 30 jul. 2023
Aprovado em: 19 nov. 2023

Voos poéticos: práticas de leitura de Cecília Meireles no 6º ano do CAP UFRJ

Reading flights: reading practices of Cecília Meireles' poems in the 6th grade at CAP UFRJ

Vuelos poéticos: prácticas de lectura de Cecília Meireles en el 6º año del CAP UFRJ

Lorena Bolsanello de Carvalho¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar práticas de leitura de poemas de Cecília Meireles realizados com duas turmas do 6º ano do Colégio de Aplicação da UFRJ em 2022. Tais ações buscavam a formação do leitor literário, acreditando que o resgate do sensível poderia contribuir para minimizar a complexa ressocialização do retorno integral ao ensino presencial pós-pandêmico. Abordamos neste trabalho a formação inicial docente, ressaltando o importante papel de estudantes de licenciatura na composição desse projeto de ensino. Acreditando na atitude responsiva do leitor frente ao texto literário, tecemos reflexões sobre o ensino integrado de língua portuguesa e literatura. Esperamos que este relato de experiência contribua para pesquisas e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Cecília Meireles; Práticas de leitura; Poesia.

Abstract: The present work reports reading practices of Cecília Meireles' poems realized with two 6th grade classes of the Colégio de Aplicação da UFRJ in 2022. Such actions sought the formation of the literary reader, believing that the rescue of the imagination could contribute to minimize the complex resocialization of the full return to face-to-face post-pandemic education. In this work, we approach initial teacher training, emphasizing the important role of graduate students in the composition of this teaching project. Believing in the reader's responsive attitude towards the literary text, we reflect on the integrated teaching of the Portuguese language and literature. We hope that this experience report contributes to pedagogical research and practices.

Keywords: Cecília Meireles; Reading practices; Poetry.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo relatar prácticas de lectura de poemas de Cecília Meireles realizadas con dos clases de 6º grado del Colégio de Aplicação da UFRJ en 2022. Tales acciones buscaron la formación del lector literario, creyendo que el rescate de lo sensible podría contribuir a minimizar la compleja resocialización del pleno retorno a la educación presencial post pandémica. En este trabajo abordamos la formación inicial del profesorado, destacando el importante papel de los estudiantes de la carrera docente en la composición de este proyecto. Creyendo en la actitud receptiva del lector hacia el texto literario, reflexionamos sobre la enseñanza integrada de la lengua portuguesa y la literatura. Esperamos que este relato de experiencia contribuya a la investigación y las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Cecília Meireles; Práticas de lectura; Poesía.

Introdução

*[...] Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.
Cecília Meireles, 1942, p. 411²*

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² **Vaga música.** Rio de Janeiro: Pongetti, 1942.

Em 2022, muitas escolas brasileiras se depararam com desafios para o retorno integral ao ensino presencial após o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. A necessidade de ressocialização de estudantes e trabalhadores foi atravessada pelas urgências do cotidiano escolar. Dificuldades inúmeras se interpunham nas relações não apenas com o chão da escola, mas também com seus atores. Na busca por produzir paraquedas coloridos (KRENAK, 2019)³ para que pudéssemos aterrissar melhor da constante queda que parecia se impor à educação, acreditamos em práticas pedagógicas que pudessem resgatar o sensível. Com essa perspectiva, durante o 3º trimestre do ano letivo, os estudantes de duas turmas do 6º ano do Colégio de Aplicação da UFRJ realizaram práticas de leitura de poemas de Cecília Meireles e práticas de produção de textos em diálogo com tais leituras. O presente relato tem como objetivo compartilhar os percursos traçados no contato com a autora e com sua poesia, proposta que se revelou uma potente experiência de ressignificação do olhar para si, para o coletivo e para o ambiente escolar.

O Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), além de ser a unidade de Educação Básica da UFRJ, é campo prioritário do estágio supervisionado obrigatório a graduandos de licenciatura (comumente chamados licenciandos/as). Assim, as funções sociais da instituição envolvem a formação docente inicial, sendo fundamental a participação de licenciandos no planejamento, na execução e na avaliação das práticas pedagógicas da escola. Essa particularidade torna comum ao cotidiano escolar o enlace entre pesquisa e ensino, bem como discussões e reestruturações de currículos, abordagens pedagógicas, metodologias e procedimentos avaliativos.

Nesse cenário, o projeto de ensino relatado teve como objetivo geral promover a leitura literária de poemas, estimulando a apreciação da linguagem literária e valorizando a atitude responsiva dos sujeitos-leitores. Foram objetivos específicos do projeto: ampliar o repertório cultural e artístico dos sujeitos envolvidos nas trocas pedagógicas (professora, discentes e licenciandos); estimular uma perspectiva de formação docente inicial que estabeleça relações entre a leitura literária e o ensino de língua materna; desenvolver práticas de leitura e de produção de textos baseadas na avaliação crítica de temas delicados ao momento pós-pandêmico de ressocialização; construir coletivamente atitudes de responsabilidade afetiva e material com o objeto-livro.

³ No ensaio “Ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak afirma que nos últimos tempos não fazemos outra coisa a não ser despençar. Utiliza, então, a metáfora dos paraquedas coloridos ao convocar a nossa capacidade crítica e criativa de reagir e resistir às destruições que geramos com a perspectiva exploratória baseada no Antropoceno.

É importante destacar que o projeto político pedagógico da escola se preocupa com a formação do leitor literário desde o Ensino Fundamental, figurando, por exemplo, o estudo sistemático de poesia no conteúdo curricular de todos os anos das séries finais desse segmento. A escolha de Cecília Meireles como autora de referência para o terceiro trimestre no 6º ano deu-se por dois motivos: primeiro, devido à sensibilidade da poeta na abordagem de temas complexos, como a morte e a efemeridade; segundo, em função da oportunidade de distribuição de uma obra da autora aos estudantes das turmas, que pode ser lida de maneira integral ao longo do projeto.

Inspirado na proposta de Sússekind e Lontra (2016), o trabalho pedagógico aqui apresentado partiu do conceito de *metodologias inventadas nos/dos/com os cotidianos escolares* que o reencontro com o chão da escola nos impunha. Para as autoras, o currículo é ressignificado e ampliado na fricção entre o movimento *prácticateoriaprática*⁴ e o acontecimento pedagógico; nesse contexto, ganham destaque os saberes em rede, as práticas escolares e as artes, elementos que tradicionalmente são deixados à margem dos modos de pesquisa hegemônicos.

Este texto possui, além desta breve introdução, quatro partes, a saber: a apresentação da obra lida pelas turmas; a fundamentação das práticas de leitura e de produção de textos realizadas em sala de aula; o relato do evento pedagógico e literário de culminância do projeto; e considerações sobre elos entre o ensino de língua portuguesa e literatura no currículo da educação básica a partir do projeto de ensino apresentado.

O objeto-livro

No intercâmbio entre seus ofícios associados à educação e à poesia, Cecília Meireles (1901-1964) realizou inúmeras ações relevantes para a formação literária brasileira, como a direção da primeira Biblioteca Pública Infantil no Brasil; a assinatura, junto a outros intelectuais, ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira de 1932; a escrita de poesia para jovens e para adultos; e a realização de estudos sobre literatura para a infância. Cecília

⁴ Nilda Alves (2003) afirma que a escrita de termos como *prácticateoriaprática* sem a separação de palavras propõe uma resistência ao binarismo de termos frequentemente orientado pela Modernidade, que sustenta conceitos científicos a partir da ideia de oposição. A prática docente e na pesquisa nos/dos/com os cotidianos partiria, dessa maneira, de um modo de agir que se mistura com o pensar, lembrar, criar, sentir, entre outras ações. Ver: Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p.1-8, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 25 julho 2023.

constituiu uma preciosa linguagem literária que, associada à sua *crença inabalável*⁵ na educação, não apenas expressa a relevância do estudo acadêmico dos escritos da intelectual, mas também justifica sua presença nas salas de aula da educação básica.

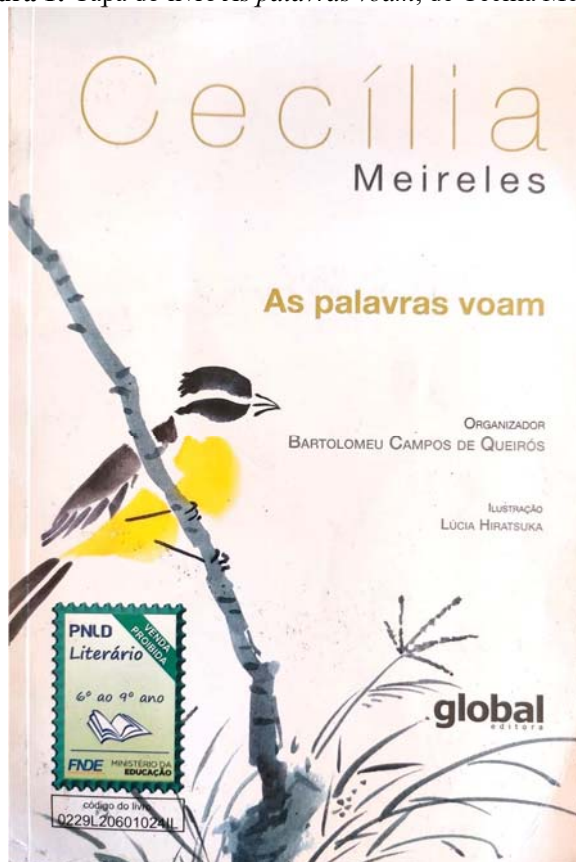
Disponibilizada pelo PNLD Literário⁶, a obra ceciliana que a escola recebeu intitula-se *As palavras voam*. Trata-se de uma coletânea selecionada e organizada por Bartolomeu Campos de Queirós⁷, importante literato brasileiro, leitor de Cecília. O livro é composto por 55 poemas, organizados em 7 grupos, iniciados por uma “quadra” cada. Ou seja, sete quadras, extraídas da obra *Viagem* (1937), tornam-se o fio condutor da antologia, pois organizam os blocos de poemas do livro, que é composto por textos originalmente publicados nas obras *Mar absoluto e outros poemas* (1945); *Metal Rosicler* (1960); *Vaga Música* (1942); *Morena, pena de amor* (1973); *Ou isto ou aquilo* (1964); *Retrato Natural* (1949); *Dispersos* (1918-1964); *Criança meu amor* (1924); e o já citado *Viagem*.

Em seu breve prefácio, o organizador apresenta Cecília: “Movida, assim me parece, pelo afeto e respeito que promovem a dignidade do sujeito, ela não se esqueceu do tamanho do tempo” (QUEIRÓS, 2018, p. 11). As palavras de Bartolomeu Campos de Queirós expressam uma importante lição que pretendíamos debater com os estudantes: como o afeto e o respeito poderiam guiar nossas atitudes, reafirmando a dignidade do sujeito em contextos e situações dolorosos, em que o desejo por novos tempos se afirma na necessidade de paciência e de resgate do sensível. Esperávamos, então, que as poesias de Cecília despertassem em nosso grupo de educadores e estudantes um olhar atento à beleza da simplicidade da vida, à necessidade de fortalecimento de elos por meio do respeito mútuo, e à busca pela resiliência frente à efemeridade e à brevidade.

⁵ “A educação é a única das coisas deste mundo em que acredito de maneira inabalável” (MEIRELES, 1943) *apud* Margarida de Souza Neves, Yolanda Lima Lôbo, Anna Chrystina Venancio Mignot. A poesia e os impossíveis indesejados. In: **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 11.

⁶ O PNLD Literário deriva do Programa Nacional Biblioteca da Escola e faz parte de transformações iniciadas no Programa Nacional do Livro Didático em 2017. O PNLD Literário tem o objetivo de estimular a leitura literária na escola.

⁷ Assim como Cecília, o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012) possui trabalhos poéticos voltados para a infância e a juventude, além de ter atuado como educador. Os dois autores tiveram suas vidas marcadas por fortes perdas familiares, fato que influenciou temas e metáforas em suas produções literárias.

Figura 1: Capa do livro *As palavras voam*, de Cecília Meireles

Fonte: Acervo pessoal

Cada estudante pode receber um exemplar da obra, que seria devolvido ao final do ano letivo para reutilização por outras turmas no ano seguinte. Com o livro físico em mãos, pudemos realizar práticas de valorização do objeto-livro. Utilizamos essa oportunidade para analisar os paratextos editoriais⁸ (GENETTE, 2009) que compunham os exemplares a fim de conscientizar os estudantes a respeito da materialidade e dos projetos editoriais de uma obra literária. Tais práticas reafirmam o lugar do profano-sagrado do livro literário, que, ao mesmo tempo que requer manuseio, precisa de cuidado. Durante essa atividade, a responsabilidade também pode ser alvo de debate, uma vez que os livros deveriam ser devolvidos em condição de reutilização.

Ao analisarmos coletivamente os paratextos editoriais, alguns estudantes apresentaram um questionamento a respeito do projeto visual do livro, já que esperavam receber uma obra mais ilustrada. Identificado o desconforto com a visualidade da edição, desenvolvemos uma proposta de produção de ilustrações como prática de leitura e produção textual. Assim, cada

⁸ Para Genette (2009), os paratextos editoriais são produções (verbais ou não) que tornam possível a composição do texto literário sob a forma de um livro. São elementos que acompanham o texto literário para *apresentá-lo*, ou *torná-lo presente*. São exemplos de paratextos: o título, o prefácio, ilustrações, a dedicatória, entre outros.

grupo de estudantes (em trios ou quartetos) escolheu um poema relacionado à quadra 1 sobre o qual deveria debater e, em seguida, produzir uma ilustração. Seguem alguns exemplos de produções decorrentes da atividade:

Figura 2: Ilustração desenvolvida a partir do poema Cantiguinha (*Vaga Música*)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Ilustração desenvolvida a partir do poema Assovio (*Viagem*)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4. Ilustração desenvolvida a partir do poema Cantiga (*Viagem*)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Ilustração desenvolvida a partir do poema Epigrama (*Mar absoluto e outros poemas*)

Fonte: Acervo pessoal

Essa foi apenas a primeira de variadas práticas de leitura e de produção de textos realizadas ao longo do projeto, as quais apresentaremos de maneira mais detalhada na próxima seção. Antes disso, é importante destacar que grande parte das atividades foi planejada previamente em conjunto com os licenciandos⁹ que acompanharam as duas turmas de 6º ano; no entanto, parte das propostas surgiram das inquietações, dos questionamentos e das sugestões apresentadas pelos estudantes da educação básica. Essa abertura foi possível a partir da perspectiva de currículo em movimento, associada ao conceito de *metodologias inventadas*, já apresentado anteriormente.

Práticas de leitura e de produção de textos

[...] *Cantar de beira de rio:*
o mundo coube nos olhos,
todo cheio, mas vazio
Cecília Meireles, 2018, p. 47.

Como metodologia, privilegiamos a leitura compartilhada (em voz alta) dos poemas cecilianos. Tal escolha se deu na perspectiva de que “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras” (BAJOUR, 2012, p. 20). Assim, a prática de vocalização de poemas buscava integrar o corpo à construção de sentidos. Para Zumthor (2018, p. 71):

⁹ Neste espaço, gostaria de agradecer nominalmente aos novos educadores Luiz Antonio Aragão Martins, Anna Beatriz Jordão, Isabela Facadio Tachlitsky e Vitória Ingrid dos Santos da Silva que muito gentilmente contribuíram para a construção *prácticateórica* deste projeto, viabilizando sua realização.

É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal qual existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo.

A pluralidade de vozes que compunha a leitura compartilhada - entendida durante o projeto como declamação - dos poemas possibilitou ao grupo de estudantes e de educadores um debate sobre possíveis sentidos construídos por alternâncias de ênfases, silêncios e sons. A musicalidade presente na poesia ceciliana foi fundamental para a proposição de jogos de criação sonora, jograis, entre outras experimentações. Aos poucos, cada participante das práticas de leitura se habituou a ler em voz alta, a levantar-se da carteira escolar, a projetar a voz, a movimentar-se em sala de aula e a brincar com rimas, ritmos e entonações. Alguns passaram a memorizar poemas.

Essas práticas de leitura compartilhada propuseram a participação do corpo na construção de sentidos para o texto, e também a experiência de leitura como um ato coletivo. Respeitar silenciosamente o momento de leitura do outro; oportunizar-se a ler junto, em uníssono; e ler versos e estrofes em resposta à leitura de outrem foram atividades desenvolvidas para a promoção de experiências coletivas. Nesse cenário, a prática da escuta foi fundamental à experiência, tal qual propõe Bajour (2012, p. 22):

Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor - suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações -, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados.

Durante o estudo da musicalidade percebida pela vocalização dos poemas, abordamos alguns conteúdos curriculares gramaticais na perspectiva da construção discursiva e estética de sentidos dos textos. Para que possamos relatar os caminhos percorridos no estudo integrado de língua e literatura, apresentamos, no quadro a seguir, o conteúdo curricular do 3º trimestre do 6º ano do CAp UFRJ:

Quadro 1: Conteúdo curricular do 3º trimestre do 6º ano da disciplina Língua Portuguesa no CAP UFRJ (2022)

Programa EFII - Língua Portuguesa (CAP UFRJ) Língua Portuguesa 6º ano - Ensino Fundamental 3º TRIMESTRE		
Literatura	Gramática	Conteúdos relacionados à produção de textual
Poesia: o estudo de uma temática	Processos de formação de palavras; Neologismos; Interjeição; Acentuação tônica e gráfica Figuras de linguagem (metáfora, onomatopeia, comparação).	Relações entre diferentes textos: semelhanças e contrastes; Identificação de temáticas;; Sentidos da linguagem figurada; Recursos expressivos; Leitura e declamação de poemas. Gênero a ser produzido: Poema.

Fonte: Adaptado do ementário do CAP UFRJ

Com esse conteúdo em perspectiva, analisamos poemas em que a interjeição, por exemplo, era utilizada para a criação de um efeito poético. Em seguida, os estudantes puderam produzir poemas em que o uso da interjeição estivesse associado a emoções que desejassem expressar ou tematizar.

O estudo da onomatopeia, por sua vez, realizou-se a partir da leitura do poema “A canção dos tamanquinhos”, de Cecília:

Troc.. troc... troc... troc...
 Ligeirinhos, ligeirinhos,
 Troc.. troc... troc... troc...
 Vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
 Pelas portas dos vizinhos
 Vão batendo, troc... troc...
 Vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc... troc... troc...
 No silêncio dos caminhos
 Alagados, troc... troc...
 Vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc... troc...
 Os que têm sedas e arminhos,
 Sonham - troc... troc... troc...
 Com seu par de tamanquinhos... (MEIRELES, 2018, p. 147)

Lemos e buscamos compreender os sentidos sugeridos pelo uso da onomatopeia “troc” no poema. Utilizamos, assim, *a conversa literária como situação de ensino* (BAJOUR, 2012).

Os estudantes ressaltaram a associação entre os termos “troc”, “tamanquinhos”, “chove” e “batendo”, e trouxeram à sala de aula memórias pessoais de momentos em que caminharam sob o céu chuvoso. Após diversas dinâmicas de leitura em jogral, os estudantes experimentaram a criação de estrofes utilizando a combinação de onomatopeias e rimas. Com essa prática, construíram saberes a respeito dos usos da linguagem poética em seu apuro estético, compreendendo modos de dizer mais sugestivos e menos informativos.

Fizemos, ainda, uma atividade sinestésica¹⁰, em que os estudantes experimentaram, de olhos fechados, sabores, sons e texturas. Dispostos em uma roda, os estudantes receberam, em suas mãos, temperos e doces para provar ou diferentes tecidos para manusear. Além disso, a prática alternava silêncios, sons de instrumentos musicais (ou de gravações de sons da natureza) e comentários de estudantes que se surpreendiam com a experiência. Tendo a poesia ceciliana uma forte marca de apreciação da beleza da natureza e da vida pelo reconhecimento de sua efemeridade, debatemos com os estudantes possíveis relações entre experiências sensoriais vivenciadas e uma tentativa de contemplar os pequenos instantes do cotidiano e transformá-los em poesia. Um desafio se colocou: como a linguagem poética poderia nos ajudar a apresentar, de maneira mais sensível, nossas mais diversas vivências? Os estudantes responderam a essa questão escolhendo e criando palavras que viessem à mente a partir da memória do contato com sabores, sons e texturas para, a partir daí, realizarem a composição de um poema.

Para além das produções realizadas por estudantes da educação básica, é importante destacar que os licenciandos que acompanhavam as turmas precisaram, nesse terceiro trimestre letivo, realizar suas regências. Assim, outras produções textuais se deram, atreladas à leitura e ao estudo de Cecília Meireles: a produção de planos de aula e a execução de provas de aula, avaliações que finalizam o processo do estágio obrigatório. Os temas das quatro regências foram bastante pertinentes ao currículo que estávamos desenvolvendo, a saber: “Breve apresentação de Cecília Meireles: vida e obra”, “Poesia e Música: relações possíveis”, “Metáforas e comparações em poemas cecilianos: recursos estilísticos da linguagem poética”, “Brincando de criar palavras: neologismos”. Com essa prática, os estudantes da graduação puderam exercitar o ofício de professores-pesquisadores desde a seleção do tema de sua aula, passando pela escolha de poemas inscritos no livro *As palavras voam* em diálogo com outros textos de seu repertório cultural, chegando à promoção de avaliações que levaram em

¹⁰ Utilizamos o termo “atividade sinestésica” a partir da figura de linguagem “sinestesia”. As práticas pedagógicas sinestésicas teriam como objetivo o despertar consciente do corpo pelo contato com sabores, sons e texturas a fim de criar uma experiência sensorial que poderia, em seguida, ser transformada em discurso poético. Essa metodologia está associada às práticas laboratoriais do projeto de ensino e pesquisa “CORPOESIA: A poética do corpo em movimento”, vinculado ao CAP UFRJ.

consideração a produção criativa dos alunos em atitude responsiva aos textos apreciados. Diferentes dimensões da escrita ceciliana foram estudados e apresentados durante esse exercício formativo; a muitas mãos, os planos de aula foram produzidos respeitando-se a autoria, o desejo e as inquietações de pesquisa dos futuros professores.

Para ilustrar resultados das atividades descritas, apresentamos alguns poemas produzidos pelos estudantes do 6º ano ao longo do projeto. São apenas alguns exemplos dos inúmeros textos realizados. Optamos por manter a ortografia, a acentuação e a pontuação originais das primeiras versões, pois acreditamos ser importante colocar em evidência a perspectiva de desenvolvimento da escrita como processo. Indicamos, ainda, que adequações à gramática normativa foram apresentadas aos estudantes como sugestões, não imposições, na busca pela construção de uma consciência sociolinguística.

O céu não para de chorar
 Á meu deus!
 Chorar é normal
 Esperança também é! (A.)¹¹

No meu mar todos dançam
 A música nunca para de tocar
 Mas como mar revoltoso
 Todos correm sem parar (G.)

Sou um vulcão
 Minha vida é uma ilha
 Sem ninguém
 Ao meu redor (R.)

O céu
 O céu é tão belo
 as vezes fica ruivo
 com um tom de raiva

As vezes fica escuro
 quando está dormindo
 pensando nas estrelas

Ou fica cinza
 quando quer chorar

O céu é belo e não tem
 limites. (S.)

¹¹ Para preservar a identidade dos estudantes, utilizamos apenas a primeira letra do nome como modo de indicar a autoria dos textos.

Para que as produções dos estudantes pudessem ganhar uma dimensão comunicativa que superasse o caráter avaliativo escolar, precisamos ampliar seu alcance. O CAp Literário tornou-se, então, uma oportunidade para a circulação mais abrangente desses textos, cuja recepção pela comunidade escolar será apresentada na próxima seção.

CAp literário 2022: há-braços

O CAp Literário é um festival organizado pelo setor de Língua Portuguesa e Literatura, que ocorre anualmente no CAp UFRJ. Seu principal objetivo é incentivar a leitura e a escrita literárias, evidenciando o caráter transformador dessas práticas. Esse espaço é pensado em concordância com o que afirma Bajour (2012, p. 85):

Muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola.

Não há motivo para que a responsabilidade da escola de propiciar aos alunos experiências culturais ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário.

Para esse evento, a comunidade escolar é convidada não apenas a prestigiar a produção textual artístico-literária que os estudantes desenvolveram ao longo do ano, mas também a interagir com os textos em coautoria, resgatando uma relação lúdica com o ambiente escolar. Em 2022, o tema “Há-braços” orientou a composição do festival, retomando o formato presencial do evento e ressaltando seu caráter afetivo.

Como evento de culminância do trabalho com leitura e produção textual realizado ao longo do ano letivo, a participação específica do 6º ano no evento ocorreu com a montagem de uma “sala poética” em que foram expostas as diversas produções anteriormente mencionadas, bem como exemplares do livro norteador do projeto. Nessa sala, intitulada “Voos poéticos - uma homenagem à poeta Cecília Meireles”, a experiência leitora se deu com a apreciação não apenas de Cecília como autora, mas também dos estudantes. Era frequente o choro de responsáveis e familiares no contato com as produções dos discentes.

Houve a realização de um sarau, que contou com a participação de familiares, professores, estudantes e licenciandos, que se ouviram e se emocionaram com as diversas vozes dispostas a reinventar relações. Novos poemas se criaram; novos versos foram adicionados a poemas, outros suprimidos, outros repetidos; poemas foram declamados em diferentes formatos

performáticos: com o livro, em folhas de papel sorteadas de uma caixa, de cor(ação). Em meio a essa dinâmica, o poema “Ou isto ou aquilo” foi o que ganhou mais vocalizações, sendo repetido em declamações individuais e coletivas. A cada nova declamação, outros acentos, ênfases e interpretações surgiram. Trocas sensíveis de experiências pessoais, educativas e profissionais aconteceram; por exemplo, a mãe de uma estudante relatou que utilizava o poema em vários de seus atendimentos como psicóloga.

Durante a realização do sarau, nossa convidada especial chegou: Fernanda Correia Dias (conhecida como Fernandinha Meireles), neta da homenageada, generosamente cedeu parte do seu tempo a conversar com a comunidade escolar sobre a produção poética e sobre a vida de sua avó. Desde 2021, Fernanda divulga a obra de sua avó no ambiente digital em comemoração aos 120 anos de nascimento da poeta. Por meio do Instagram, conhecemos o trabalho celebrativo feito por Fernanda e a convidamos a participar do CAp Literário, pois acreditamos que sua presença iria contribuir para a experiência da comunidade escolar com os textos da homenageada. Fernanda trouxe aos participantes do evento emocionantes relatos pessoais, leituras, performances, reflexões filosóficas. A convidada também doou uma rara edição de *Romanceiro da Inconfidência* para as turmas, que decidiram cedê-la para a biblioteca da escola, ficando, assim, à disposição de todos os interessados em aprofundar-se nas leituras da autora.

A fala de Fernanda fez com que os participantes do evento compreendessem escolhas temáticas dos poemas cecilianos. A oradora explicou como as perdas familiares da autora fizeram-na reinventar sua maneira de ver a vida, buscando esperar e encontrando beleza na passagem do tempo. Tais informações foram importantes para que o público valorizasse a poética da autora, encontrando nela conforto diante das próprias dificuldades vivenciadas durante o período pandêmico. Características da linguagem literária de Cecília Meireles foram ressaltadas, evidenciando o caráter acessível da leitura, bem como sua importância para a literatura nacional.

Nas palavras de Bartolomeu, em seu prefácio à obra estudada: “Cecília Meireles se expressou de maneira sofisticadamente simples. Daí sua poesia se tornar propícia a todos, inaugurando vários níveis de leitura, como convém à literatura” (QUEIRÓS, 2018, p. 11). Acreditamos que a experiência da comunidade escolar com os poemas de Cecília, com as produções dos estudantes e com o exercício de presença e de trocas sensíveis fortaleceu ressignificou o encontro com o espaço escolar, que passou a fazer parte da formação leitora não apenas dos jovens estudantes, mas também dos adultos que puderam ampliar o olhar para o mundo na beleza de sua brevidade.

Considerações sobre o currículo de língua portuguesa

Como Candido (2011, p. 193), acreditamos que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Assim, compreendemos que o estímulo à leitura literária é fundamental, pois instiga a imaginação e a fabulação de novas formas de construção social. Nesse sentido, incentivamos a leitura compartilhada e a conversa literária (BAJOUR, 2012) enquanto metodologias e práticas pedagógicas.

Com o projeto de ensino apresentado, foi possível aprender e ensinar conteúdos curriculares, como onomatopeia, interjeição e figuras de linguagem, como recursos expressivos para a construção de efeitos de sentido em texto, em especial na composição de poemas. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de debater os poemas apreciados a partir de sua compreensão cognitiva e sensorial. Entendemos que a leitura literária pode ser o eixo central do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, figurando como motivadora da produção de textos e das análises linguística e estilística.

É necessário ressaltar a importância da escolha de autores e de textos no planejamento de projetos de leitura, uma vez que “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 27). Nesse sentido, Cecília Meireles apresentou-se como uma excelente mediadora entre a linguagem literária sensível e os conteúdos curriculares e relacionais que precisávamos abordar.

A possibilidade de ressignificar formas de expressão incentivou a integração das turmas e minimizou conflitos de socialização que vivenciávamos. O estudo da poética de Cecília foi extremamente interessante para o momento, já que a poeta desvela em seu lirismo temas complexos que marcaram também nosso tempo presente: a efemeridade da vida, a dor da perda e a permanência da esperança. Foi relevante para o trabalho o fato de que a múltipla Cecília era também educadora, sendo suas perspectivas pedagógicas inspiradoras do projeto desenvolvido. Espero, com este trabalho, compartilhar voos que contribuam com a formação de leitores literários capazes de repensar criativamente o mundo e com a formação inicial e continuada de docentes que busquem a mediação do literário como possibilidade de imaginar novas realidades. Consideramos a leitura de Cecília Meireles uma importante porta para o estudo da literatura, uma vez que “A poeta soube, como ninguém, que o homem é verbo e sua vida é

inconjugável: é passado, é presente, é futuro. Por ser assim, sua escritura não tem idade” (QUEIRÓS, 2018, p. 11).

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MEIRELES, Cecília. **As palavras voam**. São Paulo: Global, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Prefácio. *In*: MEIRELES, C. **As palavras voam**. São Paulo: Global, 2018, p. 13.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro**, [S. l.], Santa Catarina, v. 41, n. 1, p. 87–108, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9263. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9263>. Acesso em: 24 julho 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Sobre a autora

Lorena Bolsanello de Carvalho: Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ. Bolsista CNPq. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Graduada em Licenciatura em Letras pela UEPA.
E-mail: lorenabolsanello@gmail.com

Recebido em: 28 jul. 2023

Aprovado em: 14 out. 2023

Banquete literário: vivências e práticas formativas para educadores

Literary banquet: experiences and formative practices for educators

Banquete literario: experiencias y prácticas formativas para educadores

Rosalina Albuquerque Henrique¹

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos²

Kátia Cilene Nina Santos³

Sérgio Renato Lima Pinto⁴

Iza Cristina Prado da Luz Gaspar⁵

Walter da Silva Braga⁶

Rita de Cássia Bastos Silva⁷

Edilene Pinheiro Guerra⁸

Resumo: O “Banquete literário” é fruto de uma vivência exitosa de prática formativa com educadores da SEMEC-Belém/PA, ocorrida na I Festa Literária de Belém (FLIBE), com tema central “Cidade Leitora: Belém das poéticas e saberes”. Essa proposta formativa trouxe importantes discussões como: conflitos, estigmas, preconceitos, vitórias, curiosidades, descobertas, dialogando a nossa própria condição humana, além do mais representou ser um momento de celebração viva da palavra tendo como proposta fomentar a leitura literária, arte, poesia, saberes e diversidades. Díaz (2010), Freire (2001, 2018), hooks (2017) e Rufino (2019) são a fundamentação teórico-metodológica para o estudo e execução do presente banquete.

Palavras-chave: Banquete literário; Festa literária; Prática formativa.

Abstract: “Literary banquet” aims to share the successful experience of a formative practice with educators from Municipal Department of Education of Belém do Pará (SEMEC), held at the I Literary Festival of Belém (FLIBE) with the theme “Reading City: Belém of poetics and knowledge”. This training proposal brought important discussions such as conflicts, stigmas, prejudices, victories, curiosities, discoveries, dialoguing our own human condition. And represented to be moment of living celebration of the word with the proposal to foster literary reading, art, poetry, knowledge, and diversity. Díaz (2010), Freire (2001, 2018), hooks (2017) and Rufino (2019) are the theoretical-methodological foundation of the execution of this Banquet.

Keywords: Literary banquet; Literary festival; Formative practices.

Resumen: “Banquete Literario” tiene como objetivo compartir la experiencia exitosa de una práctica formativa de profesores, coordinadores pedagógicos y directores del Departamento Municipal de

¹ Professora Colaboradora da FALE (UFPA). Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

² Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

³ Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Doutorando do PPGCOM (UFPA).

⁵ Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

⁶ Coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (SEMEC).

⁷ Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

⁸ Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

Educación de Belém do Pará (SEMEC). Esta prática formativa tuvo lugar durante el Primer Festival Literario de Belém (FLIBE) cuyo tema fue “Ciudad de la lectura: Belén de poética y conocimiento”. El banquete trajo importantes discusiones como: conflictos, estigmas, prejuicios, victorias, curiosidades, descubrimientos, dialogar nuestra propia condición humana, además de ser un momento de vivir la celebración de la palabra con la propuesta de fomentar la lectura literaria, el arte, la poesía, el conocimiento y la diversidad. Son la base teórico-metodológica para el estudio y ejecución de este banquete. Díaz (2010), Freire (2001, 2018), hooks (2017) y Rufino (2019) son la base teórico-metodológica para el estudio y ejecución de este banquete.

Palabras clave: Banquete literario; Festival literario; Práctica formativa.

Introdução

*Meu primeiro banquete literário.
O espelho art nouveau do Hotel Avenida
reflete doze ilustres escritores.
Convidado! sento à mesa dos ilustres, [...] Osvaldo de Araújo, Aldo Delfino,
Mário Mendes Campos, cristais, flores,
Abílio Barreto, Silva Guimaraens,
Rangel Coelho, quem mais? [...]*

*As letras mandam comer, sorver a glória deste instante,
Agripa de Vasconcelos, o poeta, [...]. E recita à
sobremesa, com voz clara: “O meu destino... onde me
levará?”.*

*A pergunta ressoa (garfos, copos) e ninguém na mesa
em festa
ousa fazer de si para si mesmo a grave indagação.
Quedamos importantes, paralisados, na foto de
magnésio.
“As letras em jantar”, Carlos Drummond de Andrade⁹.*

A história do banquete remonta ao seu uso bastante comum que reunia uma série de pessoas ilustres da sociedade, cujo evento concretizava-se em uma prática social e cultural para os gregos e romanos. À medida em que se fazia presença marcante em reuniões, festividades, eventos importantes, tornava-se em modalidade literária tanto no Período Clássico quanto no Período Helenístico (ALMEIDA; SANTOS, 2023), visto que muitos artistas das letras da Antiguidade passaram a usar a estrutura literária de banquete nas apresentações de suas obras para o público.

Pensando no seu contexto e apreciação estética, além de valorizar o corpo docente, o coletivo de formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), da Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (SEMEC), resolveu estruturar a formação continuada de professores em forma de banquete literário, no qual houve aproveitamento de uma variedade de gêneros literários. E como consequência, provocando saberes literários ao ser

⁹ In: **Boitempo**: esquecer para lembrar. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 235.

proposto reflexões sobre a construção de um currículo participativo, sendo a leitura literária o aporte das aprendizagens.

A ideia de um banquete literário surgiu durante o período de idealização da I Festa Literária de Belém (I FLIBE) com o tema “Cidade leitora: Belém das poéticas e saberes” no ano de 2022¹⁰. Momento de celebração viva da palavra, tendo como proposta fomentar leitura, arte, poesia, saberes e diversidades. A festa literária mobilizou várias programações, como: conferências, contação de histórias, rodas de conversa, palestras e a inovação de levar para a festa a formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, que acontecia originalmente no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF).

O CFEPF é um dos setores que faz parte da Diretoria de Ensino (DIED) da SEMEC, com uma equipe com vinte e sete professores formadores das diversas áreas de Conhecimento, uma coordenação e duas assessoras administrativas. Este Centro promove formações continuadas, acompanhamentos e assessoramentos pedagógicos, discutindo sobre os avanços e mudanças nos processos de alfabetização alinhadas à perspectiva democrática e inclusiva; desenvolvendo práticas de leitura e de escrita dentro de um processo interdisciplinar. No sentido de desempenhar um papel fundamental no aprimoramento da educação na rede municipal de Belém.

Ao capacitar educadores com estratégias inovadoras e práticas inclusivas, esse centro não apenas fortalece a qualidade do ensino, mas também contribui para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e o desenvolvimento de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A abordagem interdisciplinar e a ênfase na democratização do acesso à educação fazem do CFEPF um catalisador de transformação no campo educacional, alinhando-se para responder as necessidades da sociedade em constante evolução.

Desse modo, o trabalho intitulado “Banquete literário: vivências e práticas formativas para educadores” tem como objetivo principal compartilhar a vivência exitosa de uma prática formativa de professores alfabetizadores, ocorrida como sendo Encontro Formativo FLIBE nos dias 16 até 22 de setembro de 2022, promovida pela Prefeitura de Belém, na Fundação Cultural do Estado do Pará (FCP). O público-alvo alcançado contou com a participação dos professores, coordenadores e gestores a fim de celebrar as palavras, as leituras e garantido espaço de formação para os educadores da rede municipal de educação de Belém, sem prejuízo da hora pedagógica dos professores durante a programação do evento literário. Nos dias propostos, o

¹⁰ Cf. Notícias e informações em <https://semec.belem.pa.gov.br/blog/2022/09/19/prefeitura-garante-formacao-de-educadores-na-i-flibe/>.

público atingido chegou a 960 educadores da SEMEC¹¹, conforme a devolução das tarjetas de avaliação formativa sobre a formação (o banquete).

Fundamentação teórica

*Só é possível continuar vivo se há festa dentro de nós.
Entenda-se festa como alternância a trabalho.
Festa como o polo do prazer preponderando-se ao do
esforço.*
(GROSSI, 2012, p. 169)

Questões estruturais e desafios das políticas no território educacional do município belenense em defesa de uma educação democrática, inclusiva e transformadora instigaram os professores formadores a refletir sobre a necessidade de se pensar a formação de professores como profissionais que estão buscando alternativas inovadoras e instigantes para o exercício comprometido com a educação de qualidade para os educandos de escolas públicas da SEMEC de Belém (PA).

Para isso, houve o engajamento de estudos comprometidos com a aprendizagem entendida como ato criador de sentido, da incorporação da perspectiva do próprio sujeito, sua orientação ética, de valor e história. Somando-se às leituras que pontuam a importância do trabalho pedagógico multicultural como um ato ético e político em que o contexto da sala de aula pode transformar o aprendizado em uma experiência de inclusão. Nesse sentido, as estudiosas Díaz (2010) e hooks (2017) defendem a ideia de promover espaços formativos capazes de fazer com que os professores, coordenadores e gestores se tornem autônomos e autocríticos para produzir com seus educandos novas formas de conhecimento, como também,

nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura. En definitiva, se trata de promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas de la perspectiva epistémica colonial, con el fin de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia estén anudadas a la problematización de lo hegemónicamente instituido (DÍAZ, 2010, p. 231).

O empoderamento do sujeito em que sua experiência possa estar atrelada à promoção de uma educação humanizadora pronta para desarticular e descentralizar as formas

¹¹ É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém/PA) quanto à organização do Ensino Fundamental trabalha com ciclos de aprendizagem, dividida da seguinte maneira: Ciclos de Formação I (1ª, 2ª e 3ª anos) e II (4ª e 5ª anos), mais os Ciclos de Formação III (6ª e 7ª anos) e IV (8ª e 9ª anos), conforme é sugerido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 40, especificamente, no Art. 23.

convencionais de produção de conhecimento, alojadas nas práticas educativas cotidianas, reivindica estudos que se voltem à reflexão crítica, elegendo-a, sobretudo, como parte integrante da rotina escolar. Nesse caso, Rufino (2019) foi selecionado por defender o intercruzamento de conhecimentos que coexistem no mundo, principalmente, os que estão excluídos no circuito canônico literário por serem ainda hegemonicamente privilegiados. No entanto, as transformações advindas com a perspectiva decolonial no século XIX trouxeram para o bojo escolar as leituras afro-brasileira, indígena, LGBTQIAP+, periféricas, de cordel, infantojuvenil e feminista, cujos saberes acarretam encontros, desencontros, atravessamentos e diálogos que gerem possibilidades de pensarmos o mundo percorrendo suas esquinas.

Com isso, ao fazermos uma interface das vivências e práticas formativas para educadores, orientando-se por leituras decoloniais de Díaz (2010), hooks (2017) e Rufino (2019), salientou-se como fundamental para a realização deste trabalho as intervenções ligadas a uma educação libertadora com os escritos de Freire (2018), que afirma ser alentador o trabalho do educador em desmistificar a realidade, posto que uma educação que se responsabiliza em tirar o sujeito de um estado submerso em relação à sua realidade, faze-o um cidadão reinserido na sociedade, que o colocou à terceira margem, agora sendo uma pessoa com consciência crítica. Capaz de sair e desfazer dos guetos socioculturais não como lugar desvalido, mas rico em conhecimentos.

Sobre o banquete literário...

*Festa como ênfase na gratuidade face à obrigação.
Festa mais como anelo do que como certeza.
Festa como encontro e não como solidão.
Viver é difícil e muito perigoso. Sem festa não se suportariam as suas exigências
A festa de verdade é entretecida nas vicissitudes do dia a dia, isto é, se gesta no quotidiano e simboliza o que aí teceu. O que está por trás de cada festa é o modo como vivemos de uma manhã até outra manhã.
(GROSSI, 2012, p. 169)*

Foi organizada para os professores uma grande mesa contendo uma diversidade de livros, coleções, almanaques e enciclopédias. Nesta disposição, também foi servido pequenos textos de gêneros textuais em bandejas, taças, jarras, pratos, baixelas e louças, encontrando-se visível o menu literário bem na entrada do espaço disponível para o encontro formativo e nas pontas das mesas foram oferecidas outras bibliografias de literaturas infantojuvenis de forma que se configurasse em um banquete literário.

Assim que adentravam no ambiente, os participantes eram convidados a conhecer/apreciar o banquete literário. Este primeiro contato teve a intenção de provocar a ideia de que não há como separar o sensível do inteligível; nesse sentido, era se distanciar da atitude majoritária de controle de um certo nível de qualidade e da doutrinação para leituras dos famosos cânones de livros para as crianças e adolescentes.

Figura 1: Educadores apreciando o banquete literário



Fonte: Arquivo do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (2022).

Posteriormente, o menu foi devidamente apresentado aos participantes para que pudessem repensar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, assim como refletir sobre a aquisição da técnica pela técnica. Visto que essas preocupações, em sua grande maioria, leva os professores a enfatizarem a memorização das letras e das sílabas, sem muitas vezes chegar aos textos e aos seus sentidos, construções e contextualizações. São pontos de reflexões para os atravessamentos dos textos que podem gerar diversas veredas. Isso porque, muitas vezes, as especificidades dos gêneros textuais são ignoradas, sendo tratados de modo homogêneo, como se tivessem a mesma leitura. Sendo nossa intenção a de que os professores estivessem dispostos para buscar um ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que seja mais significativo para os estudantes.

Para tanto, consideramos ter sido um momento especial a interação com os textos, de modo que eles compartilhassem as suas interpretações e construíssem sentidos compartilhados. Fazendo os professores a ter ideias de práticas pedagógicas relevantes para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mais efetivas ao permitir os educandos desenvolver competências necessárias para se tornarem leitores e escritores críticos.

Figura 2: Apresentação do meu literário

Fonte: Arquivo do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (2022).

Sendo assim, os professores formadores “serviram os textos” de cada parte do menu para os participantes motivando o envolvimento no banquete. Em que cada um era convidado a “cear”, a “degustar” a entrada, prato principal, bebidas e sobremesas conforme o roteiro do MENU daquele dia. Essa interação e contato com os textos tornaram-se importantes pelo fato de ter estimulado as sensações afetivas literárias dos educadores que estavam participando do banquete. Já que, pôr em execução, há que provocar a vivência literária e planejar os diferentes tipos de espaços em que parece ser conveniente ativar o encontro entre o público e os livros (seja em sala de aula ou em outro espaço). Portanto, todos se sentiram desafiados em suas emoções e em seus conhecimentos quanto ao universo da Literatura, sendo embevecidos pelos textos em exposição.

Figura 3: Exposição do cardápio literário do dia

Fonte: Arquivo do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (2022)

É fundamental colocar os educadores em situações desafiadoras de aprendizagem para que se permitam reelaborar seus conhecimentos, tornando-se capazes em favorecer a cooperação entre seus colegas de profissão e, sobretudo, com seus educandos, para que juntos possam trabalhar a conscientização de suas próprias estratégias como leitores e produtores de textos orais e escritos, que venham discutir e analisar criticamente os diferentes materiais bibliográficos referentes aos conteúdos, que se deixem estar em constante jogo a própria concepção da prática literária em sala de aula. Além disso, os educadores possam se sentir livres para confrontos a respeito de sua concepção individual, de sua didática usada, confrontando-as com a dos demais, permitindo-se “explicitar pressupostos implícitos nas posições adotadas sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita” (LERNER, 2002, p. 48).

Figura 4: Servindo o banquete aos participantes



Fonte: Arquivo do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (2022)

Após, a leitura compartilhada do poema “A festa está dentro de nós”, da alfabetizadora Esther Grossi (2012) — realizada pelo grupo de professores formadores — os participantes vivenciaram a leitura de diversos gêneros textuais de uma forma divertida e compartilhada; suas leituras estavam livres de regras. Eles se dispuseram formar grupos ou estando sozinhos liam de modo dramático, alegre, descontraidamente, outros convidavam para cantar as músicas que estavam no cardápio ou mesmo repetirem estrofes de poemas e de provérbios conhecidos pela maioria.

Nesse ínterim, houve também os que se juntaram para expor em forma de pequenas peças tiradas de trechos de livros que eram trabalhados em sala de aula com os estudantes, por

exemplo, o texto **O grande rabanete** (de Tatiana Belinky)¹², muito querido entre as crianças pela riqueza das palavras. Sendo curioso assinalar dessa história em que os personagens vovô, vovó, netinha e o cachorro Totó estavam na horta tentando arrancar um rabanete que teimava em não sair, percebida como uma tarefa irrealizável para uma pessoa apenas, que só se fez possível com a colaboração de todos, pois, é justamente isso que ocorre com a prática diária da leitura. No entanto, ela não se torna real e possível aos nossos educandos se os docentes não lerem ou mesmo não se envolveram no universo literário. Posto que, ao “ler para as crianças, o professor ‘ensina’ como se faz para ler. A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças não leem eficazmente por si mesmas” (LERNER, 2002, p. 95).

Figuras 5 e 6: Vivências dos gêneros textuais



Fonte: Arquivo pessoal de Rosalina Henrique (2022)

O encerramento se deu com um cortejo musical seguindo o ritmo da canção “Banzeiro”, da cantora paraense Dona Onete (Ionete da Silveira Gama). Para que os educadores pudessem se deliciar também pelos estandes e pelas demais programações da I Festa Literária de Belém (I FLIBE), incorporando na prática o que salienta Freire a respeito de vivências e de práticas formativas para educadores, o que estava sendo desenvolvido com os colegas de carreira no magistério naquele momento: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança...” (FREIRE, 2001, p. 161). Pois, levando em consideração a sensibilidade e amorosidade freiriana, os professores podem construir uma comunidade de aprendizado que promove o diálogo e a colaboração entre colegas ao explorar a literatura e compartilhar suas experiências.

¹² BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

Resultados

Ela é a expressão sintética e poética do sentido que damos aos amores e ódios de nossas convivências, aos êxitos e dificuldades nos nossos desempenhos profissionais, às dores e às alegrias da lógica e da dramática que nos levam a pensar sobre o que sentimos. As festas já estão ou não estão dentro de nós.
(GROSSI, 2012, p. 169)

Os resultados indicam que uma proposta de formação continuada de professores, centrada na boniteza da palavra, com sentimentos, sensações, expectativas e vivências dos educadores, demonstra o seu poder literário, porque as experiências estéticas com os textos fazem as pessoas refletirem em suas vidas, nas suas práticas diárias (família, trabalho etc.), compreendendo e/ou reconhecendo melhor suas próprias ações e as das outras pessoas em sociedade. Essa proposta formativa traz ainda questões pertinentes aos conflitos, estigmas, preconceitos, vitórias, curiosidades, descobertas que dialogam a nossa própria condição humana. Dessa forma, os educadores passam a questionar seu papel de leitor e formador de leitores de crianças, ou seja, da sua prática de trabalho nos processos de alfabetização e de letramento.

Desde o princípio, o “Banquete literário” deveria consentir o uso de uma variedade de elementos literários de diferentes gêneros. Além do que a intertextualidade com a introdução de recursos não verbais e verbais e a linguagem corporal de quem lia ou contava uma história ou poema pode estabelecer, nesse processo, o humor das tirinhas e piadas com o jogo metaliterário, constituindo-se em formas de renovação de propostas metodológicas e/ou alternativas para o fazer literário entre os educandos.

Os participantes do encontro formativo se propuseram a reconhecer a importância das experiências estéticas com a literatura na vida das pessoas e como essas experiências podem ser aproveitadas para promover uma reflexão mais profunda e uma compreensão mais significativa das ações humanas e da sociedade em geral. Eles puderam se beneficiar da reflexão pessoal e profissional, do desenvolvimento da empatia, dos momentos de discussões sobre questões sociais e do desenvolvimento de habilidades de comunicação. Em seus relatos durante a avaliação desse momento, a promoção do amor pela leitura e o estímulo à criatividade foram os mais destacados por eles, visto que o empenho e sensibilização para organizar um ambiente em que seja a leitura valorizada e estimulada desafia convenções tradicionais de ensino,

estimula a imaginação e faz do espaço real de inclusão, no qual o insucesso e preconceito não existem.

Considerações finais

Se imaginarmos que festejamos para acabar com nossos problemas ou para zerar nossas frustrações certamente nossas festas serão um enorme fracasso. Entretanto, se as vivenciarmos como indício, como som de sinos que despertam, que lembram e assim anunciam a ventura e a coragem da existência, apaixonadamente provocados a nos embrenhar nas surpresas e nos mistérios de cada dia e de cada noite certamente vai ser possível.

(GROSSI, 2012, p. 170)

O título do trabalho desenvolvido pelos professores formadores não foi selecionado de modo aleatório, porque a estrutura literária do banquete tinha o propósito de demonstrar na prática que a linguagem circula constantemente entre as pessoas que a atualizam todos os dias. O que significa dizer ser ela uma propriedade não particular, mas pertencente a todos. Tal qual o autor que produz a linguagem literária de uma narrativa, poema, anedota, música a sua vontade, o seu desejo e a intenção de tê-la é temporária, a voz que a ler ou dar vida à escrita não é também exclusiva, pois tão logo mais ganha novas formas de interpretação.

Durante os momentos de partilhas das degustações das leituras pelos participantes, percebeu como é importante o educador ser apaixonado pela literatura. Quando se descobre como leitor, busca trazer os educandos para este universo infinito de possibilidades e suas mediações com eles ampliar-se-ão além das habilidades linguísticas dos leitores, pois estes serão afetados em suas sensibilidades. Nesse sentido, Candido (2006, p. 84) vem em nosso auxílio ao contemplarmo-nos que a literatura “é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.

As discussões expostas aqui não têm a intenção de impor ou mesmo de construir receitas prontas, em buscar métodos ou aplicações, e, sim uma forma de divulgar e promover espaços para as pesquisas de professores-leitores formadores de alunos leitores. Assim, qualquer planejamento formativo deve considerar o professor/educador como principal mediador para o sucesso do trabalho, dando-lhe condições favoráveis para redimensionar melhor as suas práticas de língua e literatura. Em última análise, pode ser adaptada para atender às necessidades específicas dos professores e das escolas, enfatizando os aspectos que são mais relevantes à

comunidade educacional em questão e, finalmente, esse tipo de formação ajuda os educadores a desempenhar um papel mais significativo na formação das próximas gerações, melhorando a qualidade de ensino e tornando as escolas mais humanizadas e inclusivas.

Referências

ALMEIDA, Emerson Rocha de; SANTOS, Tania Martins. O banquete como artifício literário no Evangelho de Lucas. **Calíope: Presença Clássica** (separata 9), Rio de Janeiro, n. 44, p. 4-23, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17074/cpc.v1i44.5350>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/caliope/article/view/53505>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DÍAZ, Cristhian James. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 13, p. 217-233, jul-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. A festa está dentro de nós. *In: A festa está dentro de nós*. São Paulo: Argumento, 2012.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. M. B. Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das entrecruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Sobre autoras e autores

Rosalina Albuquerque Henrique: Doutora em Letras pela UFPA (Universidade Federal do Pará). Professora Colaboradora da Faculdade de Letras (FALE/ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Secretaria de Educação Municipal (SEMEC-Belém/PA) com atuação na Educação Básica, Formações Permanentes, Formação de leitores e em Literatura nos seus diversos contextos; com experiência também em Literatura Infantojuvenil, Literatura Brasileira e Teoria da Estética da recepção. *E-mail:* roslinaah@icloud.com

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos: Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belém da Secretaria de Educação Municipal (SEMEC-Belém/PA) com atuação na Educação Básica e em Formações Permanentes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação nos seguintes temas: didática, infância, educação de jovens e adultos, prática docente e aquisição da língua escrita. *E-mail:* belsartos@yahoo.com.br

Kátia Cilene Nina Santos: Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belém da Secretaria de Educação Municipal (SEMEC-Belém/PA) com atuação na Educação Básica e em Formações Permanentes, com experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

E-mail: katia.nina@yahoo.com.br

Sérgio Renato Lima Pinto: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, pelo Instituto de Letras e Comunicação (ILC- PPGCOM-UFPA). Atua como Coordenador Pedagógico na SEMEC e em Formação Permanente no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF). Também atua no Ensino Superior com disciplinas na área de Artes, Educação, Ludicidade e demais disciplinas Pedagógicas, com experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, Formação de Professores, Metodologia do Ensino da Arte, Metodologia da Aprendizagem, Arte-Educação, Atividades Físicas, Recreação, Dinâmicas e Jogos para Grupos.

E-mail: srenatolpinto@gmail.com

Iza Cristina Prado da Luz Gaspar: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela UFPA, na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belém da Secretaria de Educação Municipal (SEMEC-Belém/PA) com atuação na Educação Básica e em Formações Permanentes. Atualmente, realizando pesquisa acadêmica no Campo das Políticas Educacionais e Formação de Professores.

E-mail: izahoje@yahoo.com.br

Walter da Silva Braga: Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pelo programa PROFCIAMB do Instituto de Geociências (IG) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, Coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém/PA) e Professor no Ensino Superior (disciplinas da área: Educação, Gestão Escolar, Currículo, Planejamento, Avaliação Educacional), com experiência educacional em Legislação e Ensino, Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Didática, Alfabetização e Formação de Professores.

E-mail: walter.braga@yahoo.com.br

Rita de Cássia Bastos Silva: Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC-Belém/PA) e Especialista em Educação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), com atuação na Educação Básica e em Formações Permanentes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: prática docente, alfabetização, letramento, infância, didática, leitura e escrita, educação de jovens e adultos, psicopedagogia e aprendizagem.

E-mail: silvabastt@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 15 out. 2023

Os novos direitos do leitor na contemporaneidade

The new rights of the reader in contemporary times

Los nuevos derechos del lector en la época contemporánea

Eliane Pereira Machado Soares¹

Gabriela Pereira da Silva²

Francisca Claudia Borges Fernandes³

Resumo: Este artigo resulta da oficina “Novos direitos do leitor”, realizada com alunos e professores da educação básica das redes de ensino pública e particular da cidade de Marabá, estado do Pará. O trabalho foi desenvolvido a partir da obra “Como um romance” de Daniel Pennac (1993), que reflete sobre 10 direitos leitor. Para a discussão teórica apoiamos-nos nas abordagens de autores, tais como Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), Roland Barthes (2013), Paulo Freire (1989) dentre outros. Como pudemos constatar pelos dados coletados, esses leitores reconhecem a importância do livro em suas vidas e indicam quais são os seus direitos, acrescentado aos direitos de agora outros não previstos na obra de Pennac (1993).

Palavras-chave: Literatura; Leitura; Leitor.

Abstract: This article is the result of the workshop “New rights of the reader”, carried out with students and teachers of basic education from public and private education networks in the city of Marabá, state of Pará. The work was developed based on the work “Como um romance” by Daniel Pennac (1993), which reflects on 10 reader rights. For the theoretical discussion we rely on the approaches of authors, such as Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2017), Roland Barthes (2013), Paulo Freire (1989) among others. As we can see from the data collected, these readers recognize the importance of the book in their lives and indicate what their rights are, in addition to other rights not foreseen in the work of Pennac (1993).

Keywords: Literature; Reading; Reader.

Resumen: Este artículo es resultado del taller “Nuevos derechos del lector”, realizado con estudiantes y docentes de educación básica de redes educativas públicas y privadas de la ciudad de Marabá, estado de Pará. El trabajo se desarrolló a partir del trabajo “Como un romance” de Daniel Pennac (1993), que reflexiona sobre 10 derechos del lector. Para la discusión teórica nos apoyamos en los enfoques de autores, como Marisa Lajolo y Regina Zilberman (2017), Roland Barthes (2013), Paulo Freire (1989), entre otros. Como podemos observar en los datos recogidos, estos lectores reconocen la importancia del libro en sus vidas e indican cuáles son sus derechos, además de otros derechos no previstos en la obra de Pennac (1993).

Palabras clave: Literatura; Lectura; Lector.

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

² Câmara do Legislativo de Marabá-Pa.

³ Rede Particular de Ensino de Parauapebas- Pa.

Introdução

O processo de formação de leitores, em nossa acepção, parte do princípio de que o gosto pela leitura passa pela oralidade, pelos momentos de ouvir histórias e pelas dinâmicas que proporcionem o acesso ao livro de maneira interativa e lúdica, mesmo em uma sociedade contemporânea em que a escrita reina quase que em absoluto.

Sob essa perspectiva, o encontro entre o livro e o leitor é sempre um encontro singular, que encarna gestos, hábitos e práticas, dependentes do tempo, do espaço, das competências dos leitores e dos suportes que oferecem os textos à leitura. Pensar esta relação é também lembrar a história do livro e da leitura, refletindo sobre as motivações e expectativas que aproximam os leitores dos textos e reformulando estratégias de mediação que provoquem esse encontro mágico capaz de humanizar a relação entre os leitores e o mundo.

Em consonância com essas ideias, realizamos a oficina “Novos direitos do leitor”, partindo dos dez direitos formulados pelo escritor Daniel Pennac no livro “Como um romance” (1993). Daniel Pennac é um escritor francês, nascido em 1944, em Casablanca, Marrocos. Sua obra *Como um romance* foi publicada em 1993, na França e foi um grande sucesso editorial. O mote da obra é a preocupação dos pais com a falta de aptidão dos filhos para a leitura. A partir disso, Pennac discute os elementos que compõem o mundo da leitura e traz as concepções de leitura que se formam desde as experiências na idade tenra, a partir das vivências que acontecem nos lares, no quarto, na hora de dormir das crianças, como algo naturalmente inserido no cotidiano, definindo 10 direitos do leitor.

Tais direitos foram tema de nossa oficina voltada para: alunos de 5º ano da escola básica do município de Marabá; alunos do 3º ano do ensino médio; alunos do Mestrado em Letras da Unifesspa e com professoras da Educação Básica da rede pública de Marabá, estimando-se um total de 120 participantes.

Assim, neste artigo, a partir das discussões realizadas, apresentamos os novos direitos do leitor do ponto de vista desses participantes, considerando a importância de literatura na sociedade atual.

O livro e a formação do leitor

Não se sabe quando e onde surgiu a primeira língua nem se surgiram todas simultaneamente ou se derivaram todas de uma única língua original. Entretanto, é inegável

que as línguas faladas se tornaram o principal meio de comunicação entre a humanidade, sendo indissociável das culturas, pois “A língua é [...] parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Ao contrário da fala, o surgimento da escrita é mais passível de averiguação e comprovação, tendo ocorrido há cerca de 5.000 a 6.000 anos, sendo posterior ao surgimento da linguagem, considerada o marco que separa a Pré-História da História (SAMPSON, 1996). Entretanto, a escrita em seus primórdios não corresponde ao que entendemos hoje, especialmente no mundo ocidental.

A origem da escrita se deu por conta de uma necessidade prática: a de fazer registros de dados quantitativos de bens e produtos de senhores detentores de poder e de terras na antiguidade, em suas atividades de comercialização. Surgiu, portanto, como uma tecnologia, ficando, inicialmente, nas mãos de alguns poucos, especialmente treinados para isso, que atuavam como o que hoje denominamos escriturários e contadores.

À medida que se percebeu o potencial da escrita como linguagem, como sistema simbólico, suas funções foram se ampliando, deixando de ser mero registro escriturário, de modo que passou a ser tão importante quanto a oralidade, superando-a, em alcance e funcionalidade, em certos contextos, ao longo da história, garantindo diversos avanços às sociedades humanas, “para crescer, a humanidade necessitou da escrita, capaz de fixar a memória e empurrá-la para mais adiante e para mais distante, por sua vez estimulando que as descobertas seguintes pudessem encontrar parte do caminho já caminhado” (MACHADO, 2007, p. 133).

Assim, diferentes modalidades de textos escritos surgiram para atender às diversas demandas comunicativas das inúmeras sociedades onde a escrita foi introduzida. É o que hoje chamamos de sociedades letradas, as quais são constituídas de indivíduos com diversos graus de letramento, o que não se confunde com o conceito de alfabetização (KLEIMAN, 1995).

Entretanto, o surgimento do livro não se deu juntamente com o da escrita e, embora no mundo antigo houvesse livros e bibliotecas, como as de Alexandria, isso não significava acesso da população às obras que eram restritas a usos específicos, aos cultos e estudiosos da época. Com o Império Romano, há uma maior difusão da aprendizagem da leitura, entretanto relacionada ao objetivo de se levar o cristianismo a todos os povos facilitada pela leitura de textos bíblicos e limitada a eles (CANFORA, 1989).

Somente em 1440, a invenção da imprensa, por Gutenberg, possibilitou a produção de livros e materiais escritos em massa, ainda que permanecessem restritos a poucos, mas deixando

de ser exclusivos ao clero e à aristocracia. O acesso ao aprendizado da leitura como um direito de todos só veio a se tornar uma ideia corrente no século XIX. Os livros, antes em pergaminhos, depois da invenção da prensa, espalharam-se pelo mundo em papel e tinta e ganharam novos suportes, como os meios digitais. É inegável que os leitores e as formas de acesso ao livro mudaram, assim os mediadores dos diversos espaços devem se adaptar a essa nova realidade leitora. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

De acordo com a evolução da escrita e do livro, o conceito do que é ler e do ser leitor vem passando por muitas transformações. Deve-se, sobretudo, a Bakhtin/Volochinov (1981), o conceito de linguagem como interação, reciprocidade e diálogo, situada dentro de um contexto sócio-histórico, o que a torna um fenômeno heterogêneo. Nessa concepção, ler, portanto, é sempre um processo de interpretação, singular, variando de leitor para leitor.

Assim, entende-se como leitor aquele que consegue fazer a relação adequada entre letras e sons, mas é, sobretudo, capaz de ler e interpretar textos, saber suas finalidades, atribuir-lhes sentidos e relacioná-los à vida e aos usos a que se destinam. Atualmente, considerando as muitas formas de letramento social, o leitor é aquele beneficiado por essas diferentes leituras, conforme os diferentes contextos.

Tal compreensão abrange particularmente, o que se denomina de leitor literário (BARTHES, 2013), isto é, o leitor de obras literárias: historicamente, o seu surgimento está atrelado ao surgimento da escrita ficcional. que tem especificidades bastante peculiares que tornam o texto diferente dos demais que circulam socialmente, seja na forma, ou na função. O texto literário faz uso de uma linguagem diferenciada, figurativa, sem pretensões de ser a materialização do real, sem o compromisso de ser um retrato realista, fiel, do mundo referencial. Da leitura dessa escrita decorre o que se denomina *letramento literário* (COSSON, 2006).

Portanto, a escrita literária é aquela que traz um tipo de linguagem que tem aspectos linguísticos, discursivos, enunciativos específicos em formas textuais próprias (contos, novelas, romances, poemas etc.), estabelecendo com o leitor o que se chama de *pacto ficcional* (ECO, 1994). Entende-se, pois, que o leitor literário é aquele que tem acesso a diferentes obras literárias, autores e culturas, aprende com elas e foi despertado para um mundo mais amplo, construído pela imaginação do autor cuja obra é capaz de lhe trazer informações novas, extrair significados, perceber intenções sobre as quais sabe se colocar criticamente: aceitando-as ou refutando-as, ressignificando-as, redimensionando-as.

Um leitor dessa categoria se sente motivado a ler sempre mais e a diversificar suas leituras, bem como se sente motivado a produzir sua própria escrita. Sabe o que gosta e o que

não gosta pela experiência proporcionada por um amplo repertório de textos literários e nunca está satisfeito com um mesmo tipo de leitura. Em suma, a marca do *bom* leitor, na atualidade, é sua capacidade de transitar pelos diferentes textos literários e levar esses mundos consigo e, mais do que isso, ir além deles.

Entretanto, o leitor, no caso o do texto literário, em especial, não se faz sozinho. Todo leitor se torna leitor pela mediação de outrem. A mediação entre esse e o texto é feita por mediadores. Como mediador se entende aqueles indivíduos que fazem o papel de ponte entre o texto escrito e o ouvinte (BARROS; BORTOLIN; SILVA, 2006). O mediador escolhe e apresenta a obra literária para a criança, faz leituras para ela, conta o que se narra, lê com ela, destacando as palavras, as personagens, as imagens, o contexto de produção do texto, o papel do autor. De um ponto de vista ideal, os primeiros mediadores de leitura estão na família, por se tratar de um ambiente de aconchego e de educação informal, no qual se lançam as bases para a formação do gosto e dos hábitos.

Espera-se que as crianças tenham o desejo de ler, a partir da mediação dos que lhe são mais próximos, as pessoas mais velhas da família, supostamente leitoras, preocupadas em levar suas crianças a usufruir dos benefícios que a leitura lúdica, de fruição e ficcional pode proporcionar aos pequenos, pois além de contribuir para a aquisição da língua escrita, como código, também pode despertar a criatividade e a imaginação, além de aprender valores e conceitos importantes para sua inserção na vida social.

O segundo grande mediador seria a escola, aliás, faz parte de suas atribuições desenvolver a competência leitora do aluno em todos os gêneros que circulam socialmente, em especial o texto literário. Autores como Cosson (2006), inclusive, defendem que o letramento literário na escola passa pelo uso de uma metodologia que faça uso de estratégias específicas com o objetivo de promover o letramento literário como forma de escolarização da literatura.

Além desses, qualquer um que proporcione o contato com o livro pode ser considerado um mediador. De um modo geral, todo leitor torna-se um mediador para outros sujeitos leitores, pois certamente comenta suas leituras e pode levar outros a se interessarem por elas e a partir de aí tornarem-se leitores por si mesmos, fazendo suas próprias escolhas a partir do desenvolvimento do gosto e pelo prazer de ler como forma de lazer.

O fato é que quando falamos em leitor, , quase sempre, estamos tratando do leitor de texto literário, da obra literária cuja maior característica é a ficcionalidade. É essa obra a considerada fundamental para a formação do leitor. Não existe leitor sem obra literária. Isso esbarra muitas vezes em diversas dificuldades de ordem prática: as famílias, em sua maioria,

não priorizam o livro como objeto cultural de consumo. Há de se convir também que o livro não é acessível à maioria delas. Por outro lado, há poucas livrarias e os livros são caros ao poder aquisitivo dessa maioria. Nega-se com isso a muitos um direito que, para Candido (2004), é um dos direitos humanos “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p.186).

Para tanto, a escola, como parte de políticas públicas de educação de uma nação, e como principal agência de letramento nas sociedades letradas, tem um papel primordial na formação do leitor de texto ficcional. Cabe ao sistema de ensino estabelecer as diretrizes que orientam os tipos de textos ficcionais que devem fazer parte do repertório do aluno, dentro do currículo escolar, da educação infantil até o ensino médio.

A criança leitora, a escola e o livro

Durante a Idade Média, a concepção de criança era adultizada, vista como um indivíduo sem autonomia, direitos, proteção, sem um espaço específico para aquisição de conhecimentos de acordo com a faixa etária, isto é, não havia escola como a conhecemos. Uma das mudanças veio com a Revolução Industrial, no século XVIII, que tirou a função de educar da família, das salas livres e a trouxe para o ambiente escolar. Entretanto, é a partir do início do século XX que a escola começa a mudar sua postura perante a educação das crianças, percebendo a sua importância para o seu desenvolvimento como ser humano (SANTOS, 2017).

Nessa direção, tem-se uma educação que formava mão de obra técnica e barata, no século XX, enquanto que a escola não era um espaço de partilha, de vivências ou de prazer, mas antes, um espaço de exigências, produção para o mercado de trabalho, de obrigações como a leitura, a escrita, a matemática, como aponta Daniel Pennac (1993, p. 80-81), a partir de suas provocações sobre a obrigatoriedade do “é preciso ler”, que empurra o aluno para o abismo do tédio e da ojeriza contra o livro, ao que o autor propõe, ao invés da exigência da leitura, que “o professor partilhe de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”, pois “Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos”.

Pennac trouxe suas representações sobre essas relações, a partir de sua vivência pessoal e familiar considerando a sociedade na qual estava inserido, naquele momento de produção de sua obra. Assim, autor propõe o livro como um brinquedo, uma experiência estética, de fruição e prazer, ao contrário do que acontece no ambiente escolar em que a leitura tem caráter

avaliativo e obrigatório, o que distancia a criança da leitura e acaba por evidenciar os aspectos como a espessura do livro, levando à falta de interesse e de diálogo com as personagens dos livros e de intimidade com a narrativa. A leitura significativa perpassa pela experiência estética que promove a fruição e o prazer do ato de ler, no sentido pleno, da leitura que atravessa o mundo, que traz as narrativas escritas na memória de um povo e chega ao objeto livro.

A leitura é uma atitude que combina com o “fazer mostrando”, ou seja, para se formar leitor, é preciso ser também leitor, assim, a leitura se torna fruto da partilha das experiências prazerosas, que criam no outro uma vontade de experimentar. É como um ciclo que se completa com o testemunho e entusiasmo das trocas de vivências de leitura repassadas de geração a geração. Assim, ler e amar são verbos que não combinam com prescrição e sim com partilha de vivências, dedicação e afetividade, ao se descobrir o prazer de ler e compartilhar esse elixir, é possível contagiar aos outros que estão em seu entorno e intercambiar essa experiência cativante, reduto de sabedoria. Portanto, cada experiência de leitura e cada livro tem o seu tempo, o seu momento. Conforme Pennac (1993), o leitor tem direitos que são listados da seguinte forma: 1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9. O direito de ler em voz alta; 10. O direito de calar.

Vemos que em cada direito o autor destaca uma qualidade essencial do ser leitor no mundo. Um leitor não idealizado: o leitor de Pennac é real, vivo, sabe o que quer e é movido por afinidade, curiosidade, interesse, vontade, sentimento, disponibilidade e necessidade do momento. Esse leitor não aceita imposições e só floresce com a liberdade de escolha. Trata-se de um tipo de leitor que a escola deveria reconhecer e oferecer a mediação adequada para garantir a sua existência. Esse leitor é o leitor que sempre será leitor para além da vida escolar: o leitor de uma vida inteira.

Diante dessa visão de leitor, passados quase 30 anos da publicação da obra, dentro de uma realidade diversa da nossa, histórica, social, cultural e economicamente, perguntamo-nos: quais são os direitos do leitor atual, na visão dos leitores ou possíveis leitores, em nossa realidade? O que eles podem nos fazer compreender sobre ser leitor? Com essas indagações realizamos a oficina “Os novos direitos do leitor” pelas quais pudemos obter as respostas que aqui discutiremos.

A experiência de descoberta dos novos direitos do leitor

Em 2019, fomos convidadas pelo Sesc/Marabá, para realizarmos oficinas de leitura para 20 alunos de 5º ano de duas escolas de Marabá (uma pública e outra particular). As oficinas foram realizadas em dois momentos no mês de abril de 2019.

O objetivo desta atividade era levar o estudante da educação básica a desenvolver o gosto pelo texto poético, a partir da produção literária de autores locais. Para isso, usamos uma metodologia que os fizeram participar colaborativa e ativamente ouvindo histórias, fazendo leituras silenciosas e em duplas seguidas de apresentações orais de textos poéticos. Uma das atividades desenvolvidas foi a apresentação e discussão dos direitos do leitor, conforme Pennac.

Ao final do debate, a escritora convidada do encontro sugeriu que se pedisse aos alunos que apresentassem suas opiniões sobre ter direitos à leitura. Assim, os estudantes foram se expressando livremente e de forma muito participativa dizendo frases que foram anotadas em cartazes pelas ministrantes e, em seguida, expostos. A dinâmica da oficina revelou a sensibilidade das crianças pelo texto poético bem como sua compreensão do livro como objeto cultural e o papel de cada um como cidadão numa sociedade onde a leitura é necessária.

Essa experiência que se revelou bastante rica e surpreendente para nós, foi realizada com as devidas adaptações, no mesmo ano, pela segunda vez, com estudantes adolescentes do ensino médio, pela terceira, com estudantes acadêmicos do mestrado em Letras e, pela quarta vez, com professores do ensino básico., atingindo um total de 120 participantes.

Para esses públicos levamos os direitos apresentados por Pennac (1993), introduzidos por cantigas de rodas e histórias, com o objetivo de discutir sobre a importância do acesso ao livro e a leitura literária, em seguida, ao final sendo apresentados aqueles direitos a partir dos quais os participantes refletiram e debateram. Em seguida, em cartazes coloridos colados nas paredes propusemos que os participantes apontassem novos direitos que não estavam contemplados na listagem exposta. Essa metodologia se repetiu em todas as oficinas e apresentou resultados impressionantes.

Como veremos, as opiniões registradas revelam concepções sobre os direitos do leitor que ampliam enormemente as concepções de Pennac (1993), demonstrando que os tempos atuais trazem novas exigências e necessidades. São essas concepções que constituem o objeto de nossa discussão a seguir.

Assim, com este trabalho buscamos identificar as concepções atuais de leitores acerca de potenciais direitos, numa sociedade onde o livro é um importante objeto cultural, podendo

ser, como tal, considerado um direito que inclusive está relacionado aos índices de melhor qualidade de vida. É o que defende Castrillón (2011), para quem os seres humanos seriam salvos, viveriam muito melhor e com mais dignidade se houvesse acesso universal à informação, algo que é proporcionado pelos livros. Perguntamo-nos, e os leitores atuais, em nossa cidade? O que eles têm a dizer sobre seus direitos numa sociedade onde a leitura é uma exigência cada vez mais presente?

Vejamos no quadro abaixo os direitos defendidos pelos sujeitos participantes de nossas oficinas. Após o quadro faremos uma análise geral, buscando compreender as concepções apresentadas e relacioná-las às discussões teóricas aqui feitas. Não faremos uma análise de cada direito individualmente, nem por categorias, por questões de espaço, tendo em vista as limitações de um artigo.

Quadro 1: Os novos direitos do leitor

ALUNOS 5º ANO	ALUNOS 3º ANO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	MESTRANDOS EM LETRAS	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
O direito de doar o livro lido	O direito de escolher o livro que irá ler	O direito de ter acesso ao livro	O direito de ler e pensar;
O direito de dormir com o livro	O direito de escrever mais livros	O direito de indicar o livro	O direito de ter um livro
O direito de ler com outra pessoa	O direito de conhecer o autor do livro preferido	O direito de levar o livro para casa	O direito de ler todos os dias
O direito de ler com a família	O direito de contar histórias	O direito de sublinhar o livro	O direito de ler no banheiro
O direito de recomendar o livro	O direito de aprender;	O direito de criticar o livro;	O direito de ler viajando
O direito de escolher o livro	O direito de terminar o livro	O direito de não gostar de um livro	O direito de ler deitado
O direito de compartilhar o livro	O direito de sonhar	O direito de reler o livro	O direito de ler devagar
O direito de sair com o livro	O direito de ler baixinho	O direito de ler não importa o quê	O direito de ler em silêncio
O direito de ler qualquer coisa	O direito de comprar vários livros	O direito de gostar de um livro e não da sequência;	O direito de ler em diferentes suportes (p. ex. digital);
O direito de ter um livro	O direito de comprar vários livros ao mesmo tempo	O direito de “pescar” durante a leitura	O direito de indicar o livro
	O direito de não calar	O direito de ter sentimentos pelo livro	O direito de escolher a leitura
	O direito de escrever poemas	O direito de rabiscar o livro	
	O direito de pensar	O direito de amar os vilões	

		O direito de acabar o livro, em um dia	
		O direito de amar o livro, mas não o final	
		O direito de começar o livro pelo fim	
		O direito de odiar os filmes do livro	
		O direito de gostar do livro	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar no quadro acima, os direitos apontados estão relacionados tanto ao que cada sujeito pode fazer com o objeto livro, como sua propriedade, quanto como objeto que circula socialmente e pode ser compartilhado. O livro como objeto de uso pessoal dá ao leitor a liberdade de fazer com ele o que quiser, como vemos em: “O direito de doar o livro lido”; “O direito de sublinhar o livro”, “o direito de rabiscar o livro”. Esses direitos expressos pelos cursistas apontam o desejo de liberdade e intimidade com o objeto livro, como algo que não é apenas “sagrado”, mas também “profano”.

Outro direito que nos chamou a atenção, e nos tocou profundamente, foi “o direito de ter um livro”, dito por uma aluna do 5º ano e que se repetiu na fala das professoras do Programa Marabá Leitora, justamente essas mulheres que lidam com alunos do 5º ano, o que reforça a real necessidade de o Estado desenvolver políticas públicas de acesso ao livro, objeto ainda muito caro e distante da maioria dos lares brasileiros, para muitos sendo ainda um sonho utópico.

Desenvolver métodos para formação de leitores é muito importante, no entanto mais ainda seja, a implantação e efetivação de políticas públicas que propiciem o acesso, a aquisição de livros pelos brasileiros, um direito que deve ser considerado humano e básico para a formação de um cidadão crítico, informado e incluso socialmente numa sociedade que valoriza tanto o livro quanto à escrita.

Pensar nesse direito nos leva a outras reflexões sobre o tipo de livro que os alunos têm acesso nas escolas, em termos de qualidade literária, gráfica e de editoração. Há quanto tempo não são fornecidos livros novos às salas de leitura e bibliotecas públicas do município? Como o livro é tratado dentro do espaço escolar? Que tipo de acesso lhes é dado no espaço escolar? Sabemos que para muitos, inclusive educadores, o livro ainda é considerado um objeto de luxo, sagrado que deve ser preservado e guardado, impedindo com isso o livre acesso ao livro.

Essas indagações nos direcionam a outros direitos citados no quadro, que refletem a urgência por uma educação que oportunize aos estudantes autonomia, contato prazeroso com a

leitura e um currículo que respeite os conhecimentos, os letramentos, que esses sujeitos trazem para dentro dos espaços escolares, esses direitos são: “o direito de escolher o livro”; o “direito de indicar um livro”; “o direito de criticar o livro”; “o direito de não gostar de um livro”; “o direito de reler o livro”.

Essas concepções dialogam com o pensamento de Chartier (1990), pois para esse autor, as práticas de leituras são formas de apropriação cultural, sendo, portanto, reconhecidas por ele como diferentes formas de interpretação, o leitor não é mero consumidor, ele também age sobre a leitura, e dessa negociação surgem os efeitos de sentido e com elas inúmeras interpretações, e acrescentamos diferentes formas de interação.

Esses direitos mostram o quanto o leitor deseja falar livremente o que pensa sobre o livro: isso não é exclusividade somente do crítico literário, o leitor também pode e deve opinar sobre o que lê, a partir de seu próprio ponto de vista, sendo ele mesmo um crítico, sem a necessidade da intermediação da crítica especializada ou pedagógica. Apontam também para a necessidade de o indivíduo tomar decisões, de ter liberdade de escolha, não apenas como um objeto que requer análise, escrita e notas para aprovação, mas antes de tudo deve ser ofertado como bem inalienável. Pennac (1993) enfatizou que a escola tira do leitor o direito de fazer escolhas, ao obrigá-lo a ler textos com propósitos de produzir fichas, resenhas, avaliações e seminários infundáveis que colocam a literatura como mero objeto pedagogizante ou de punição.

A leitura pode e deve ser também lugar de fruição e prazer. Barthes (2013) traz uma nova visão e caracterização do contato com o texto literário, no qual o encontro deve ser através da fruição, do envolvimento amoroso e afetuoso. Ele apresenta o texto literário como a coabitação das linguagens, pois proporciona o contato intenso com o mundo ficcional, arrebatando o leitor, conduzindo-o pelas veredas da imaginação, que, assim, ao romper com a realidade, é transportado para outros mundos, a um estado de euforia e encantamento, rasurando a estrutura fixa da linguagem e colocando em tensão as verdades e ideologias.

A escola tem sem dúvida um papel fundamental como ponte entre o leitor e o livro, por isso, é tão urgente que os métodos e formas de acesso se deem para além do cumprimento leituras visando apenas objetos de conhecimentos curriculares. É necessário ir além, vendo-a também como fio condutor da formação humana do indivíduo, como ser aprendiz, mas também como ser imaginativo, criativo, dando-lhe oportunidades de vivenciar a arte das palavras e escolher o caminho leitor que seguirá, com o “direito de comprar vários livros ao mesmo tempo”, de “amar os vilões”, com “o direito de pensar e sonhar”.

Para Pennac (1993), os verbos ler e amar não suportam o imperativo, pois ao mandarmos alguém ler ou amar, finda-se o encanto. A leitura não combina com ordem e não deve ser usada como sinônimo de castigo. Nesse processo da leitura, essas atitudes podem causar bloqueios e aversão. O leitor em contato com outro e o mundo realiza as leituras, guardando as experiências, e, assim, escreve suas histórias de vida. As leituras sempre se renovam, são momentos únicos que não se repetem. Ela é ressignificada, de acordo com contexto histórico e sociocultural. Além disso, o sujeito ao descobrir o encantamento de um livro, tem a possibilidade de experimentar em sua leitura, a sensação de ficção da vida cotidiana, cujo tempo e o espaço ficam suspensos, nas peripécias vivenciadas pelos personagens, um simulacro da vida que funde realidade e fantasia.

Esses direitos destacam, sobretudo, o direito à imaginação. No senso comum, entendemos que imaginação é sinônimo de fantasia, ficção e até delírio. Entretanto, autores como Bachelard, Corbin, Durand e Mafessoli (*apud* ANAZ et al., 2018) teorizam sobre o imaginário sob diferentes perspectivas e diferentes abordagens teóricas que vão além dessa compreensão, sendo essa uma faculdade inerente ao ser humano, ao seu funcionamento cognitivo, evolução e um fator de inserção social.

Estudiosos, em especial Vygotsky (1991), destacam que a imaginação é a base da criatividade e ambas fazem parte do aparato mental humano, por meio das quais geramos conhecimento e com isso transformamos a realidade. Portanto, a inserção de uma criança no universo cultural de uma sociedade, passa necessariamente pelo exercício da imaginação e é ela mesma uma criadora de culturas próprias da infância (ARIÉS, 1981 *apud* SANTOS, 2017). Portanto, não há dúvida de que, em sociedades onde o livro, em particular na obra literária, é um principais canais de registro e transmissão do conhecimento em todos os níveis, o acesso ao livro como fonte de imaginação criadora é um direito essencial à criança.

Por isso, o caminho para a formação de uma nação leitora de fato, sem exclusões leva a uma pátria onde todos poderão “ler baixinho, ler no banheiro, ler viajando e ler em vários suportes”. Nessa luta estão enredados, os mediadores de leitura e contadores de histórias que, como guardiões da palavra, a espalham como uma fonte inesgotável de saber e de vida.

Esse papel também deve ser da família, no aconchego do lar, reunidos, ao som de voz protetora, amorosa, com que as histórias ganham novos contornos e enchem o coração de magia, esperança, amor e perpetuam a memória e a história da humanidade, por isso, destacamos o “direito de ler com outra pessoa”, compartilhar a leitura, as narrativas que

formarão esse ser pensante como agente de uma sociedade melhor, é um dos caminhos para a formação leitora.

Os direitos aqui elencados refletem as necessidades do leitor contemporâneo, os novos anseios que acompanham o indivíduo que vive em uma sociedade com prioridades que distanciam o homem da fruição da imaginação e da magia, tornando-o ansioso por riquezas, posições e conhecimentos que apagam e roubam a sua memória e a de seu povo, que lhes roubam o direito básico de “ter o livro”, e até de escolher “ser ou não leitor”.

O atual formato socioeducacional, em que prevalecem a pressa do fazer, a cobrança de resultados práticos, a busca pelos prazeres mais imediatos e físicos, rouba-nos o momento de partilha que nos torna mais sociáveis e mais sensíveis ao outro. O acesso à literatura é um dos caminhos para a construção de nossa ludicidade, imaginação, de nossa humanidade, além disso, de nos dar um lugar no mundo como indivíduos, é um dos importantes caminhos para nos tornar sujeitos históricos, pois favorece a inclusão e a luta contra a desigualdade, chaga que assola nosso país em pleno século XXI.

Para tanto, é necessário a adoção de políticas públicas que favoreçam a existência de espaços que permitam a todos o acesso à informação, às manifestações, letrada, pois somente assim teremos um país realmente desenvolvimento com uma democracia verdadeiramente participativa e inclusiva.

Dessa maneira, esses novos direitos são tão importantes, pois refletem as ambições de pessoas de diferentes idades, espaços, realidades e formações, que é o direito ao livro, nos mais diferentes suportes e dos mais diferentes gêneros e o mais importante sem utilidades alfabetizadoras, moralistas ou de outra natureza capital, mas sim de contemplação.

Reflexões finais

Neste trabalho buscamos contextualizar a história do livro, da leitura e do leitor de modo a levar a uma reflexão sobre ser leitor, considerando as representações dos leitores na atualidade, os sujeitos de nossa pesquisa.

A obra de Pennac (1993) foi o ponto de partida que motivou nossa pergunta “Quais são os direitos dos leitores atuais”? Como vimos, as respostas acrescentam direitos fundamentais àqueles pensados por esse autor. Não poderia ser diferente. Além da época, o contexto social é outro. Pennac (1993) fala como um leitor experiente, vivendo em um país cuja economia o coloca como uma das potências mundiais, com grande tradição literária e com um dos maiores

índices de leitura de livros do mundo. O Centro Nacional do Livro (CNL), da França, que realiza pesquisa sobre leitura a cada dois anos, divulgou, em 2019, que 88% da população francesa declararam-se leitores regulares, lendo em média 21 livros por ano. No Brasil, a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, no mesmo período, mostrou que 52% dos brasileiros são leitores, com média anual de 4,96 de livros, porém 1 lidos integralmente somente 2,43.

Além de qualquer questão de gosto, que é individual, o que também é válido, em nossa opinião, essa imensa diferença de índices demonstra, é certo, desigualdades culturais, mas também sociais e econômicas. Faltam em nosso país políticas públicas de Estado para o fomento à leitura, bem como de produção e circulação do livro.

Somente com políticas permanentes voltadas para o livro é que se poderá garantir um direito fundamental, que é ao nosso ver o primeiro de todos: “o direito de ter um livro”, pois só a partir desse direito fundamental todos os outros poderão ser conquistados ou adquiridos. Se quisermos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, lutar por esse direito é tarefa de todos nós.

Referências

- ANAZ, S. A. L.; AGUIAR, G.; LEMOS, L.; FREIRE, N.; COSTA, E. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, n. 4, [n. p.]. jan./ jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nexi/article/view/16760>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 165-191.
- CANFORA, L. **A biblioteca desaparecida**: histórias da biblioteca de Alexandria. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

INSTITUTO Pró-Livro; Itaú cultural. **Apresentação**: retratos da leitura no Brasil, 5a edição. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

MACHADO, A. M. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PENNAC, D.. **Como um romance**. Trad. L. Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SAMPSON, G. **Sistemas de escrita**: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, S. M. F. **Criança, cinema e educação**: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras. 2017. 286f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Sobre as autoras

Eliane Pereira Machado Soares: Mestre e doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
E-mail: eliane@unifesspa.edu.br

Gabriela Pereira da Silva: Mestre em Linguística. Câmara do Legislativo de Marabá-PA.
E-mail: gabiescola2018@gmail.com

Francisca Claudia Borges Fernandes: Mestre em Linguística. Professora da Educação da Educação Básica da Rede Particular de Ensino de Parauapebas- PA.
E-mail: claudiabf395@gmail.com

Recebido em: 19 dez. 2022

Aprovado em: 09 set. 2023