Revista Linha Mestra
Ano XVII, Vol. 18, N. 52 (jan./abr. 2024)
ISSN: 1980-9026

Ruas

Marcelo Vicentin – marcelovicentin@yahoo.com.br

Realização

Revista Linha Mestra
Ano XVII, Vol. 18, N. 52 (jan./abr. 2024)
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

Marcelo Vicentin

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

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

Os últimos 20 anos – entre avanços e retrocessos 07

José Castilho Marques Neto

A leitura se mantém como uma lei-dura no Brasil 17

Ezequiel Theodoro da Silva

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes (*achar que essas mazelas me definem; é o pior dos crimes; é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóis sumir*) 24

Lívia Sgarbosa
Carolina Rodrigues de Souza

Literatura, transformação e realidade: uma construção a partir de trajetos que se entrecruzam 40

Débora Sara Ferreira
Eliane Aparecida Bacocina
Lara Jatkoske Lazo

Intensidades, corpos e(m) movimentos em uma sala de aula 56

Ariana Sousa de Moraes Sarmento

Letramento literário e decolonialidade: práticas pedagógicas identitárias 72

Moema de Souza Esmeraldo

"Literatura é bússola": uma experiência com o letramento literário de alunos idosos na educação não formal 82

Simone Lopes Benevides

Leitura de literatura: quando os estudantes são os leitores na sala de aula 92

Isis Parise Silva

Mapas interpretativos na experiência de leitura literária 106

Eliana Kefalás Oliveira

Políticas públicas para formação de leitores desde a primeira infância: projetos da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP 118

Leila Regina Oliveira Chinelatto

Biblioteca e práticas de leitura de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio 134

Tatiane Aparecida Carneiro Teixeira
Maria Betanea Platzer

Considerações sobre história de leitura de professoras no âmbito de um programa de formação continuada 144

Giovanna Rodrigues Cabral

'Conta pra Mim': usos e abusos nas adaptações literárias para o público infantil 153

Adriana Cícera Amaral Fancio
Luzmara Curcino

A atividade criadora e a imaginação na elaboração de histórias na educação infantil 169

Rodrigo Luiz de Araujo

A crônica nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da categoria dialética práxis 180

Letícia Vidigal
Nathalia Martins Beleze
Sandra Aparecida Pires Franco

A prosódia nas práticas leitoras nas escolas públicas do ensino fundamental: perspectivas das professoras alfabetizadoras 195

Valdete da Macena Pardinho

Abrindo caminhos para a leitura e a escrita: desafios de uma atividade de extensão 211

Patrícia Ândrea do Risso
Mariana Alves de Souza Gasparotto
Heloisa Chalmers Sisla

Literatura por dentro do currículo: ações potenciais em um contexto educacional atravessado pela BNCC 223

Luís Fernando Portela

O (não) lugar da literatura na EJA: o que propõem os documentos oficiais? 239

Simone Lopes Benevides

Que diferença? problematizações no currículo cultural da educação física 252

Welington Santana Silva Júnior
Carolina Rodrigues de Souza

Contos Pátrios: estudo sobre os nacionalismos em livros escolares na Primeira República (1889-1930) 268

Luiz Costa Soares

"Saber anunciar é tudo": cartazes ilustrados nas páginas do magazine *O Mercurio* (1898) ... 282

Aline Santos Santos Costa de Lemos
Márcia Cabral da Silva
Soyane da Silva Santos

A formação de Maria Eugenia Celso como leitora 297

Carla Bispo Azevedo

Modos de falar em *Vida Juvenil*: articulação entre imprensa, currículo e ensino secundário (1949) 309

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza
Victor Soares Rosa

Literatura em revista: Erico Veríssimo e o caso do periódico *A Novela* (1936-1938) 323

Michele Ribeiro de Carvalho
Aline Santos Costa de Lemos
Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto

Formas de educabilidade para as jovens brasileiras: experiências entre Cuiabá e o Distrito Federal (1946-1950) 336

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

Para aonde elas se vão? Mapeamento do processo de mulheres em formação em física, em pandemia 349

Marcelle Tácita Oliveira
Carolina Rodrigues de Souza

Lirismo medieval: diversidade e conexão com a atualidade 372

Paulo Roxo Barja
Cláudia Regina Lemes

Cartografias do movimento mangue: antropofagia e a pragmática do *sample* 387

Homero Pereira de Oliveira Junior
Domenico Uhng Hur

Compartilhar a docência, cultivar a diferença: trançando leituras na docência compartilhada da EJA de Florianópolis 405

Davi Henrique Correia de Codes

ARTIGOS

A leitura literária e a formação de sujeitos leitores: reflexões sobre contribuições de eventos científicos 415

Luciana Ferreira Leal
Cláudio Rodrigues da Silva
Gabriela Fujimori da Silva

A Hora da estrela e a literatura como acontecimento: reflexões sobre a leitura literária no ensino médio 431

Waléria Nunes
Daniela Campregher
Anderson Jair Goulart

Cora Coralina, colecionadora de fragmentos femininos 446

Anna Deodato

O corpo em Espinosa e suas contribuições para a prática da clínica de psicologia 460

Tarini Suzan Maciel Gonçalves

O xadrez pedagógico e a teoria histórico-cultural: aportes teóricos e práticos 474

Adriana Soely André de Souza Melo
Sérgio Luiz Malta Azevedo
Rogério de Melo Grillo

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Entre narrativas e ensino: experiências de um estágio interdisciplinar 492

Gabriel Silva
Ana Luisa Amorim
Fernanda Toledo
Gabriela Custel
Maria Júlia Brito
Ana Cláudia da Rocha Mucci
Adriana Varani

VIVÊNCIAS E RODAS DE CONVERSA

Jardins agroflorestais: simbioses que alimentam a vida 506

Henrique Lomônaco Pedroso
Daniela Franco Carvalho

Revista Linha Mestra
Ano XVII, Vol. 18, N. 52 (jan./abr. 2024)
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

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

Marcelo Vicentin
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A Edição n. 52 da Revista Linha Mestra, que inicia o ano de 2024, concentra-se na segunda 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 Vicentin[1]

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 Sampaio[2]

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 Nascimento[3]

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 Ditatura Militar atentou violentamente contra a potência e a arte do encontro a 50 anos atrás.

Este Dossiê, originário desse convite, traz, em sua segunda parte, um conjunto de 30 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 encruzas.

---

[1] Professor Visitante Universidade de Campinas
[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...

Complementarmente aos textos do Dossiê, este primeiro número de 2024, traz mais 07 textos da demanda contínua da Revista, com diferentes abordagens de leitura e ensino.

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.

Os últimos 20 anos – entre avanços e retrocessos

The last 20 years – between progress and setbacks

Los últimos 20 años – entre avances y retrocesos

José Castilho Marques Neto[1]

Minha formação acadêmica é na área da filosofia política, da história, da edição. Não sou uma pessoa que tem uma história de estudos universitários voltados à área de formação de leitores, nem de literatura, por isso a visão a ser dada aqui por mim não é a do especialista nessa ou naquela área. É de alguém que há muito tempo reflete e trabalha com livro, leitura e bibliotecas, e que também esteve inserido durante muitos anos na vida pública coordenando e implementando programas e políticas públicas voltadas primeiramente ao desenvolvimento editorial e, posteriormente, para a formação de leitores e leitoras. É dessa ótica que vou falar a vocês. Minha fala aqui está voltada ao exame da política em seu amplo aspecto, porque ligada à cultura e à educação e, ao mesmo tempo o que isto implica para o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas. É também uma visão de quem saiu detrás das escrivaninhas e ganhou as ruas para conhecer a luta cotidiana daqueles que formam leitores e leitoras nesse país.

Embora a ementa dessa mesa mencione um recorte temporal de 40 anos para situar as questões levantadas, vou reportar-me aos últimos 20 anos, pois creio serem eles os melhores para elaborar uma resposta para a questão acerca de nosso futuro no que diz respeito ao livro, leitura e biblioteca, após a troca de governo pela qual acabamos de passar. As considerações sobre esses 20 anos serão fundamentais para os passos que se podem caminhar no terceiro governo do Presidente Lula da Silva e que vem sendo chamado de governo da reconstrução. É com esse 'esperançar' que procuro olhar essa nova fase do Brasil.

A ementa também pergunta que forças estão em jogo em nosso país na questão das políticas de leitura. Gostaria de dizer que o tratamento dessa questão nos tomaria muito mais tempo do que temos nessa mesa, entretanto, gostaria de sintetizar uma possível resposta lembrando uma frase muito conhecida, muito difundida, do Prof. Darcy Ribeiro que desnuda a política brasileira, a elite brasileira. Ele dizia que a crise da educação brasileira não é uma crise e sim um projeto. Penso que isso responde a muitas de nossas inquietações e, principalmente, às impossibilidades que a política pública tem tido na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas e em tantas outras, como na cultura, na educação, na saúde, no transporte, na

[1] JCastilho gestão & projetos.

alimentação. Em tudo aquilo que significa DIREITO da pessoa humana aos bens repartidos e compartilhados pelo Estado ou pela República Brasileira encontramos obstáculos secularmente irremovíveis.

Essa frase do Prof. Darcy, a persistência dessa política atrasada e absolutamente excludente durante muitos anos no Brasil, assim como a descontinuidade das poucas políticas públicas existentes – há sempre um governante que quer começar as coisas de novo, dando uma solução rápida e fácil durante os quatro anos do seu mandato - inviabilizam aquilo que sabemos precisa ser longo e duradouro. Nada é fácil. Nada é milagroso. A construção da leitura é uma construção social e como toda construção social demanda história, intervenção, diálogo, escuta, compartilhamento e uma série de requisitos que vão muito além da cultura e da educação, como já sabemos. O oposto daqueles que apresentam soluções simples a problemas complexos. Sabemos onde isso vai dar.

Então, as forças que estão em jogo em relação às políticas de leitura em nosso país, como se pergunta na ementa dessa mesa, são as mesmas que operam para o atraso em que, secularmente, querem colocar a maior parte de nossa população, mantendo-a sem o direito e o acesso à leitura, ao livro, à literatura, às bibliotecas, privada de manejar os instrumentos necessários para o que chamamos de era da informação e do conhecimento onde tudo é leitura e escrita.

Dito isso, volto ao ano de 2003 para tratar dos últimos 20 anos, quando tivemos um novo impulso na tentativa de o Brasil ter uma política permanente de Estado, que pudesse se sobrepor a partidos, governos, e fosse realmente de interesse permanente do povo brasileiro, como a saúde, o transporte, a educação e o direito à vida, por exemplo.

Não vou comentar a respeito dos últimos quatro anos – poderíamos dizer seis se contarmos, como se deve, a deposição da presidenta eleita legitimamente - em que tudo que havia sido construído ou estava em construção foi interrompido. Essa seria uma reflexão bastante longa e que precisaria ser feita de maneira correta. Mas todos sabemos que o governo dos últimos quatro anos, que nos negou o direito à vida, ao boicotar as vacinas e espalhar Fake News acerca dessa moléstia terrível que matou 679.251 pessoas entre 2020 e 2022, certamente não esteve preocupado com a educação e o letramento do povo.

Vou aproveitar meu tempo para relembrar a todos o percurso que foi feito entre 2003-2023, muito pontualmente, para poder dizer o que penso sobre o futuro que podemos ter. Uma visão da política e dos planos públicos dos governos – federal, estadual e municipal – dos quais tenho conhecimento.

Volto a dizer o que digo desde que entrei, em 2005, na preparação do Ano Ibero Americano da Leitura/Vivaleitura. Ficou constatado naquele ano, por intermédio de um enorme levantamento das atividades da sociedade civil e dos governos sobre a formação de leitores e leitoras, que a maior parte, e de maneira mais persistente, essa tarefa coube à sociedade civil organizada: universidades, bibliotecas comunitárias, festas literárias, ações comunitárias, foram esses segmentos os formadores de leitores de todas as ordens, seja na educação seja na cultura, em todos os espaços e lugares do país.

Naquele levantamento, de 2005, ficou constatado que, no Brasil, 70% das ações de formação de leitores e leitoras eram realizadas pela sociedade civil e não pelos poderes públicos. Eu acredito que essa porcentagem se mantém hoje, talvez até em maior número se fizermos um novo levantamento após seis anos de total abandono de ações nessa área pelo governo federal. A sociedade civil esteve (e está) absolutamente integrada e atuante, ao longo dos últimos vinte anos, na construção dessa fase histórica que girou em torno do Plano Nacional do Livro e Leitura/PNLL, inaugurado em 2006 e implantado até 2010.

Lembrando alguns fatos importantes:

Em 2003, entidades de cooperação internacional – OEI, CERLALC/UNESCO, fizeram um apelo aos Ministros da Cultura e aos chefes de governo da região Ibero- Americana, em dois congressos realizados na Bolívia, quanto à relevância das políticas de difusão da leitura nesses países. Todos concordaram que a formação de leitores e leitoras, o incentivo à leitura, à economia do livro, à formação de bibliotecas e sua modernização, seriam peças fundamentais nas políticas públicas autônomas e voltadas para a maioria da população durante as próximas décadas.

Sob essa orientação e decisão, tivemos aqui no Brasil, em 2005, o Ano Ibero-Americano da Leitura, comemorado também em outros dezenove países da região Ibero-Americana. Aqui, no Brasil, chamou-se VIVA LEITURA; nos países de fala hispânica, chamou-se ILIMITA. Todas essas comemorações eram para despertar dentro dos governos e das sociedades aquilo pelo qual nós, ativistas, lutamos cotidianamente: a necessidade e a centralidade de termos países de leitores e leitoras plenos, dando um salto histórico no direito à leitura e obtermos o acesso à informação e ao conhecimento ficcional e não ficcional.

Em 2006, como consequência desse ano, tivemos o início efetivo dos trabalhos de construção do PNLL que, no caso do Brasil, utilizou uma metodologia absolutamente

democrática e ética em relação aos que nos precederam nessa luta. Foi igualmente fundamental no sentido que o plano tivesse o enraizamento que tem hoje em todo o Brasil. Refiro-me à metodologia da escuta e do compartilhamento. Escutar em primeiro lugar como e em quais condições se formavam os leitores e leitoras nas diversas regiões do país ao invés de professar verdades que viessem de uma comissão de eleitos em Brasília. Computamos um conjunto de 180 a 200 reuniões presenciais de 2005 até dezembro de 2006, quando o nosso Caderno do PNLL – nossa miniconstituição do livro e da leitura para as políticas públicas, como eu o chamo, foi aprovado e lançado em 19 de dezembro de 2006, após amplíssima reunião em Brasília. Aí teve início de fato, e não apenas nas intenções e portarias, em que tudo foi discutido e consensuado entre governo e sociedade civil organizada, a implementação do Plano e o desenvolvimento dos programas da política pública decorrentes dele.

Até hoje o texto do PNLL não teve nenhuma contestação frontal, muito pelo contrário, passou por três Conferências Nacionais de Cultura, por duas Conferências Nacionais de Educação, ficou quatro anos em audiência pública aberta na Internet. Sofreu pequenos ajustes muito mais ligados à evolução técnica da leitura (leitura no espaço virtual, por exemplo) do que naquilo que é essencial para a permanência da política pública para o setor.

O que o texto apresenta como essencial? Os alicerces do PNLL são dois: a ideia de que Cultura e Educação precisam estar juntas e, também, de que Estado e Sociedade precisam estar juntos nessa missão. Essas ideias são a base dos quatro eixos do plano: a democratização do acesso ou o direito humano à leitura; a formação de mediadores de leitura; o incremento do valor simbólico da leitura e do livro; o apoio ao desenvolvimento da economia do livro entendendo aí o percurso que vai desde o autor até o livro chegar às mãos do leitor.

Entre 2007 e 2010 a implantação do PNLL foi bastante exitosa. Os governos democráticos e legítimos só agem se contarem com uma base legal, e para isso criam instrumentos e meios legais. Ao mesmo tempo, colocam recursos para materializar o propósito ao qual os meios legais se reportam. Só assim é possível acreditar em governo praticando, de verdade, políticas públicas. E foi isto que verificamos se estudarmos o que ocorreu para o setor naquele período. Com base em duas portarias interministeriais do MinC e do MEC, emitidas em agosto de 2006 dando base legal ao PNLL, constatamos um salto no orçamento voltado para o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas que recebiam, tradicionalmente, desde o governo de Fernando Henrique e durante o primeiro governo Lula, algo em torno de 6 a 7 milhões de reais. Entre 2008 e 2010 tivemos um orçamento médio, executado (não apenas prometido), de 95 milhões de reais. Inseria-se, no âmbito do Ministério da Cultura, o livro no programa maior

da pasta, o Cultura Viva e com ações políticas no marco dos pactos federativos, unindo recursos federais aos estaduais e municipais.

Foi quando surgiram as bibliotecas em 1.600 cidades que não tinham bibliotecas; as primeiras bibliotecas-parque; a formação de 5 mil agentes de leitura; os enormes incentivos às feiras de livros; a difusão ímpar de autores e autoras e da produção editorial brasileira em inúmeras feiras de livros internacionais, muitas delas tendo o Brasil como país convidado. Iniciativas, inclusive, que apoiaram movimentos fundamentais da sociedade civil. A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias/RNBC, por exemplo, em sua pesquisa intitulada "Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores" (*In*: O Brasil que Lê, de Cida Fernandez, Elisa Machado e Ester Rosa, 2018), demonstra que, a partir de 2008, houve um incremento de 58% de bibliotecas comunitárias no Brasil. Ao mesmo tempo, popularizaram-se as festas literárias que passaram a pipocar em todo o território nacional.

Tivemos, assim, um conjunto de medidas que colocaram o livro e a leitura num patamar muito superior e propício a um novo começo com o esperançar de se tornar uma política pública de verdade. Não estou me regozijando com isso não, no sentido de estar dizendo: olha, já conseguimos chegar lá! Muito pelo contrário. Sabíamos que aqueles eram os primeiros passos. Que os que sucederam os dirigentes políticos daquele quadriênio teriam de continuar a trilha até que se tornasse política de estado perene e supragovernamental como se deve. Se o ritmo de programas e investimentos tivessem continuado desde 2006 até hoje, talvez a gente pudesse comemorar avanços significativos e não estivéssemos na posição de lamentar a destruição da política pública aplicada até 2016.

Os caminhos nem sempre foram floridos, mesmo nos melhores dias. De maneira ainda incipiente, iniciou-se uma desconstrução em 2011, 2012. Houve uma tentativa de recuperação, parcialmente exitosa entre 2013 e início de 2016 e, finalmente, em 2016, com a quebra da estabilidade política da Presidente Dilma e sua expulsão do governo a partir daquilo que considero um golpe político, houve um aniquilamento do conjunto de ações e programas oriundos do MinC. Em outro ritmo e com suas peculiaridades e ações fundamentais e de grandes proporções, o MEC também se retraiu de ações concertadas nos eixos do PNLL e de cooperação com a Cultura. Nos últimos anos a formação de leitores tornou-se uma distorção em programas como o famigerado "Conta pra mim".

Minha colega e amiga Renata Costa assumiu depois de vários meses vaga, após a minha renúncia em consequência à queda da Presidenta, a secretaria do PNLL. Enquanto esteve no governo Temer, não conseguiu desenvolver nenhuma ação nova ou de continuidade do que

havia sido realizado até então, porque toda a base de sustentabilidade e execução do plano, assim como os laços que ele tinha no Ministério da Cultura foram minados naquele período.

Mas a Renata conseguiu um feito importantíssimo, a ser ressaltado, que foi a aprovação no Congresso Nacional daquilo que eu, enquanto secretário do Plano, havia deixado, juntamente com o Conselho Diretivo do PNLL, o Colegiado do Livro e da Leitura e a DLLLB/MinC nas mãos da então Senadora e Coordenadora da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro e da Leitura no Congresso Nacional. A Lei 13.696 - Lei da Política Nacional de Leitura e Escrita/PNLE – foi finalmente aprovada em julho de 2018, condensando em lei, gerando um marco legal, a primeira Política de Estado para a formação de leitores e leitoras em mais de 500 anos de Brasil. Voltada ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas, essa lei reconhece a democratização do acesso e o direito à leitura para todos e todas, como um direito humano inalienável, logo em seus primeiros parágrafos.

No período que vai de 2016 até hoje tivemos uma falência de todos esses avanços aqui narrados. Esse período somou-se a outros em que foram realizadas ótimas iniciativas nesse campo, embora sem caracterizarem uma política de Estado. Ao longo da história brasileira o último período teve muitos precedentes que o antecederam, como bem disse a Lilian e, também, o Ezequiel que estão nisso há mais tempo do que eu. Mas é importante demarcar que as conquistas que obtivemos, enquanto ativistas e enquanto cidadãos brasileiros, e que constituem marcos importantes e estão juridicamente consolidadas, foram totalmente abandonadas durante o governo do presidente que felizmente nos deixou nesse 1.º de janeiro de 2023.

Nesse cenário dos últimos anos de luta pela política pública para o setor, a conquista institucional, podemos dizer, é a Lei da Política Nacional da Leitura e Escrita/PNLE. Ela já existe, reflete em lei a síntese e os valores do PNLL, e está em plenas condições de ser aplicada no momento em que assume um governo que pretende ser da reconstrução nacional, que recriou o Ministério da Cultura e dentro dele criou uma secretaria que, se não exclusiva para o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas, tem uma diretoria com possibilidades de recriar o movimento virtuoso que uniu cultura e educação, trabalhou com a sociedade civil organizada e construiu programas sob a égide da vontade e decisão dos que fazem a formação de leitores e leitoras no país, o PNLL.

Esse momento é de uma importância estratégica enorme, pois a história se faz por saltos - já demos um salto incrível entre 2006 e 2010 - e é esse salto que se pode dar agora, a partir das lideranças do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, este último finalmente recuperado de uma guerra tresloucada e ideológica que jogou todas as teorias e conceitos dos

melhores educadores brasileiros e internacionais no lixo, tecendo teorias conspiratórias de toda ordem para seus programas educacionais.

Ex-diretor do livro e leitura, na ocasião da implantação do PNLL entre 2008 e 2010 e ex-Secretário Estadual de Cultura do Estado do Ceará até 31 de dezembro próximo passado, Fabiano Piúba, o Secretário de Formação, Livro e Leitura do MinC, tem uma larga experiência na área. À frente da DLLLB, está Jéferson Assunção, também com passagem pela área no MinC e subsecretário Estadual de Cultura do Rio Grande do Sul em anos anteriores. Ambos têm a enorme possibilidade de realizarem um resgate e uma segunda chance, num espaço de 20 anos, ao PNLL que mal conseguiu dar os primeiros passos. E esses primeiros passos foram bonitos, bons, importantes, mas foram apenas os primeiros! Temos a chance de ver implementado o melhor da experiência do PNLL e que está sintetizado na Lei 13.696.

Hoje não ocupo qualquer cargo em qualquer instância do governo e nem na universidade, pois estou aposentado. Mas prossigo como profissional autônomo e como ativista na leitura e na formação de leitores. Creio que todos nós, ativistas, sobretudo cidadãos e cidadãs, que estamos na cadeia do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas, queremos e esperamos que se cumpra a lei do direito à leitura para todos e todas. Não apenas esperamos, mas exigimos. Isso é o que nos cabe e o que se deve fazer. Uma lei que foi duramente conquistada por todos nós - a Lei da Política Nacional da Leitura e Escrita e que implanta a obrigatoriedade de o Poder Executivo criar um PNLL decenalmente, atualizando-o e adaptando-o às necessidades históricas de seu período até que tenhamos uma nação de leitores e leitoras plenos.

O novo PNLL decenal a ser recriado, hoje, tem uma enorme possibilidade de ser muito mais ágil e dinâmico nessa nova oportunidade. Se trabalharmos com o PNLL tal qual está escrito e configurado no documento de 2006, veremos que os conceitos, argumentações e estratégias, estão todos na lei da PNLE. Seus parágrafos, eixos, todo o alicerce igualmente está na lei. Não há mais o que discutir. A lei 13.696, democraticamente aprovada por unanimidade do Congresso Nacional, é uma expressão não apenas de todos nós que há tanto tempo lutamos pelo acesso e direito à leitura do povo brasileiro, mas também do poder parlamentar brasileiro, sancionada pelo Presidente da República de então.

O que temos que fazer nesse momento é que a Lei se cumpra! E para que isso aconteça ela precisa ser regulamentada. Dizer quem faz o que; como; de onde sairão os recursos etc. Essa regulamentação pode ser feita em poucos dias por um governo de boa vontade e o primeiro passo é a convocação do MinC, do MEC, de órgãos do governo federal, estaduais e municipais, dos conselhos da cultura e da educação, da sociedade civil organizada, de instituições e

entidades do livro, da leitura, das bibliotecas, da literatura para que juntos a gente construa num prazo de seis meses, prazo determinado na lei, o novo PNLL decenal.

No meu entendimento esse plano deve ser muito mais pragmático. Por exemplo: o item 1 do Plano diz que é necessária a democratização do acesso à leitura. Como isso pode se dar? Por onde? É pelo acesso público às bibliotecas? Quais? As escolares, as comunitárias? Quanto de dinheiro fica atribuído a isso? Que programas de formação serão desenvolvidos por elas? Como se fará a renovação dos acervos? Esse exemplo toma um dos eixos apenas e enumera algumas decisões que podem ser tomadas, mas pode passar por todos os outros eixos e criar programas de curto, médio e longo prazos. Teríamos 6 meses para pensar isso coletivamente e, assim, obtermos objetivos fixados para 10 anos até um novo ciclo histórico e a renovação com um PNLL para o decênio seguinte. Não nos iludamos, esta é uma conquista de longo prazo e temos que pensar e agir estrategicamente e com o pensamento voltado para o bem comum e a construção de uma nação civilizada e equânime socialmente.

À guisa de ir terminando esta exposição que sintetiza anos de luta, gostaria de lembrar a todos e todas.

Que este movimento atual que espero seja de reconstrução nos faça entender, enquanto sociedade civil, que a partir do momento que temos um plano firmado com a participação vigorosa de todos e de todas, teremos mais força para poder brigar por sua implementação com os governos que se sucederem ao governo atual e eventualmente forem contrários ao direito à leitura.

Igualmente é importante lembrar que, quando o governo federal tem uma política clara e um plano com objetivos e metas muito bem definidos e sincronizadas, há o efeito cascata, ou seja, isso começa a se refletir nos estados e municípios, objetivo também expresso na lei da PNLE. Só teremos uma dinâmica nacional de formação de leitores, do ponto de vista de uma política pública, quando o plano federal, o estadual e o municipal, estiverem sincronizados, contemplando suas necessidades e particularidades sabidamente muito diferentes, considerando-se a diversidade das regiões brasileiras.

Da mesma maneira devemos aprender de maneira definitiva: só há duas ações do governo que nos permitem verificar se ele está fazendo ou não o seu papel de poder público, isto é, formulando e fazendo cumprir os marcos legais e empregando recursos, dinheiro, de maneira auditada, de maneira muito clara, mas constante, permanentemente.

O essencial também é que em nenhum momento, por mais progressista, por mais compromisso político, como existe no atual governo, reiteradamente expresso por ele, é

imprescindível a persistência, a continuidade, a exigência da avaliação crítica, da participação da sociedade civil para garantir a democratização, para garantir que as coisas sejam de fato assumidas. Não podemos esperar apenas que os diferentes governos, em seus quatro anos de mandato, façam a defesa da implantação da política pública. A gente- enquanto sociedade civil- precisa ter a coragem e a decisão da defesa da política de Estado, que quebre aquela fatal descontinuidade das políticas que vão mudando conforme os governos. Se é um governo que tem alguma simpatia pela causa, as coisas acontecem de maneira X; se é um governo afinado e que entende que é realmente necessário, acontece de maneira X, Y, Z; e, se é um governo daqueles que queimam livros em praça pública, como é o caso desse último que tivemos, a política é de terra arrasada. É preciso interromper esse ciclo e para isso precisamos estar cotidianamente participando de maneira conjunta. Enquanto força da sociedade civil precisamos aproveitar esses hiatos de plena liberdade e cidadania na nossa difícil e tortuosa democracia e ampliar nossa participação democrática, colocando as coisas em seu devido lugar.

O recado que quero deixar aqui para todos é o da necessidade e importância da participação da sociedade civil, de entidades, universidades e bibliotecas para que isso ocorra.

A Carta Aberta em defesa do livro, da leitura, da literatura e bibliotecas (https://emilia.org.br/carta-aberta-em-defesa-do-livro-da-leitura-da-literatura-e-das-bibliotecas-2/), publicada em abril do ano passado (2022), assinada por 14.000 pessoas, contém 10 pontos que sintetizam as principais reivindicações deste momento. Espero, sinceramente, que esse novo governo atenda a essa carta e faça o que precisa ser feito.

Sobre o autor

José Castilho Marques Neto: Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1976) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1992). Curso de especialização em Edición Global pela Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, Espanha. Atualmente é professor assistente doutor aposentado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara. Exerceu, desde 1988, funções de direção editorial junto à Editora UNESP (Editor Executivo e Diretor de Publicações da FUNDUNESP) e, a partir de 1º de abril de 1996, tornou-se o primeiro Diretor Presidente da Fundação Editora da UNESP, cargo que deixou em 1º de junho de 2015. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia e Filosofia Política atuando principalmente nos temas relacionadas à formação do pensamento de esquerda e marxista, notadamente no Brasil. Especializou-se também em editoração universitária e em políticas públicas de livro, leitura e bibliotecas, sendo consultor de organismos nacionais e internacionais de editoração e leitura, além de agências de fomento à pesquisa. Dirigiu a Biblioteca Pública Mário de Andrade, São Paulo (2002/2005). Presidiu em vários mandatos entidades e instituições do livro e da leitura como a Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU) e a Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC). Foi membro titular da Comissão Nacional do Instituto Internacional de Língua Portuguesa, órgão da CPLP (2014). Foi Secretário Executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura, vinculado aos Ministérios da Cultura e da Educação (períodos: agosto/2006-março/2011 e junho/2013-

maio/2016), cargo Pro Bono. Atualmente é consultor internacional, pesquisador, conferencista e autor na área de livro, leitura e bibliotecas na empresa JCastilho - Gestão&Projetos - São Paulo - SP.
E-mail: jocastilho53@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023
Aprovado em: 02 maio 2024

A leitura se mantém como uma lei-dura no Brasil[1]

Reading remains as a stern law in Brazil

La lectura permanece como ley dura en Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva[2]

Apresentação

Ainda que tenhamos plena consciência de que uma tradição cultural não nasce, não se desenvolve e nem se enraíza em curto tempo na linha da história, é impressionante como a evolução das práticas de leitura no Brasil caminha a passo de tartaruga, quando não de marcha à ré. Hoje, 2023, terceiro milênio, em meio à era do conhecimento, da informação e da tecnologia, a nossa paisagem da leitura é drástica e vergonhosa, ainda reproduzindo o analfabetismo, cerrando crescentemente editoras e livrarias e bancas de jornais e revistas, empobrecendo o alcance da ação das bibliotecas, marginalizando crianças e jovens do acesso aos bens da escrita, diminuindo o tempo dos trabalhadores para interações habituais com livros, etc. [3] Considerando as íntimas relações da leitura com o desenvolvimento social e cultural de um povo, não é de se estranhar que as questões relacionadas às práticas da leitura devam ser – também e além de outras - colocadas no bojo das injustiças, desigualdades sociais e das crises reiteradas/programadas no sentido de reproduzir a ignorância no seio da sociedade brasileira.

Esse triste quadro já estava posto no final da década de 1970, quando uma bandeira pela democratização da leitura no Brasil e pelo incentivo à leitura crítica foi hasteada na Faculdade de Educação da Unicamp e no Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Campinas, quando um grupo de professores[4] organizou o 1º Congresso de Leitura do Brasil – 1º COLE (1978). Esse evento abriu um importante espaço para reflexões sobre diferentes aspectos da leitura, criando um forte lastro e deixando mais patente a consciência de uma necessidade concreta da sociedade brasileira, qual a de que era chegada a hora de discutir a fundo e mais amiúde a problemática da leitura no contexto brasileiro – o momento de abertura política, sinalizando o fim da ditadura militar, acendia o entusiasmo e fazia com que os professores e

[1] Texto elaborado a partir da participação na mesa redonda "Políticas da leitura no Brasil", coordenada por Lilian Lopes Martin da Silva, tendo como participantes, além deste autor, José Castilho e Larissa de Souza de Oliveira. 23º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 08/02/2023.

[2] Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

[3] Elenco aqui alguns fatos sabidos do universo da leitura brasileira que são reiteradamente divulgados pelas mídias e que dispensam evidências para sustentar a sua objetividade.

[4] Esse grupo era liderado por Ezequiel Theodoro da Silva, Hilário Fracalanza, Lilian Lopes Martin da Silva e a bibliotecária Vanda Lando de Carvalho.

outros profissionais envolvidos com as dinâmicas de letramento se juntassem e se envolvessem nas discussões e nos estudos sobre o fenômeno da leitura. Como relembra Antonio Lobo Antunes, escritor português, "A leitura é uma coisa apavorante para os ditadores. Um povo que lê nunca será um povo escravo".

Não é uma ousadia nem uma heresia afirmar que o COLE foi a viga-mestra que pioneiramente tornou mais evidente a necessidade de reflexões específicas sobre a leitura no Brasil. Anteriormente a 1978 se falava em livro, em alfabetização, em escrita, porém a leitura e o leitor, enquanto entes para estudo, pairavam no ar sem que os estudiosos mirassem a profundidade do conceito e o seu pertencimento a um campo epistemológico exclusivo. Nestes termos, o COLE veio a abrir caminho e a incentivar a reflexão e a produção científica na área, além de servir de alavanca para a formação de grupos de pesquisa junto às universidades brasileiras, principalmente vinculados a cursos de pós-graduação. Ainda estamos por aquilatar todos os efeitos positivos que os COLEs e a Associação de Leitura do Brasil (ALB) geraram – e vêm gerando – no complexo e desafiador universo da leitura nacional, em que pese pouco ter recebido de verbas de apoio para o desenvolvimento dos seus projetos, programas e atividades. A história ainda revelará a força e o alcance dos esforços e trabalhos dessas duas instituições, ainda que outras instituições e/ou pessoas tentem apagar essa memória.

Clamores ou súplicas pela leitura

Mesmo que em passant, julgo importante mencionar algumas personalidades que alimentaram, através de suas obras e realizações, um sonho voltado a um Brasil de leitores. Nestes termos, através de uma retrospectiva ligeira e pontual, vou descrever dois momentos culminantes que vieram a ter grande projeção e repercussão no seio da sociedade brasileira. As bandeiras, consubstanciadas na forma de slogans, de tão fortes são lembradas até os dias de hoje.

Ao final do Segundo Império, no livro *Espumas flutuantes: poesias*, Castro Alves, ainda quartanista da Faculdade de Direito de São Paulo (1870), inseriu o poema "O livro e a América", sem dúvida o primeiro grito voltado ao valor do livro para o engrandecimento de uma nação. Seguem dois trechos desse poema.

> 'Filho do século das luzes!
> Filhos da Grande nação!
> Quando ante Deus vos mostrardes,
> Tereis um livro na mão:

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.17-23, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

O livro- esse audaz guerreiro
Que conquista o mundo inteiro
Sem nunca ter Waterloo...
Éolo de pensamentos,
Que abrira a gruta dos ventos
Donde a igualdade.....' [...]
'Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como aves do deserto
As almas buscam beber...
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar' (grifos meus)

Esse poema sinaliza um desejo por uma América Latina forte e, portanto, de um Brasil culturalmente forte, tendo no livro – aqui tomado como guerreiro, conquistador pacífico, guardião de pensamentos, germe e chuva – o motor principal do movimento ou do processo. Esse poema pode ser considerado um clamor voltado à importância dos livros – livros à mão cheia – para a qualificação do pensamento e, nas entrelinhas, como um "guerreiro" orientado para a conquista da liberdade dos povos latino-americanos incluindo o povo brasileiro.

Dou um salto até 1918, quando Monteiro Lobato profere a famosa sentença **"Um país se faz com homens e livros"**, inaugurando a nossa independência editorial (antes disso, os nossos livros eram impressos em Portugal). Novamente o livro aparece vinculado à construção do país. E Lobato, através de obras impressas, denunciou os principais problemas nacionais, quais sejam: atraso econômico, trabalho do menor, parasitismo da burocracia, violência contra os negros, imigrantes e mulheres explorados, empáfia dos que mandam, crescimento desordenado das cidades e degradação progressiva da vida interiorana. Problemas que, mesmo passado mais um século, ainda se fazem ostensivamente presentes no contexto brasileiro.

E um terceiro salto na linha desta longa – mas rápida - retrospectiva nos coloca em 1970 quando surgiu e foi amplificada uma frase deveras interessante: **"Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas."** Não se sabe ao certo se essa frase foi produzida pelo editor Caio Graco ou pelo poeta Mário Quintana (há controvérsias). Seja quem este ou aquele o autor, o fato é que a ideia contida nessa frase importa muito a esta discussão – para haver transformações da sociedade, somente o livro não basta; é preciso que existam leitores que leiam, que tenham acesso aos livros, que se abasteçam dos pensamentos extraídos dos livros. E para haver leitores, é preciso que existam professores, escolas e bibliotecas, e profissionais que ensinem e preparem os leitores para o usufruto das obras escritas existentes.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.17-23, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Fiz esta rapidíssima viagem para dentro da história da cultura brasileira para mostrar que o pêndulo das reflexões – e até das políticas – nacionais de leitura pendeu quase sempre para o "livro", com investimentos descontinuadamente feitos na compra e na distribuição de livros para as escolas, bibliotecas e, em menor intensidade, para as famílias. O ponto que desejo aqui enfatizar é este: até 1978 pensava-se que a presença de livros seria condição suficiente para transformar a realidade da leitura na sociedade brasileira, quando, na verdade, não é. A formação/educação dos leitores também precisa ser conduzida, sob o risco de haver livros "sem leitores", sem pessoas que tenham condições (alfabetização, letramento, domínio de competências, acesso etc.) para lê-los. O COLE, além de pôr a nu esse descuido ou esse descaso, iniciou uma luta centrada na "leitura", certamente sem dispensar o livro e as demais mídias de suporte da escrita. O COLE queria, no fundo, colocar a leitura no seu devido lugar, elevá-la e enaltecê-la, criticando o reducionismo presente nas políticas de promoção do livro que dispensavam a devida consideração ao leitor e às condições de produção da leitura. E nesse aspecto o evento foi bem-sucedido na medida em que estimulou a criação de um campo epistemológico, digno de ser refletido e compreendido em si, resultando desse processo, de 1978 para cá, um significativo rol de investigações científicas a respeito dos diferentes aspectos da leitura e de iniciativas visando a formação de leitores.

Características básicas das políticas do livro e da leitura no Brasil

Não vou recuperar nem quantificar nem nomear todos os programas e ações que existiram na área do livro-leitura – vou apenas destacar duas características das políticas foram colocadas em prática, inclusive com investimentos públicos federais, e que ganharam destaque aos olhos do estudioso quando este tematiza fenômenos da área.

No meu modo de ver e entender, essas políticas foram *descontínuas* no tempo e *descontinuadas* principalmente, mas não exclusivamente, nas trocas de governo (municipal, estadual e federal). Por exemplo, neste exato momento (fevereiro de 2023), não existe nenhuma política de leitura posta em prática: estamos como que descabeçados nessa área, sem que se saiba o que está ocorrendo, com quais objetivos e os esquemas de financiamento. A velha mania de recomeçar do zero, desprezando todos os esforços anteriores, é uma atitude também presente na área da leitura – talvez não o seja para as áreas específica das editoras e das livrarias, talvez em função da força econômica e política dos segmentos editorial e livreiro.

Há quem afirme que a descontinuidade das políticas de leitura é um fator que contribui para as crises sequenciais de leitura que, vai tempo vem tempo, aparecem nas discussões da área; e há também quem afirme que a crise de leitura no Brasil não é realmente uma crise, mas sim um programa, ou seja, a própria "descontinuidade" representa o núcleo central de uma pretensa "política". Dessa maneira e sendo assim, as iniciativas na esfera da promoção da leitura já nascem com o seu componente de aborto embutido – aborto que resulta não só das mudanças de governos, mas também do corte de verbas (em caso de qualquer dificuldade econômica, as áreas de educação e cultura são as primeiras a serem sacrificadas), troca de dirigentes, desvios de verba, ausência de infraestrutura para acomodar livros e outros materiais escritos, segmentação da cadeia do livro, discussões redundantes sobre inovações tecnológicas, preconceitos contra leitores ou livros[5] e assim por diante. A leitura parece estar sempre pedindo socorro no Brasil – daí a lei-dura da leitura, que vem pesando e aumentando o seu escopo no país ao longo do tempo.

Tomando como base os últimos quarenta anos, acredito que a maior conquista no terreno da leitura no Brasil tenha sido a elaboração da Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que ficou conhecida como "Lei Castilho". No meu ponto de vista, tendo acompanhado de perto o processo de construção e propositura dessa lei, entendo que ela incorpora não somente a cadeia de produção, distribuição e consumo de livros, mas contempla objetivamente os processos de mediação e de usufruto da leitura. Além disso, no corpo da própria lei aparecem explicitados os múltiplos valores da leitura para a formação dos cidadãos e para a produção do conhecimento. Como sói acontecer no Brasil, a leitura existe na "letra de lei", mas estamos aguardando a sua operacionalização na prática social concreta desde 2018, sem que nada tenha sido feito em seu favor desde então. Seria ela mesma uma "lei-dura", enrijecida no papel, morta na praia, sem espraiamento na sociedade?

Uma política que já está desenhada e corporificada

No intuito de não alongar por demais esta reflexão, eu diria que, para transformar o vergonhoso panorama da leitura no Brasil, bastaria colocar em prática, colocar em movimento, de maneira equilibrada, coesa e com os devidos investimentos, a Lei Federal 13.696, de 18 de

[5] No exato momento dos arremates deste trabalho, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo disse "A aula é uma grande TV, que passa os slides em Power Point, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional sai." Uma estultice que revela o tipo de preconceito e desconhecimento que circula dentro do contexto educacional. *In*: Jornal O Estado de São Paulo, 02/agosto/2023, p. A15.

julho de 2018[6]. Para demonstrar o escopo e a força dessa lei para a promoção da leitura no Brasil, transcrevo abaixo, *ipsis litteris*, os seus objetivos.

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:
> I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
> II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
> III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;
> IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;
> V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;
> VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;
> VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;
> VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;
> IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;
> X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.

No meu ponto de vista, o maior quinhão daquilo que queremos para a democratização da leitura e a formação de leitores no Brasil está corporificado nessa lei – basta fazê-la sair do papel e ser operacionalizada na prática. Já possuímos um repositório de conhecimentos científicos e de profissionais capacitados que, cheios de esperança, podem entrar na terra

[6] Lei 13.696, 12/07/2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 09/08/2023.

devastada pelo bolsonarismo a fim de plantar boas sementes e assim conseguir um cenário mais promissor e consequente para a educação dos leitores brasileiros.

À guisa de conclusão

Gostaria de encerrar este texto reafirmando o poder do livro e outras mídias escritas para a educação dos cidadãos, produção de conhecimentos, usufruto do lazer, para incentivo à criatividade e inovação e, mais uma vez, repetindo, para alimentar a nossa esperança em direção a um Brasil diferente, um Brasil com democracia e justiça social.

Confesso de público – e talvez isto não seja novidade para os que me conhecem – que a grande maioria dos meus trabalhos e intervenções teve sempre como fundamento básico a crença no poder de transformação dos homens pela leitura. E como o meu campo de batalhas é a educação e o ensino, creio que os esforços na direção de interface -sadia e consequente - da Lei Castilho com a Educação (via Plano Nacional da Educação) deva refletir com a devida seriedade e profundidade os seguintes temas:

1. O papel da leitura nas escolas de tempo integral.
2. As práticas de letramento numa escola que efetivamente alfabetize em dois anos.
3. A formação de professores não só para que sejam leitores de fato, mas também a adoção de estratégias para a promoção da leitura crítica e criativa. Para tal, é claro que a transformação do magistério numa carreira atraente é uma necessidade primordial.
4. As práticas imersivas da leitura durante a primeira infância.
5. As funções da leitura na educação profissional voltada às vocações da juventude no ensino médio.
6. A infraestrutura das escolas e das bibliotecas públicas, voltada ao acesso democrático aos bens contidos no universo digital.

Sobre o autor

Ezequiel Theodoro da Silva: Departamento de Conhecimento, Linguagem e Arte em Educação - Faculdade de Educação - UNICAMP.
E-mail: silvasilva1948@gmail.com

Recebido em: 09 ago. 2023
Aprovado em: 02 fev. 2024

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes *(achar que essas mazelas me definem; é o pior dos crimes; é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóis sumir)*[1]

Allow me to speak, not my scars *(to think that these problems define me; it's the worst crime; it's giving the trophy to our tormentor and making us disappear)*

Permíteme hablar, no mis cicatrices *(pensar que estos problemas me definen; es el peor crimen; es darle el trofeo a nuestro torturador y hacernos desaparecer)*

Lívia Sgarbosa[2]

Carolina Rodrigues de Souza[3]

Resumo: Este artigo explora os fluxos de uma mulher e seus processos formativos, que afastada das renomadas universidades concluiu sua graduação por meio da Educação à Distância. Objetivamos traçar os percursos desse corpo que marginalizado das instituições renomadas de ensino superior, enfrentou obstáculos como distâncias geográficas, responsabilidades familiares, restrições financeiras ou jornadas extensas de trabalho, mas para além disso, constrói agenciamentos possíveis no formar-se professora. Esse corpo exemplifica rupturas no sistema, ainda que em contextos específicos. Utilizamos análises na perspectiva da Filosofia da Diferença, para interpretar as narrativas. Refletimos que a vida dessa mulher se afirmou e foi potencializada por suas próprias experiências e sua formação como pedagoga.
Palavras-chave: Mulheres; Educação à distância; Narrativa.

Abstract: This article explores the flows of a woman and her training processes, who, away from renowned universities, completed her degree through Distance Education. We aim to trace the paths of this body that, marginalized from renowned higher education institutions, faced obstacles such as geographical distances, family responsibilities, financial restrictions or long working hours, but in addition, builds possible agencies in becoming a teacher. This body exemplifies ruptures in the system, albeit in specific contexts. We use analyzes from the perspective of the Philosophy of Difference to interpret the narratives. We reflect that this woman's life was affirmed and enhanced by her own experiences and her training as a pedagogue.
Keywords: Women; Distance education; Narrative.

Resumen: Este artículo explora los flujos de una mujer y sus procesos de formación, quien, alejada de universidades de renombre, completó su carrera a través de la Educación a Distancia. Pretendemos rastrear los caminos de este organismo que, marginado de reconocidas instituciones de educación superior, enfrentó obstáculos como distancias geográficas, responsabilidades familiares, restricciones financieras o largas jornadas laborales, pero además, construye posibles agencias para convertirse en docente. Este organismo ejemplifica rupturas en el sistema, aunque en contextos específicos. Utilizamos análisis desde la perspectiva de la Filosofía de la Diferencia para interpretar las narrativas. Reflexionamos que la vida de esta mujer fue afirmada y potenciada por sus propias experiencias y su formación como pedagoga.
Palabras clave: Mujeres; Educación a distancia; Narrativa.

[1] AmarElo. [Compositor e Intérprete] Emicida. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 CD, Faixa 10 (5 min).
[2] Universidade Federal de São Carlos.
[3] Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as trajetórias percorridas por um corpo feminino, em seus processos formativos como professora, utilizando como referência de análise a Filosofia da Diferença. Inspirada na perspectiva de Rolnik (2006, p. 23), que retrata o pesquisador como um antropófago, adoto uma postura que se distancia da neutralidade, optando por expressar-me em primeira pessoa, engajo-me ativamente no território em análise. Recorrendo a movimentos que olham o agenciar[4] das matérias, na ânsia por constituição de territórios, e nesse sentido contempla as vibrações dos corpos em constante fluidez, baseada nas concepções de Deleuze e Guattari, almejo uma abordagem que vai além da representação estática, acompanhando processos em constante atualização (ROLNIK, 2006, p. 52).

No contexto desta produção, sou atravessada por linhas rizomáticas, através das quais, o desejo se move e produz (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 43), rompendo com as fronteiras tradicionais e assumindo um papel ativo na construção das narrativas em estudo. Minha trajetória pessoal se entrelaça com as experiências da mulher investigada, pois, desde minha atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a experiência na orientação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SME), deparei-me com corpos femininos que fizeram percursos formativos e fluxos similares ao desta mulher aqui denominada como Kátia.

O referido nome faz alusão às meninas estudadas por Abramowicz (1994), na obra "A Menina Repetente". A autora examina à luz dos pensamentos de teóricos como Foucault, Deleuze e Guattari, as complexidades enfrentadas por meninas de classes populares no primeiro grau, na década de 1990, as distinções no fracasso escolar de meninos e meninas e o magistério como profissão predominantemente feminina. Ao traçar as linhas de vida da professora aqui referida, reconheço que seus caminhos se entrelaçam com as meninas que Abramowicz estudou. Parece-me que "A Menina Repetente" discutida na obra, cresceu, se formou na EJA e tornou-se mulher, professora graduada em pedagogia pela EAD, ou seja, agora é uma A Menina Crescida.

O propósito deste texto é duplo: primeiramente, pretende-se abordar as referências encontradas em estudos acadêmicos sobre a EAD e os espaços de expressão disponíveis para mulheres nesse contexto específico; no segundo momento, contextualizar os eventos na vida de

[4] O conceito de agenciamento é fundamental na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente desenvolvido em obras como "Mil Platôs" (1995) com primeira edição em 1980. O Agenciamento refere-se a processos dinâmicos de organização e conexão que produzem diferentes formas de realidade. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo, 1995.

Kátia, destacando as influências de sua formação; através de uma abordagem que envolve encontros, agenciamentos e narrativas compartilhadas, objetivo desvendar as experiências vividas por Kátia, explorando os territórios emocionais e intelectuais que ela percorreu ao longo de sua jornada.

A relevância deste estudo reside nas experiências dessa mulher, que se assemelha a tantas outras, que desempenham papéis ativos na Educação e em suas diversas formas de buscar o lugar de professora. A análise dos desafios e possibilidades criadas como formas outras de existir, sugere traços acerca do sistema educacional brasileiro, destacando a complexidade das experiências individuais enquanto revela aspectos mais amplos da educação brasileira.

O título do artigo, "Permita que eu fale não às minhas cicatrizes", retirado da música "AmarElo" de Emicida, destaca a potência e a re-existência da mulher professora, que não é simplesmente vítima de um sistema excludente e misógino, mas sim, portadora de potências e criadora de formas de existência. Sua voz desafia os silêncios impostos pela socialização, conforme ressaltado por hooks[5] (2009, p. 206), enfatizando a importância de reivindicar sua própria linguagem e definição.

Ademais, apoiando-me em Rago (2013, p. 73), o artigo busca explorar a memória feminina como uma fonte de possibilidades criativas, amplificando não apenas a voz desse corpo potente, mas também ressaltando a importância de suas narrativas na compreensão mais profunda e diversificada da experiência feminina na educação, desafiando as limitações impostas pelo silêncio e pela marginalização.

Delineando a metodologia, as narrativas apresentadas neste texto são coletas obtidas por meio de entrevistas realizadas com a participante; as descrições das falas e reflexões emergentes foram registradas em anotações de diário de bordo, durante encontros formativos promovidos pela SME e reuniões do Colem, nos quais Kátia estava presente.

A análise de narrativas, respaldada por Costa (2010, p. 129) como abordagem metodológica, envolve a investigação e interpretação de histórias, relatos e discursos presentes na cultura e na educação. Ela proporciona aos pesquisadores e educadores uma compreensão mais profunda de como as histórias e narrativas podem construir maneiras outras de existir. Ao explorar os significados, valores e crenças subjacentes às narrativas de elementos valiosos sobre as representações e discursos presentes no ambiente educacional.

[5] A grafia do nome bell hooks, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria a atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

Dessa forma, a análise de narrativas pode possibilitar uma reflexão cuidadosa sobre as relações de poder e as dinâmicas sociais dentro do contexto escolar e na sociedade em geral.

Desejo, necessidade, vontade *(a gente não quer só comida; a gente quer saída; para qualquer parte)*[6]

Analisar as experiências de Kátia significa mergulhar em um universo de narrativas e perspectivas singulares. O propósito é não apenas ouvir, mas também compreender a complexidade de suas vivências, explorando as nuances das relações, conexões, afetos, emoções e subjetividades que permeiam sua trajetória. Cada experiência individual é intrincada e multifacetada, e é crucial capturar, mesmo que parcialmente, a profundidade e a riqueza dessas vivências. Nessa abordagem analítica, a valorização da fluidez, complexidade e não-linearidade emerge como um aspecto fundamental, desafiando as estruturas fixas e as identidades estáveis que muitas vezes moldam nossas compreensões convencionais da realidade.

Destacando a importância das narrativas, Rago (2013, p. 34), em sua obra *A aventura de contar-se* citando Salmerón e Zamorano (2006)[7], enfatiza a relevância destas, ao afirmar que, a problematização das narrativas vivenciadas desempenha um papel crucial na moldagem da subjetividade individual. A autora explora essas dimensões no processo de construção do eu durante a objetivação da experiência.

Em síntese, a análise proposta visa examinar como Kátia, em seu discurso, se apresenta. Além disso, busco compreender como ela seleciona e interpreta o passado, bem como quais experiências são valorizadas ou silenciadas.

Ao examinar parte das produções existentes, destaco uma presença significativa de estudos sobre a EAD, principalmente concentrados na precarização do trabalho docente e na deficiência da qualidade do ensino. Não pretendo questionar os méritos dessas pesquisas, mas reconheço a necessidade urgente de trazer à tona as narrativas dos profissionais que percorreram esse trajeto de formação. Compreendo que entender as nuances e singularidades é essencial, pois discutir a precarização sem levar em conta as diferenças e diversidades das professoras em questão equivale ao silenciamento.

---

[6] COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositor: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Britto. *In*: JESUS não tem dentes no país dos banguelas. Rio de Janeiro: WEA, 1987. 1 CD, Faixa 2 (4 min).

[7] SALMERÓN, J.; ZAMORANO, A. (orgs.). Cartografias del yo: escrituras autobiográficas en la literatura de mujeres en lengua inglesa. Madri, Editorial Complutense, 2006.

Percebo assim, uma tendência generalizada nas pesquisas de retratar os participantes, tanto alunos quanto professores, de maneira uniforme. Essa abordagem muitas vezes não considera a multiplicidades de experiências e papéis dentro desse contexto. Além disso, a fragmentação das responsabilidades dos professores é comumente destacada como um fator que contribui para a precarização do trabalho docente e, consequentemente, para a qualidade do ensino. Este fenômeno é apontado como uma estratégia deliberada para despolitizar e controlar os professores, conforme observado por Malanchen.

> As políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, tem como intenção a desintelectualização docente. A formação docente à distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor. Outras estratégias, que comprovam nossa afirmação, foram efetivadas, tais como: formação continuada por meio da TV Escola, Proformação, Programas Emergenciais de Formação de Professores em Serviço e a criação dos Institutos Superiores de Ensino, assim como abertura para que a iniciativa privada oferecesse formação de professores (MALANCHEN, 2007, p. 213).

Quero enfatizar que não busco justificar a falta de qualidade, nem esvaziar os argumentos sobre a importância dos conteúdos e vivências acadêmicas. Meu objetivo, porém, é ir além das visões que tratam os corpos das professoras como um conjunto de profissionais sem formação adequada, incompetentes ou intelectualmente e politicamente inofensivas, conforme a exemplo da citação de Shiroma.

> Sendo assim, além de baratear a formação do professor por meio da EAD, na qual são contratados tutores presenciais e virtuais para operacionalizar o programa, investe-se em menos funcionários, menos espaços físicos e menos tempo presencial. Também é possível modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003, p. 74).

Foco neste artigo está no agenciamento desses corpos, incentivando as narrativas de suas jornadas como um processo dinâmico de enfrentamento e imanência. O Desejo produz os agenciamentos da vontade, Rodrigues (2021, p. 4) assevera que Deleuze concebe o desejo como um tipo de construtivismo, como explica o filósofo na entrevista "O abecedário de Gilles Deleuze" (1988). Para ele, desejar é construir um agenciamento, formar um conjunto, delinear uma região - é verdadeiramente agenciar. Nesse processo, algo acontece, uma corrente passa, ou não passa, um pequeno riacho. Tudo é do domínio do desejo. Segundo Deleuze, o desejo é essencialmente construção. Cada indivíduo passa seu tempo criando, toda vez que alguém

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.24-39, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

expressa um desejo, está na verdade montando um agenciamento - nada mais. O desejo, para Deleuze, é apenas isso: construir.

Rago (2013, p. 208) destaca que, para as mulheres, a ênfase não se limita apenas à resistência aos obstáculos, mas também à habilidade de buscar e abraçar novas oportunidades, demonstrando uma capacidade contínua de se reinventar e ativamente moldar suas trajetórias de vida: "O que interessa é mostrar sua capacidade de superar os inúmeros obstáculos, de abrir-se para diferentes iniciativas e de movimentar a sua própria vida, reinventando-se a si mesma" Rago (2013, p. 08). Tornar corpos visíveis na pesquisa não é simplesmente dar voz a eles, mas envolve uma compreensão profunda das dinâmicas de poder que moldam suas vidas, como bem explicita Spivak (2010, p. 78), ao referir-se às vozes subalternas: “Tornar visível o que não é visto pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada de material que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico”.

Ao longo da história do magistério, um elemento relevante é a configuração de nichos específicos nos quais as mulheres se encontram predominantemente inseridas. Esse fenômeno é muitas vezes percebido como uma forma de segregação ou limitação de atuação, conforme destacam Barbosa, Carvalho e López (2018, p. 151).

> O Magistério infantil e de níveis inferiores pré-primário, primário e secundário se consolidou ao longo do século 20 como um desses guetos femininos. No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, devido à necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas a meninas. A partir de 1880, elas já apareciam como a maioria de discentes nesses cursos, evidenciando o processo de feminização do magistério. Todavia, até a LDB de 1961, o curso normal não habilitava o ingresso em cursos superiores e o magistério era uma profissão técnica de nível médio, que também inclui o grande número de professoras e professores leigos. As mulheres são cerca de 75% do professorado brasileiro. Os únicos segmentos em que não constituem a maioria do corpo docente são a educação profissional, o ensino técnico, e o ensino superior.

Portanto, é fundamental considerar a presença, a singularidade e os fluxos dos corpos femininos no sistema educacional, refletindo sobre a interseção entre gênero, corpo e sistemas de poder. Isso também ressalta a importância das narrativas das mulheres sobre suas próprias vivências, oferecendo elementos valiosos sobre como essas dinâmicas de produção de potência e re-existência podem se manifestar em suas vidas.

Que tudo que há num corpo se revele *(pra que a vida cicatrize todo trauma; pra que o desejo seja o anexo da pele; e a liberdade o corpo físico da alma)*[8]

No curso "Atmosfera" de Peter Pelbart (2023), fui introduzida ao conceito de Constelação, onde interações se assemelham a entrelaçamentos de constelações pessoais, evidenciando como as experiências se conectam. Essa fusão de eventos e sussurros resulta em repetições sonoras dinâmicas que emergem do caos, formando constelações únicas de experiências em constante evolução. Mesmo ao longo do tempo, esses sons incorporam vivências passadas, demonstrando como a palavra se torna a interseção dessas experiências em um intrincado emaranhado de existências. Cada repetição casual de um mesmo ruído revela uma nova combinação, enfatizando como as repetições sonoras não se limitam a uma única significação, mas sim a uma infinidade de possibilidades que se entrelaçam para formar um tecido complexo de narrativas (PELBART, 1989, p. 100).

Utilizo aqui, a ideia de caixa de ferramentas, para expressar o entendimento de que, o encontro com mulheres com trajetos similares ao de Kátia, se dão também em constelações, onde cada elemento se conecta em uma rede complexa de significados e interações. É nesse contexto que a encontrei, uma aluna dedicada nos cursos de formação de professores oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – que eu coordenava. Sua participação ativa e observadora indiciava a consciência das dinâmicas de poder presentes no ambiente educacional. Nosso encontro acontecimento é resultado em uma conexão significativa que se integra à constelação de experiências compartilhadas. Nossas vivências se entrelaçaram pelas falas e re-existências, de maneira profunda e marcante, estabelecendo uma ligação especial entre As Meninas Crescidas.

No encerramento de um curso, após assistir ao documentário "Menino 23"[9], de Sidney Aguilar Filho, Kátia, permitiu-se contar sua própria história desde a infância, possibilitando que suas experiências fossem expressas. O documentário aborda as infâncias marginalizadas no Brasil, revelando a história de 50 meninos pobres e negros que cresceram em um orfanato e foram posteriormente enviados para trabalhar na fazenda Santa Albertina na década de 1930, após a chegada de um homem com balas no bolso que mudou seus destinos. Durante essa ocasião, Kátia demonstrou sinais de afecção, pois o documentário mobilizou dispositivos em

[8] DEIXE. Intérprete: Martins. Compositor: Almério. *In*: INTERESSANTE e Obsceno. São Paulo: Via Deck, 2022. 1 CD, Faixa 4 (4 min).
[9] MENINO 23. Direção: Belisario França. Rio de Janeiro: Giros Audiovisual, Globo Filmes. 2016, 1 DVD (79 min), cor.

seu corpo e trouxe à tona memórias de sua vida, especialmente em relação ao seu irmão, refletindo as semelhanças entre suas experiências e as narrativas do filme. Ela demonstrou-se identificada com a história de uma criança negra e pobre, relatando traços de uma educação negligenciada pela família.

Os relatos e expressões das Meninas Crescidas, revelam características únicas que as assemelham. Embora sejam diversas, poucas têm a coragem de se revelar completamente, porém, uma conexão entre elas, quase que indizível, fluindo pela liberdade e coragem de expressar quem realmente são. Esses corpos não devem ser estigmatizados por suas vivências, pois, apesar das semelhanças, suas subjetividades carregam potências distintas e não devem ser reduzidas a estereótipos.

A história de Kátia se destaca por sua trajetória tão singular, marcada pela criação de fluxos e rotas de fuga para explorar novos possíveis. Ativa em grupos de pesquisa na Unicamp, fez graduação em pedagogia, pós-graduação lato sensu e atua como professora efetiva em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Seu percurso de menina repetente para menina crescida, tem suas marcas, sua formação no ensino fundamental e médio realizada por meio da EJA e da graduação na EAD.

Durante suas narrativas, um elemento crucial emergiu em sua rota: a sensação de preconceito e discriminação em relação à sua formação acadêmica. Ela relatou experiências em que sua formação em EAD era menosprezada nas Reuniões Pedagógicas, sendo considerada como uma formação de qualidade inferior, o que a deixava constrangida.

> *De modo geral, por exemplo, não foi só pessoas da gestão da escola que falaram sobre isso, comentava assim: Ah, essas faculdades à distância EAD, ou então quem faz essas faculdades de beira de estrada, onde já se viu isso, né? Não vai, né, resolver a vida dela fazendo esse tipo de curso. É muito fraco essa faculdade, assim, né? O pessoal, algumas pessoas comentavam, né? Agora, já na escola, né? A gestão, lógico que a gente não vai falar nomes, né? Mas assim, de modo geral, posso dizer, né? As pessoas falavam assim: Ah, o bom professor é aquele que fez o magistério.Também falaram, até acho que eu comentei com você sobre a minha letra, minha caligrafia, né? Que eu tinha que usar caderno de caligrafia porque a minha letra era feia, não era boa. É que no tempo que a professora, a pessoa, no caso referindo a ela a formação dela, né? Que no tempo que ela fez magistério tinha prova de caligrafia. E aí ela para justificar porque que eu tinha que usar, né? Fazer uso de um caderno e caligrafia. E aí também tem também a questão da idade, né? As pessoas já olham para mim: Quantos anos você tem? Sabe me ver na educação, né? E pergunta quantos anos você tem. Ah, mas você já tá para aposentar, né? Ah, tá bom então, né? Sabe assim, uma maneira como se eu fosse, né, uma pessoa menos capaz que ela, né, por conta da idade, aí entram vários fatores, né?*

A narrativa de Kátia, elucida comentários que menosprezam e discriminam de diferentes formas de sua formação e experiência profissional na educação, como as críticas direcionadas a cursos EAD ou a instituições de ensino consideradas menos prestigiadas, como as "faculdades de beira de estrada". Além disso, há uma valorização explícita do magistério como critério de qualidade para ser considerado um "bom professor", o que desconsidera a sua trajetória formativa e suas experiências. Outra atitude discriminatória presente em sua fala é a associação negativa entre idade e competência profissional, evidenciada pelos comentários que menosprezam profissionais mais velhos e os tratam como menos capazes.

As observações destacam uma hierarquia implícita que atribui valor diferenciado aos diversos caminhos de tornar-se professora, ao mesmo tempo em que estereotipa e menospreza aquelas que não se enquadram nos padrões de formação estabelecidos. Esses métodos, que possibilitam um controle minucioso das operações do corpo e impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault denomina como ‘disciplinas’ (FOUCAULT, 2012, p. 133). Estes comentários não são meramente reflexos de opiniões individuais, mas sim partes de um sistema de poder que se expressa por meio de práticas e discursos normalizadores. É evidente que tais comentários exercem poder ao classificar e hierarquizar as formas de formação e experiência profissional, assim como ao emitir julgamentos baseados na idade de Kátia. Esse poder disciplinador não se limita apenas às instituições de ensino ou figuras de autoridade, mas se manifesta de maneira mais sutil e disseminada por meio de discursos e práticas cotidianas.

Em 2022, como formadora de professores na SME, enfrentei resistência ao desenvolver um curso sobre Educação Antirracista. Apesar das dificuldades, o curso foi realizado com sucesso, inspirando a criação do Coletivo Educação e Multiplicidades (COLEM) por um grupo de professoras. Kátia, integrante desse coletivo, representou-o no Encontro Diálogos Latino-Americanos em Uma Rede de Pesquisas na Unicamp. A participação ativa nos encontros do Colem apresenta pistas de um corpo que se engaja em espaços de estudo e expressão de seus pensamentos. Em cada encontro, sua manifestação apresenta potências de afirmar suas experiências e pensamentos.

Em suas falas, busca identificar e nomear seus sentimentos, integrando termos acadêmicos e referências a grupos identitários. Ao compartilhar suas experiências de racismo, Kátia também enfatiza a importância de enfrentar o etarismo, afirmando: "*Demorei pra me entender como mulher negra; Sofri racismo; Agora etarismo tem nome*". Não me recordo de algum encontro ou curso que ela participou e não se expressou. Existe nesse corpo uma

necessidade de definição e linguagem, como quem passa um tempo calado e entende que tem algo a dizer.

Kátia, um corpo feminino que viveu a sensação de fracasso e exclusão do sistema escolar na infância. Esses corpos femininos estão inseridos em um sistema que muitas vezes as direciona para papéis associados ao cuidado. Quando essas mulheres enfrentam obstáculos na trajetória educacional, especialmente aquelas provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, são frequentemente relegadas a funções vinculadas ao trabalho doméstico. O fracasso na vida escolar, por sua vez, resulta em limitação de oportunidades, perpetuando ciclos de desigualdade e restringindo as possibilidades de ascensão social. Segundo Abramowicz (1994, p. 52), no imaginário social e no inconsciente institucional, a repetência no menino é muitas vezes aceita como parte do desenvolvimento, enquanto na menina é associada a estereótipos prejudiciais, como burrice e incompetência, relegando-a ao "não-saber": o trabalho doméstico.

Kátia, compartilhou suas experiências, descrevendo uma infância cuidada pela avó, onde a autoestima era constantemente diminuída devido à condição social, cor e outros estigmas. Essa história reflete uma experiência marcada por adiamentos e concessões, onde deixou seus sonhos "engavetados" ao longo de décadas, correlacionados à construção e responsabilidades familiares.

> *Falar da primeira infância, né, início da escolaridade... eu era cuidada pela minha avó. Minha mãe morava com a minha tia por motivos de saúde, e minha avó cuidou de mim até os 12 anos. Minhas lembranças são assim: autoestima zero. Tudo era para me diminuir, começando pelo meu cabelo, minha condição social, minha cor, minha condição familiar. Aquela pobreza... Era uma criança que era capaz de aprender, de avançar nos estudos, seria ninguém. Deixei esses sonhos engavetados por muitas décadas, por alguns anos. Aí passou-se um tempo, eu construí a minha família. Mais uma vez deixei meus sonhos de lado quanto à questão da vida acadêmica, porque eu pensava na minha responsabilidade. Aí entra a questão do gênero, como mulher, como mãe. Eu tinha obrigação, o dever, a responsabilidade de não desamparar as minhas filhas, [...] para correr atrás dos meus sonhos, por assim dizer, e com isso o tempo foi passando.*

A narrativa de Kátia oferece um olhar sobre as experiências vividas durante sua infância, especialmente destacando o papel de sua avó e as condições sociais desafiadoras que enfrentou desde cedo. Reafirma Abramowicz (1994), pois os desafios enfrentados por meninas de contextos desfavorecidos, como Kátia, que são muitas vezes pressionadas a assumir

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.24-39, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

responsabilidades domésticas desde tenra idade, relegando suas próprias aspirações educacionais a um segundo plano.

Kátia descreve como sua autoestima foi constantemente diminuída, começando por fatores como seu cabelo, condição social, cor e ambiente familiar. Essa vivência reflete as dinâmicas de desigualdade social e racial que permeiam não apenas sua vida, mas também a vida de muitas outras meninas em situações semelhantes. Sua narrativa ressoa com a pesquisa de Abramowicz, ao ilustrar como as meninas, ao não corresponderem às expectativas acadêmicas, muitas vezes são relegadas a papéis secundários na escola, como ajudantes ou encarregadas de tarefas domésticas e de limpeza, reforçando as desigualdades de gênero e social já presentes em suas vidas.

Os fluxos de Kátia desenham as lutas e desafios enfrentados por meninas de origens desfavorecidas, destacando a interseção entre gênero, classe social e raça na construção de suas subjetividades. A influência do contexto familiar, especialmente o papel de mãe, é destacada como determinante na decisão de Kátia de adiar a busca por seus objetivos pessoais. Ela menciona que deixou seus sonhos "engavetados" por muitas décadas, principalmente devido à responsabilidade percebida como mulher e mãe.

Ao mencionar "obrigação", "dever" e "responsabilidade", Kátia revela como esses valores foram forças orientadoras em suas escolhas. Ela sentiu que tinha o dever de priorizar o cuidado de suas filhas, desempenhando o papel socialmente atribuído de provedora e cuidadora. A questão do gênero também é ressaltada, indicando que como mulher e mãe, ela sentiu uma pressão adicional para sacrificar seus próprios sonhos em prol da família.

O trecho "*Deixei esses sonhos engavetados por muitas décadas, por alguns anos...*" o prolongado oferece sugestões de um período em que Kátia adiou seus objetivos pessoais, enquanto "*construía sua família*". A expressão "*mais uma vez*" sugere que esse adiamento foi uma repetição ao longo do tempo, indicando um ciclo de sacrifício pessoal em nome de suas responsabilidades familiares. Assim, o caminho que ela descreve reflete a complexidade das decisões da vida de Kátia, marcadas por uma constante negociação entre seus próprios desejos e as expectativas sociais e familiares impostas a ela como mulher e mãe.

A complexidade desta situação destaca as tensões que muitas mulheres enfrentam ao equilibrar aspirações pessoais e responsabilidades familiares, especialmente quando os papéis de gênero tradicionais influenciam essas escolhas. O tempo, como mencionado por Katia, torna-se um fator crítico, pois os anos passam enquanto ela se dedica às obrigações familiares. Essa

narrativa ressalta a luta de mulheres que, devido às expectativas sociais e papéis atribuídos, encontram desafios para perseguir seus próprios objetivos e desejos.

Kátia compartilha um ponto de virada em sua jornada quando suas filhas alcançaram uma autonomia mais significativa, ingressando na universidade e concluindo o ensino médio.

> *Chegou o momento em que as minhas filhas já conseguiam alçar voo sozinhas, por assim dizer. Elas já estavam encaminhadas: uma entrou na universidade, outra estava terminando o ensino médio. Foi aí que eu consegui me sentir menos culpada por estar deixando o lar, porque até então eu tinha essa visão de que se eu saísse para estudar à noite, que era o único período em que eu teria condições de estudar, estaria abandonando o lar. E nesse momento eu senti que não era mais minha vez. E nesse caminho, nessa trajetória até o ingresso na universidade, o que aconteceu? Eu comecei a trabalhar em uma escola onde pude ver o quanto aquele ambiente era necessário na minha vida, e que eu tinha como futuro, como meta, continuar na educação. Então, entrei como uma auxiliar, como agente de organização escolar, mas vislumbrava ser professora. Nos anos seguintes, ingressei na faculdade através do ENEM de 2010, onde entrei na rede Anhanguera, cursando EAD, porque acreditava que não podia ficar todos os dias ausente da minha casa à noite.*

A transição para a universidade não representou apenas uma mudança na trajetória acadêmica, mas sim, a pulsão de um desejo. A opção dela pela modalidade EAD criou novos possíveis para conciliar os estudos noturnos e as responsabilidades familiares. Segundo Deleuze & Guattari em sua obra *Anti-Édipo* (2011, p. 43), o desejo tem o poder de gerar realidade, sendo uma força produtiva que sintetiza objetos parciais, fluxos e corpos, resultando na produção do inconsciente. A narrativa de Kátia destaca, então, além de sua condição de criar novos possíveis, sua habilidade de diferir-se e reconfigurar a própria vida. Essa reinvenção pessoal, conforme apontado por Rago (2013, p. 208), é central na compreensão da jornada de mulheres como Kátia, que desafiam expectativas e transformam suas vidas.

Kátia compartilha sua experiência enfrentando desafios ao ingressar na EAD, destacando as dificuldades iniciais.

> *Apresentei muita dificuldade com a questão de plataformas, mas tive amigas, parceiras no curso que me ajudaram nessa questão. Aí formada prestei concurso, vários concursos, ingressei na escola como servidora pública, educadora, professora, na rede pública municipal. Aí veio outro desafio, superar outro desafio. Superar o preconceito que até então as pessoas tinham e têm a respeito do ensino EAD.*

Além da resiliência individual, re-existe também o desafio de fissurar o sistema que perpetua estigmas em relação aos profissionais formados em EAD. Sua história destaca a

necessidade de reconhecimento e valorização de diferentes trajetórias educacionais, rompendo com narrativas que desvalorizam abordagens alternativas.

> *Sinto-me muito realizada. Gosto muito do que faço e procuro sempre fazer o melhor para as crianças. Me identifiquei com a educação infantil e com a infância. Então, tudo isso tem agregado muito na minha vida, tanto profissional como pessoal. Realização pessoal. E também, sempre tenho novas metas, objetivos, que é ingressar no mestrado, seja acadêmico ou profissional na área da educação. Esse é o meu próximo objetivo, o próximo sonho a ser realizado.*

Ao integrar essas perspectivas, observo que a fala de Kátia reflete não apenas uma resposta individual aos discursos institucionais, mas também uma busca por significados e subjetividades na profissão de educadora. A idealização do papel da professora pode ser entendida como um processo de sujeição, onde se constrói ativamente a identidade em resposta a experiências passadas e aspirações futuras. A busca por metas, como ingressar no mestrado em educação, sugere um desejo de validação e reconhecimento profissional, alinhado com as expectativas sociais e institucionais em torno do ensino.

A análise das falas de Kátia sob essas duas perspectivas revela a complexidade das influências sociais, discursivas e subjetivas que moldam sua identidade profissional e aspirações acadêmicas.

> *As pessoas que me conhecem de uma vida toda, que sabem da minha trajetória, sabem das minhas origens, da minha infância, adolescência, enfim… você conhece toda minha história. "Nossa," falam assim, "Kátia, a admiração que nós temos por você... Você não se dá conta de quanto, e assim, merecidamente." Cheguei longe e então as pessoas falam muito sobre isso. As minhas filhas então, não preciso nem dizer. "É assim," elas falam, "uma bela história".*

Sob perspectiva da potência de agir e dos afetos conforme Spinoza, em *A Ética* (2007), observamos uma expressão clara da capacidade humana de agir, dos afetos alegres e da busca por uma forma singular de existência. O conatus é a essência da vida, a busca inata de cada ser por perseverar em seu próprio ser. Kátia, narra parte da vida refletindo sua potência de agir. Ela compartilha sua trajetória desde a infância até o presente, indicando a capacidade humana de encontrar caminhos outros. A expressão "chegou longe" ressalta essa potência.

Os afetos positivos são evidentes na admiração, orgulho e reconhecimento expressos por aqueles que a conhecem, especialmente por suas filhas. A importância dos afetos alegres na potencialização da vida estão, também, nas palavras usadas, como: "admiração", "orgulho"

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.24-39, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

e "somos orgulhosos de você"- revelam uma atmosfera emocional positiva e fortalecedora que contribui para a potencialização da existência de Kátia.

A busca pela alegria e felicidade estão diretamente ligadas à compreensão adequada de si mesmo e do mundo, os caminhos que ela encontrou em ir além das expectativas convencionais. A menção à "uma bela história" pode ser interpretada como a criação de uma narrativa única e positiva para sua vida, indicando a busca por uma forma singular e potente de existir.

As cicatrizes da vida são testemunhas gravadas de sua trajetória, contudo a potência de sua existência extrapola a mera representação das dores; é a manifestação de que algo mais substancial existe. Seu corpo se torna uma obra que cria seu próprio modo de re-existir, revelando-se como algo além do que poderia ser previsto. Nessa dinâmica, reside a beleza singular de seu fluxo.

Considerações finais

Os trajetos como o de Kátia atravessam nossas vidas diariamente, representando a realidade de muitas mulheres que, como ela, criam fluxos com seus desejos, muitas vezes adiados para cumprir as expectativas sociais e familiares. Foucault (1998, p. 13) nos lembra que a filosofia não se destina a descobrir verdades ocultas, mas a tornar visível o que já está presente em nossas vidas. Ao fazer isso, podemos reconhecer e valorizar as experiências e lutas dessas mulheres, fazendo emergir uma compreensão mais profunda e empática de suas jornadas.

Ao intitular o encerramento deste texto com o trecho da canção "Que tudo que há num corpo se revele", de Martins, não busco estabelecer uma fixação no passado nem predizer o futuro. Pelo contrário, intenciono trazer à luz, por meio da voz das mulheres, especificamente da Kátia, os potenciais agenciamentos presentes nessa experiência. A obra de Martins evoca uma poética que nos convida a refletir sobre as possibilidades e a expansão dos potenciais latentes dentro dos corpos, especialmente no contexto das narrativas individuais que desafiam e transcendem as normas e expectativas impostas. Ao adotar essa perspectiva, valorizo as vozes subalternas e os caminhos não convencionais que ampliam as possibilidades de agenciamento e re-existência nas práticas e discursos cotidianos.

Nesse sentido, Kátia emerge como um exemplo imanente do processo descrito por Deleuze e Guattari (2011, p. 34) sobre o desejo como construção e agenciamento. Ao utilizar

seu poder criativo, Kátia não apenas narra suas experiências, mas mostra novas formas de existir que estão intrinsecamente conectadas aos seus desejos. Sua jornada reflete um dinamismo enfrentado na busca por uma imanência pessoal, onde as narrativas de suas vivências se entrelaçam com os anseios de sua vontade. Assim como Deleuze propõe, o desejo de Kátia não é apenas uma busca por satisfação pessoal, mas um ato de construção e delimitação de territórios próprios, onde cada expressão se transforma em um agenciamento único e significativo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BARBOSA, Rita Cristina; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abril. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. M. T. C. Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Vozes. Petrópolis 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **HISTEDBR online**, Campinas, n. 26, p. 209-216, jun. 2007.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura**: loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PELBART, Peter Pál. **"Atmosfera"**: ministrada no curso "esquizoanálise e contemporaneidade". São Paulo: Assemblage, 2023.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RODRIGUES, Roberto. Dos agenciamentos do desejo à criação de modos de vida queer contra os fascismos cotidianos. **Revista Internacional Interdisciplinar** - INTERthesis, Florianópolis v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed., 13. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**? Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

Sobre as autoras

Lívia Sgarbosa: Doutoranda em Educação - UFSCAR; Mestre em Educação no grupo, Estado, Política e Formação Humana da Universidade Federal de São Carlos, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira na Universidade Salesiana em Campinas, graduada em História pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Atualmente é formadora de professores pela rede Municipal de Monte Mor e professora de História e Ciências Sociais na Escola Caramelo COC. É membro do grupo DES:MUTAÇÃO - Vida, Ciência e Educação - UFSCAR.
E-mail: liviasgarbosa@hotmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação - https://www.xn--desmutao-xza3b.com.br/.
E-mail: liviasgarbosa@hotmail.com

Recebido em: 01 set. 2023
Aprovado em: 03 maio 2024

Literatura, transformação e realidade: uma construção a partir de trajetos que se entrecruzam

Literature, transformation and reality: a construction from paths that intersect

Literatura, transformacíon y realidad: una construcíon a partir de caminos que se cruzam

Débora Sara Ferreira[1]

Eliane Aparecida Bacocina[2]

Lara Jatkoske Lazo[3]

Resumo: Este artigo apresenta a literatura como método e instrumento de transformação e conhecimento. Visa refletir sobre a literatura não apenas como elemento ficcional, mas intrínseco à realidade e, potencialmente, transformador. Três pesquisadoras que envolvem a literatura em suas pesquisas apresentam inquietações, descobertas e desafios que partem de seus trajetos construídos de pesquisas de pós-graduação e que se entrecruzaram em um grupo de pesquisa do qual caminham, lado a lado, e se ampliam das partilhas que realizaram ao longo dos seus processos. Apresentam um texto teórico-poético em forma de ensaio, que busca responder a questões que dizem respeito à potência da literatura e à transformação de realidades a partir de um livro que se abre e um verso ou conto que se escreve.
Palavras-chave: Literatura; Transformação; Realidade.

Abstract: This article presents literature as a method and instrument of transformation and knowledge. It aims to reflect on literature not just as fictional element, but intrinsic to reality and potentially transformative. Three researches who involve literature in their researsh present concerns, discoveries and challenges that arise from their paths constructed from postgraduate research and that intertwined in a research group, in which they walk side by side and expanded their sharing that they carried out throughout their processes. The researchers present a theoretical-poetic text in the form of an essay, which seeks to answer questions that concern the potency of literature and the transformation of realities based on a book that is opened and a verse or story that is written.
Keywords: Literature; Transformation; Reality.

Resumen: Este artículo presenta la literatura como método e instrumento de transformación y conocimiento. Pretende reflexionar sobre la literatura no sólo como elemento ficticio, sino intrínseco a la realidad y, potencialmente, transformador. Tres investigadores que involucran la literatura en sus investigaciones presentan inquietudes, descubrimientos y desafíos que surgen de sus caminos construidos a través de investigaciones de posgrado y que se entrelazan en un grupo de investigación, en el que caminan, uno al lado del otro, y amplían los intercambios realizados a lo largo de sus procesos. Presentan un texto teórico-poético en forma de ensayo, que busca responder preguntas que atañen al poder de la literatura y la transformación de las realidades a partir de un libro que se abre y un verso o cuento que se escribe.
Palabras clave: Literatura; Transformacíon; Realidad.

[1] Unesp, Instituto de Biociências, Rio Claro-SP.
[2] IFSP câmpus Salto, SP
[3] Unesp, Instituto de Biociências, Rio Claro-SP

Movimentos e rupturas: questões iniciais

O que nos move?

Esta indagação perpassou os nossos devaneios cartográficos para a escrita desse texto.

Somos três pesquisadoras, amigas e companheiras de pesquisa, a partir da convivência e partilhas realizadas no Grupo de Pesquisa Laboratório Escriarte, da Linha de Pesquisa Linguagem – Experiência – Memória – Formação, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – câmpus de Rio Claro.

Rememorar os nossos trajetos de vida e na educação é um exercício de encontro com as nossas histórias. Podemos nomeá-las, também, como cartografias do passado. Certamente, o que nos movimenta é o olhar atento, político e ético para/na educação. Além do olhar: atuar conscientemente para a mudança, que começa em nós e se concretiza pela palavra. Uma porta que se abre à nossa frente: a literatura. Fonte inesgotável de vida, poesia, histórias, memórias, personagens. Nesse caminho, a literatura surge não apenas como um elemento ficcional, mas intrínseco à realidade e, potencialmente, transformador. Logo, cabe a indagação: qual a potência da literatura em sala de aula?

Objetivamos, neste texto, trazer a literatura como método e instrumento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, nas oficinas realizadas com mulheres da Educação de Jovens e Adultos-EJA, bem como a partir da expressividade profissional e artística na rua. Refletimos sobre a literatura, não, apenas, enquanto um elemento ficcional, mas intrínseco à realidade e, potencialmente, transformador. Num primeiro momento, fazem-se necessárias algumas aproximações teóricas acerca das nossas composições cartográficas, a considerar que o método cartográfico (PASSOS; BARROS, 2020) é referência importante para tecermos reflexões sobre os nossos trajetos, que se entrecruzaram através da literatura e da amizade.

Atenhamo-nos, pois, à cartografia. O cartógrafo é uma espécie de antropófago; é aquele que busca compor suas cartografias, a partir de elementos que vão se (des/res)construindo no decorrer dos caminhos. Nessa direção, Sueli Rolnik (2007, p. 66) afirma que "O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorando. Está, sempre, a buscar elementos/alimentos para compor suas cartografias". É possível compreender que, no método cartográfico, não se busca explicar/entender o que se propõe estudar, mas se busca por elementos e alimentos para compormos as nossas cartografias. A autora afirma que a cartografia é um mergulhar na geografia dos afetos. Geografias do humano.

Tendo um princípio extramoral como a expansão da vida, o cartógrafo não se baseia numa cartografia qualquer, orientada como mapa. A vida que se encontra, através de acontecimentos, é o que lhe interessa. Essa expansão da vida, que Rolnik (2007) aborda, é a possibilidade de tomar a cartografia não como um mapa qualquer, passível de ser desvendado, descoberto. O que se faz potência na cartografia é o quanto de vida se encontra nela, se potencializa, transvalora. Nesse caminho, Rolnik (2007, p. 68) afirma que a cartógrafa tem apenas uma regra "É uma espécie de *regra de ouro.* Ela dá elasticidade a seu critério e seu princípio: o cartógrafo sabe que é sempre em nome da vida, e de sua defesa, que se inventam estratégias, por mais estapafúrdias que sejam". Nesse caminho, a cartógrafa sempre amplia seu olhar para a defesa da vida, para a criação e (re)invenção dos (des)caminhos cartográficos...

Convidamos, portanto, o leitor, a caminhar conosco pelos nossos trajetos e acompanhar as nossas rotas de viagem e pesquisa. Quem sabe, em algum ponto, suas rotas se entrelacem às nossas? Desejamos a todos uma excelente viagem!

Geografias femininas e literatura: nossos trajetos, nossas memórias

Seguimos nosso trajeto, portanto, nos apresentando e às nossas pesquisas, às quais intitulamos Rotas.

Rota A: Chamo-me Débora Sara Fereira e atualmente sou professora em uma escola pública, bem como doutoranda em educação pela Unesp de Rio Claro. A literatura permeou todo o trajeto dos encontros poéticos que emergiram nas oficinas realizadas durante o meu mestrado e embasou a dissertação, intitulada Ser ou tornar-se mulher: por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si (2019), nas quais realizamos as oficinas-poéticas com as mulheres estudantes de uma turma de 5° ano, correspondente ao Ensino Fundamental I, de uma escola pública na cidade de Rio Claro - SP. Nesse percurso, encontramo-nos com Clarice Lispector e Carolina Maria de Jesus, mulheres que contaram e registraram suas histórias. As mulheres estudantes da EJA, ao lerem Clarice e Carolina, poetizaram a vida ao trazerem suas memórias, vivências e experiências. Histórias que, ao serem contadas, tornaram-se potentes para a reflexão acerca da própria condição. A educação aparece neste trabalho como a possibilidade da emancipação do pensamento através das oficinas de leitura.

Rota B: Chamo-me Eliane Aparecida Bacocina e sou professora no IFSP câmpus Salto. Em minha tese de Doutorado, intitulada "Ler, escrever e compartilhar poesia: práticas (DES)

territorializadas, políticas, coletivas" (BACOCINA, 2017), a literatura aparece a partir do diálogo com poetas que se intitulam "marginais periféricos" e da produção / criação de poemas que questionam a estrutura social. Os poetas tratam de temas relacionados à favela, à escrita de protesto, ao mesmo tempo que possuem uma delicadeza e uma poética relacionada ao cotidiano. O grupo se nomeia "Sarau das Ostras", com a utilização da ostra como metáfora: assim como a ostra produz a pérola em seus momentos de dificuldade, os poetas criam a partir de suas intempéries e desafios cotidianos. A educação está presente na forma como pesquisadora e protagonistas iniciaram seu contato: a partir da experiência como professora e com alunos em um curso superior de Pedagogia. Trata-se de uma concepção de educação de forma ampla, que enxerga o ser humano integral, inserido num contexto social e cultural. Os poemas produzidos buscam levar as pessoas à sua volta, a ampliarem a visão de poesia, não apenas como algo voltado à elite, como muitas vezes o sistema escolar apresenta, mas, sim, como algo que pode ser produzido por todos, a partir de suas experiências e vivências.

Rota C: Chamo-me Lara Jatkoske Lazo e sou professora de Língua Portuguesa em uma escola pública agrícola de formação integral em uma cidade do interior de São Paulo. Na minha pesquisa em andamento, cujo título é *Diário de uma professora: implicações estéticas da docência na formação do leitor/auto*, a literatura é instrumento e método de constituição do estilo da escrita da tese, do direcionamento da metodologia em sala de aula e da construção das reflexões na análise dos dados e do contexto de ensino / aprendizagem. A escrita da tese é uma paráfrase formal da obra de Dostoiévski *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016[4]). Pela estética da obra do escritor russo, observações, reflexões e trabalhos se deram na sala de aula, e palavras suas (como de outros autores) tornaram-se meios e método de elaboração das aulas e das atividades didáticas. A literatura movimentou a minha atenção e levou a modificações e reformulações metodológicas.

Nos três trabalhos, a literatura surge como percurso de vida e de trabalho e pesquisa, em uma união arquitetônica de arte, ficção, ciência, práticas sociais e movimentação criativa.

Nos subitens a seguir, três relatos da literatura como vida, como arte e como trabalho são tecidos com os fios da experiência na educação.

Cada uma de nós, com sua rota. Três pesquisadoras. Três rotas. Rotas que se delineiam, cada uma de sua forma e, em alguns momentos, se entrecruzam, a partir de ideias, práticas, devaneios, leituras, escrituras, desenhos, mapas, imagens diversas...

[4] *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016) *de Dostoiévski* trata-se de uma coletânea de ensaios, crônicas e contos. A versão em português é da editora *Hedra.* A coletânea de 1873 da versão em português se constitui de textos que foram escritos para a coluna da revista O *Cidadão*, como consta na própria edição.

Cartografias literárias de si - rotas, trajetos, partilhas…

Cada uma das nossas rotas, aqui apresentadas, seguiu trajetos literários, traçados ao longo de nossas caminhadas de pesquisa. Nesta seção, apresentamos um pouco de cada uma delas, em forma cartográfica, a partir de palavras, imagens, pensamentos...

Rota A - caminhando com Clarice Lispector e Carolina Maria de Jesus: devaneios femininos

A minha rota literária iniciou-se com o conto intitulado *Uma galinha*[5] de Clarice Lispector, após nos encontramos com Carolina Maria de Jesus, em sua obra intitulada *Quarto de Despejo*[6]. Além da rota literária, saliento que, nessa época, eu fazia o percurso entre as cidades de Limeira e Rio Claro, no estado de São Paulo. Rotas que mudaram o meu olhar para a minha própria condição enquanto mulher.

Por meio da escrita potente das duas autoras acima mencionadas, foi possível rememorar vida e poesia, bem como refletirmos sobre a nossa condição. Nessas rodas de leitura, as mulheres estudantes e eu partilhamos nossas histórias e memórias sobre a vida. Foi desafiador estar naquele espaço com aquelas mulheres. Certamente meu olhar, enquanto mulher, pesquisadora e professora, modificou-se, e me tornei mais atenta, sensível e militante no que concerne à temática das mulheres. Segue, abaixo, alguns trechos das narrativas das mulheres participantes do estudo que, ao se encontrarem com Clarice e Carolina, partilharam as suas histórias e memórias. O conto intitulado *Uma Galinha* de Clarice Lispector foi disparador das reflexões acerca da própria condição. Num primeiro momento, foi realizada a leitura coletiva do conto, em que as participantes receberam um trecho do texto que estava numerado, para facilitar a leitura. Ao terminarmos o conto, Franciele, mais que depressa, manifestou-se:

> *Estou escrevendo uma história para o professor de português, e eu estou escrevendo a história da minha mãe, pensando a vida da minha mãe, que aconteceu na vida da minha mãe. Minha mãe, até de facão ele (referindo-se ao ex-marido de sua mãe) batia na minha mãe. A minha mãe tinha marca nas costas dela, atrás, de facão, ela mostrava pra nós. Quando ele tinha raiva dela, sabe aqueles facão? Não era facão, era podão, que falava aquela época, aquele mais largo assim, né? Porque era assim: na época ela casou com ele,*

[5] *In*: **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 30-33.
[6] **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

> *tinha treze anos. E aí só foi tendo filho, filho, filho... Ela teve onze filhos com ele. E ele era assim: ele saía para as farras, ele era cantador de viola, ele ia, fazia as cantorias dele, lá ele arrumava duas, três muié, ficava com elas e quando enjoava, voltava pra dentro de casa. A minha mãe era obrigada a aceitar, se ela não aceitasse, ela apanhava, ele batia nela! E assim foi, até ela inteirar os onze filhos; quando ela inteirou os onze filhos, que ela viu que a situação dela estava muito difícil: ela perdeu dois casal de gêmeos, de fome, porque ele não trazia comida pra dentro de casa, dava para as outras mulheres, mas não dava pra eles, né? Aí o que ela fazia? Para não ter mais filho, que não tomava remédio naquela época nada, né?; aí era assim: eles dormiam em rede, lá no Ceará a maioria não tem cama, é só na cidade, você vai na roça, lá é tudo rede. Aí o que ela fazia: quando era dia, que os meninos falavam assim: 'mamãe, eu vi papai na cidade'; aí, o que ela fazia: ela catava todas as redes dos filhos dela, colocava tudo dentro das bacia com água e colocava tudo os menino pra dormir com ela, pra ele não dormir com ela. Para ela não poder ter mais filho* (FRANCIELE, 2018).

Certamente, a literatura nessa oficina, com essa temática, fez com que as mulheres participantes pudessem rememorar suas histórias, num movimento contínuo de vida e poesia. Após o momento em que Franciele compartilhou sua história, indaguei às educandas: saberia a mulher, naquela época, lidar com a própria liberdade? Franciele respondeu:

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

Nessa direção, é possível refletir sobre a relevância da literatura em sala de aula. Como proposta de ensino, a literatura pode movimentar o conhecimento na escola. Nessa rota literária, refletimos sobre a condição da mulher, mas outras temáticas podem ser elencadas numa situação didática. Atenhamo-nos, pois, a alguns trechos da rota literária com Carolina Maria de Jesus. Nessa oficina, separei alguns trechos do diário de Carolina para que as educandas pudessem ler.

Num segundo momento, após a leitura dos trechos, indaguei às educandas sobre as impressões que elas tiveram acerca da vida de Carolina. Franciele, mais que depressa, se manifestou: "*Eu acho que em partes, ruins, e em partes, não muito ruins*". Jhenifer complementou: "*Não, na parte do jeito que ela vive é horrível, mas o fato que ela falou que era*

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.40-55, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

melhor ser solteira do que mal acompanhada" (JHENIFER, 2018). Franciele, prontamente, disse:

> *Ela comenta que as outras mulher era escrava dos marido e ela não era escrava, pelo menos isso ela não era. Ela era dona de si, mandava em si, era sofrida a vida dela, porque tinha os filhos e tinha que manter os filhos dela, mas ela não era escrava de marido! Ela podia viver a vida dela sossegada* (FRANCIELE, relato de pesquisa, 2018).

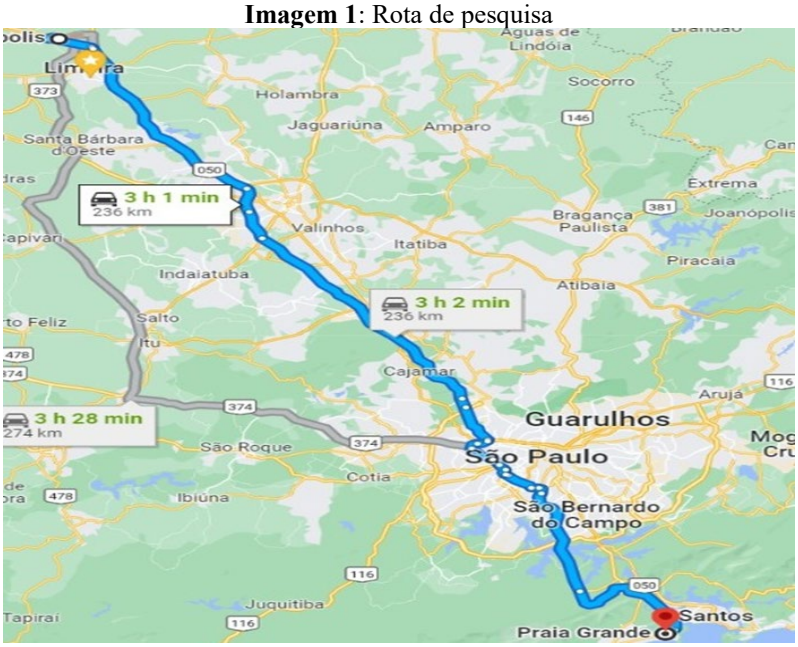
Ao nos deparamos com uma obra tão complexa e viva como a de Carolina, é impossível não trazer nossas afetações e transbordamentos para o debate. Valorizar essa vivacidade em sala de aula faz-se preponderante, pois cada educando e educanda tem uma história, uma família e sua leitura de mundo. Diante disso, cabe a indagação: como valorizar esse conhecimento de mundo em sala de aula? A literatura torna-se ponte para o diálogo emancipador em sala de aula, ao rememorarmos nossa vida e ao partilharmos nossas experiências a partir do texto lido. Nesse caminho, Larrosa (2003) afirma que o encontro com a leitura não é a busca pelo que o texto sabe, mas pelo que, a partir dele, nós somos capazes de pensar. Logo, ao nos encontrarmos com os textos de Clarice e Carolina, aprendemos sobre o novo e partilhamos conhecimento, em um movimento de reflexão acerca da própria vida, com recorte para a temática das mulheres.

A rota literária que se fez feminina nesta pesquisa, transformou meu olhar como mulher, professora, pesquisadora e militante. E continuo na busca por outras formas de ensinar e aprender, enquanto professora, que possam emancipar, ou seja, apontar caminhos para o novo e o desconhecido.

Rota B – por entre margens de rios, cidades e livros: encontros entre poetas

O trajeto de pesquisa trilhado possui uma dimensão espacial, de modo que o meu caminho seguia, semanalmente, do interior de São Paulo ao litoral sul do estado, trajeto percorrido de ônibus, inicialmente, para atuar como professora em um curso superior de Pedagogia e, posteriormente, para encontrar os poetas, antes alunos e agora amigos: Ludimar, Nego Panda, Fernandes RO3P e Abel.

Imagem 1: Rota de pesquisa



Fonte: Google Maps

Passava pelas margens de muitos rios e bairros de diversas cidades, assim como pelos poetas marginais que habitavam as periferias da cidade, para compor seus poemas, muitos deles registrados em livros, cujas margens das páginas ocultam sonhos e uma diversidade de ideias, pensamentos e sentimentos. Ao final, chegava ao mar, cujas ondas, assim como a descrita por Palomar (CALVINO, 1994), não podem ser capturadas, apenas sentidas e observadas, com mudanças a cada instante. A partir dessa "poética do espaço", tanto os textos lidos para a pesquisa quanto os versos produzidos pelos poetas se compõem por autores, cujos olhares dialogam, mesmo estando, muitas vezes, em tempos e espaços diversos. O que une esses autores? Certamente, um fio ou rodovia que se assemelha, ora às estradas percorridas, ora aos rios que desembocam no mar, ora às ondas das praias do litoral sul paulista e seus calçadões de acesso, que, na maior parte das vezes, acolhe os poetas em suas apresentações dinâmicas e inusitadas. Construir uma pesquisa envolvida nesse contexto, certamente, foi desafiador, de forma que o próprio texto da tese se tornou movediço e muito diferenciado, se comparado à escrita acadêmica esperada para um texto dessa natureza. Pode-se dizer que quem mais se transformou, no decorrer desse processo, sem dúvida, fui eu, pois, dentre outros aspectos, descobri-me poeta e me permiti criar e dançar com as palavras, assim como os poetas amigos com os quais realizei meu processo de interlocução.

A literatura, em minha pesquisa, foi se constituindo ao longo da própria escrita, inspirada pelos livros e produções publicadas dos poetas protagonistas (FERNANDES OLIVEIRA, 2011; MOLINA, 2011a, 2011b, 2014; NP, 2011; RO3P, 2013) a partir da análise

de elementos que eles traziam em seus poemas. Um exemplo que ficou bem-marcado foi a metáfora contida no verso "O barato é louco", que aparece de forma intertextual nos poemas de alguns deles. Segue abaixo um trecho de uma de nossas "conversas poéticas":

> Nego Panda: *Essa questão do barato é louco. O Barato é Louco é uma letra do grupo de meu rap, o Ruídos Negros. Eu fiz a letra, eu uso pra recitar, mas surgiu com a ideia de letra. O Pelé fez outra parte da letra. Quando a gente começou com o sarau, a gente levou pra recitar, aí quando eu levei pra recitar, o Pelé já pegou o gancho.*
> *O Sarau tem uma característica bem legal, que ninguém espera o outro. Olha, depois que chamar fulano, ciclano recita. Não... A gente só toma cuidado porque se um começou falar, deixa ele falar. Então a gente fica sempre um olhando pro outro. Eu terminei de recitar O barato é louco, o Pelé já entrou recitando, então virou uma característica. Aí a Dona Ludimar gostou da ideia...*
> Ludimar: *E aí eu disse que se o barato é louco desse barato eu quero um pouco*.
> Nego Panda: *Eu quero ta junto aí também, fazer parte porque vocês fazem isso. Foi quando a dona Ludimar entrou também. A gente quer falar que o mundo ta louco. O mundo ta um caos. A sociedade ta vivendo em estado de calamidade. Então a ideia da letra é essa. Falta amor no ser humano, então o barato ta louco. O pessoal ta se matando por besteira, agride o outro por causa de 2 reais, o outro mata porque olhou torto, esbarrou no outro, o outro vai lá e dá uma facada. Então, o barato é louco*.
> Ludimar: *Além disso, o meu barato é louco é assim, o barato é participar. O barato é mostrar que tem muita coisa errada. O barato é louco porque eu tenho que ta dentro desse contexto desse barato, pra mostrar que eu não quero ser mais um, quero atravessar a rua. Vamos mexer nesse barato* (Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas, realizado em 08/06/2013).

Esse diálogo aponta alguns elementos da literatura enquanto método de pesquisa, tais como a fluidez entre as ideias e entre os diferentes atores do processo, que remete ao fluir do rio, ao papel político de denúncia social e de questionamento sobre a realidade, bem como ao "querer fazer parte", no sentido de partilhar da palavra escrita e do devir criativo, que atribui novos significados àquilo que se lê.

Para mim, fazer pesquisa com literatura tem a ver com a criação, com a estética da vida e com esse partilhar que, a cada dia, se expande e transborda aquilo que nossas percepções tinham como limites. Trata-se de um espaço movediço, repleto de afeto e amizade.

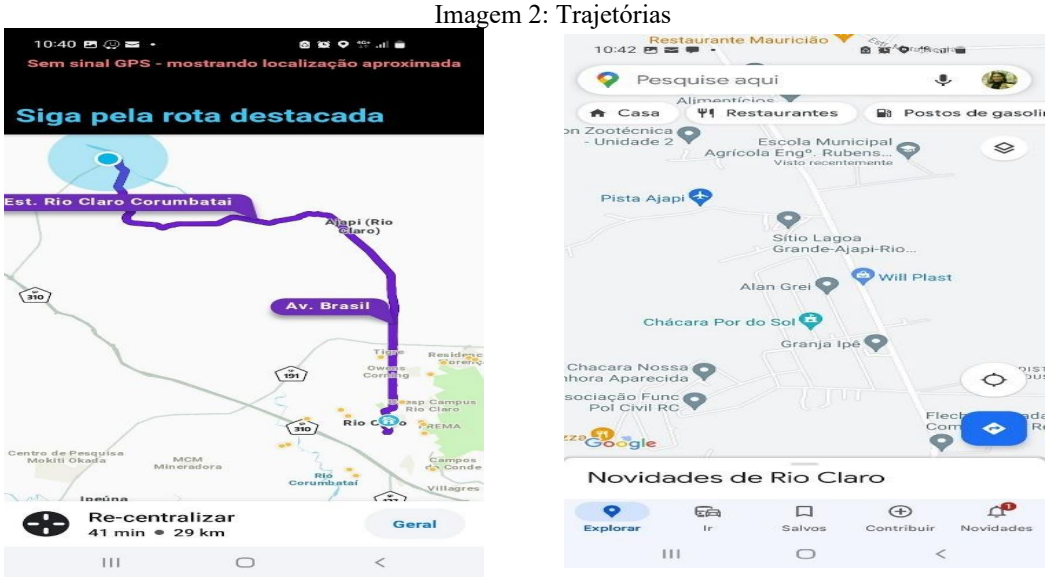
Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.40-55, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Rota C - geografia e percurso de linguagem...

Nas três rotas aqui apresentadas, a literatura faz parte dos nossos trajetos de vida enquanto professoras, a tornar a palavra viva nas práticas docentes.

No meu caso, a rota passou por práticas de desenho, cujo estilo era determinado por leituras que eu fazia; a partir disso, passou a ser ideia, também, como instrumento e *método literário* de condução das minhas aulas. A rota do meu percurso passou pela leitura de clássicos literários desde a infância e por leituras e diálogos de filosofia grega, sendo que *Crime e Castigo*[7], de Dostoiévski, que li na adolescência, por influência dos comentários da minha mãe sobre ele, marcou-me de tal maneira, que o autor passou a ser uma leitura essencial para mim, além de ser o motivo de muitas reflexões em minha vida de ser humano, de mulher, de docente, de bailarina… Geograficamente, da minha casa e da academia de balé, em Rio Claro, ou da casa de meus pais, atualmente, em Corumbataí, até a Escola Agrícola, e vice-versa, há um percurso de nascer e pôr do sol, de trânsito de carros, bicicletas, motos, carroças, paisagens de morro, paisagens de casas, de sítios, girassóis e pássaros, que inspiram o meu dia a dia. Outros livros da literatura, também, foram marcantes em meu percurso, mas o de Dostoiévski se destacou.

Imagem 2: Trajetórias



Fonte: Google Maps.

[7] DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo.** Rio de Janeiro: Otto Pierre, Editores, 1980. Tomos I e II (Os Grandes Clássicos).

Meus desenhos, cujo estilo foi direcionado pela leitura de livros:

Imagem 3: Desenhos de Inspiração Literária

Fonte: autoria de Lara Jatkoske Lazo.

Nesses quatro desenhos (dois inacabados) que formam um conjunto, o estilo foi direcionado por elementos estéticos, culturais e temáticos de contos e fábulas orientais, principalmente, do Egito Antigo, além do livro *Princesa Sultana,* de Jean Sasson[8], que é o *relato de uma princesa árabe sobre a opressão masculina às mulheres, e, ainda, Uma criatura dócil*[9] de Dostoiévski. Outro tema que se misturou é a união entre natureza e ser humano nas pinturas, linguagem, mitologias e lendas do Egito Antigo.

Da mesma forma, é possível direcionar os trabalhos em sala de aula.

Na narrativa, a seguir, dar-se-á a análise do discurso pela categoria *palavra,* no sentido de Volóchinov (2019, p. 234-265) e Bakhtin (2011): como enunciado vivo, ideológico e responsivo, histórica e socioculturalmente posicionado e responsivo.

Em aulas na sala de informática da escola, apaguei as luzes e, na TV, com a imagem estática, deixei que soasse a narrativa de três audiolivros disponíveis no *Youtube*: "Venha ver o

[8] SASSON, Jean P. Princesa Sultana: sua vida, sua luta. 6. ed., BestSeller: Rio de Janeiro, 2010.
[9] DOSTOIÉVSKI, Fiódor. Uma criatura dócil. Tradução e notas de Natália Petroff, São Paulo: Via Leitura, 2017.

pôr-do-sol”[10], de Lygia Fagundes Telles, “A Árvore de Natal na casa de Cristo”[11], de Dostoiévski, e “A cartomante”[12], de Machado de Assis. Pedi aos alunos que se concentrassem e que imaginassem, vivamente, as cenas das narrativas. Os estudantes ficaram tranquilos: uns deitados, outros sentados, em silêncio. O tom de voz do narrador era firme e marcava, com clareza, os acentos, tons e silêncios, cativando e criando suspense. A minha expectativa era a de que gostassem mais dos contos de suspense e adultério, por conta do gosto que expressavam por filmes e leituras que envolvessem suspense, crimes, ação e romances.

Mas... “Era uma vez uma criança num porão” (DOSTOIÉVSKI) e era uma vez uma sala no escuro, com meninos a ouvirem um conto triste. À flor da pele, há estudantes que se transportaram a esse lugar imaginário e frio: o porão. Três elementos, a escuridão da sala somada à voz cativante do narrador e ao momento descontraído de ouvir a narrativa, criaram um percurso sensível de transporte do mundo real ao imaginário e vice-versa, a potencializar e tornar viva a prática de criação e visualização metal das cenas e dos elementos narrativos. Ao se projetar no espaço da leitura, a fantasia de vivenciar o universo da ficção se torna um fator lúdico e possibilitador da experimentação de uma realidade “virtual”, cujo objetivo não é a fuga da realidade concreta (WINNICOTT, 2019), mas a expansão do ambiente de vida e a prática da empatia do viver em outro “corpo”, o dos personagens, em outras possibilidades de experiência e personalidade. Trata-se de uma brincadeira de movimento de intercâmbio entre o mundo real e o da ficção, em que elementos já experienciados se reconhecem e se movimentam e articulam na produção de novos sentidos, ideias e reflexões.

Nos três contos, a sala se manteve escura e com uma voz narrativa cativante.

O “espaço da voz” (LAZO, 2018, p. 183-184) casou com o escuro, com o silêncio da classe, com a extensão e com o tom do conto, a criar impressões de realidade. Houve uma frequência de sintonia na combinação desses elementos linguísticos e extralinguísticos que fizeram com que os estudantes ficassem quietos e atentos nos áudios. O conto de Machado de Assis foi o mais longo e gerou cansaço, conversas e sono, até que prendeu a atenção no clímax e no desfecho. No conto de Lygia Fagundes Telles, alguns estudantes tentavam adivinhar o desfecho e, portanto, apostavam e riam em alguns momentos. No conto de Dostoiévski, a

[10] CONTO UM CONTO. 17 fev. 2018. “Venha ver o pôr-do-sol” - Lygia Fagundes Telles. 17 fev. 2018. Disponível em: https://youtu.be/V2_yrHfBc8I?si=TEqgJr_XvFkq01iT. Acesso em: 07 jun. 2018.

[11] CONTO UM CONTO. FÁVARO, Marcelo. 10 abr. 2018. Árvore de Natal na casa de Cristo - Fiódor Dostoievsky. 10 abr. 2018. Disponível em: https://youtu.be/s1CE8CmaxKA?si=IMZ6s1CNQ3La4K46. Acesso em: 07 jun. 2018.

[12] LEITURA OUVIDA. 7 nov. 2015. A Cartomante (Machado de Assis). Disponível em: https://youtu.be/Pn9_nu2RBKw?si=G1-G7BPfTxaijy7g. Acesso em: 07 jun. 2018.

atenção e o silêncio eram totais. Os adolescentes estavam muito sérios. Pude ver a emoção lacrimejar nos olhos de alguns. Afinal, estavam no *porão*.

Contra a minha expectativa, o conto predileto foi o de Dostoiévski. A fala de uma aluna, que chorou o tempo todo, foi a mais detalhada. Segundo ela, o conto representava pessoas de sua vida e da cidade em que morava. Ela narrou que a sociedade não pensava nas pessoas que precisavam *comer*; que não pensava que tanta gente necessitava do mínimo para *sobreviver*. Como ela, outros alunos estavam emocionados e choravam. Ela disse que o conto era de *verdade*. Então discutimos sobre ficção e realidade e sobre como a verdade, nas duas instâncias, existia, quando nos transportávamos e viajávamos de um espaço a outro, pela força da imaginação, da inferência, da associação das ideias e da leitura com a experiência de vida e da empatia. É um conjunto de elementos que mescla a sensação de realidade e ficção na narrativa. Os estudantes ficaram interessados em mais contos do escritor russo, mas também queriam ler mais da Lygia Fagundes Telles, ao passo que, portanto, modifiquei os planejamentos seguintes (o que gerou interrupções em algumas atividades), para trabalhar com as palavras e os temas de interesse gerados pelos contos, principalmente, pelo de Dostoiévski, além de propor a leitura coletiva de outros contos do escritor russo.

Dos três contos, o do escritor russo foi o que gerou mais diálogos e discussões. A frequência do conto sintonizou-se com a da experiência de vida da turma. Mentalmente experimentaram o porão, o frio, a dor e a tristeza que eram do conto, mas, também, da vida. O porão era o escuro, o lugar em que o sentimento pôde ser sentido pela empatia. A árvore de Natal mexeu com lembranças familiares e perdas de parentes. A presença da palavra *mãe,* no texto, tocou forte os estudantes com problemas familiares. Uma estudante disse, segundo me recordo: - "*A minha mãe não gosta de mim. É igual ter morrido*". A sua fala diz por muitos estudantes sobre as condições familiares; outro disse: - "*Já passamos muita fome. Eu sei como é ruim*". Outras frases se apagaram da minha lembrança, mas foram relacionadas à realidade de vida de alguns dos estudantes. As palavras *fome, mãe* e *menino* foram as que mais mexeram com a classe. Para mim, a palavra *porão* marcou, porque condensou os sentidos do conto em uma imagem. O contexto de vida dos estudantes dirigia a leitura ao nível de real na sensibilidade estética. A crença em Cristo apareceu, no diálogo dos estudantes, como o elemento de força nas situações difíceis, sem o qual não há como suportar a realidade. Separaram a ideia de Cristo do que é real concreto. Também estudantes em condições diferentes de vida se emocionaram com o conto, porque conseguiram se transportar a ele. No caso dos estudantes que passaram por dificuldades relacionadas ao conto, houve um movimento empático de projeção e reflexo

constante de ir e vir do espaço real ao ficcional; no caso dos que não haviam passado por dificuldades familiares e de sobrevivência, houve uma projeção empática ao espaço da ficção. São movimentos diferentes, porém que ensinam pela vivência narrativa.

Devaneios finais: pesquisa e literatura – o que nos move?

A literatura nos move... Move a pesquisa... Move o trabalho... Move a vida…

É movimento transformador e criativo dos sentidos da realidade.

A literatura é um ensaio que toca, que dança, que potencializa as sensações e significações da realidade, pois faz com que a consciência atente em situações e elementos que, por vezes, passam despercebidos ou sem importância. Aqui foram narradas três histórias de três pesquisadoras: três vidas, das quais a literatura não faz apenas parte, porque é a própria realidade das experiências do dia a dia e da sala de aula.

Uma potência da literatura está em expandir os percursos e experienciar, pela cartografia da imaginação, as experiências do mundo. Da literatura feminina, da poesia marginal e do porão escuro de Dostoiévski, abre-se uma caixa colorida de possibilidades de existir na ficção e na realidade.

Da literatura à vida, muitos movimentos se realizam: das histórias lidas nos livros à reflexão da própria vida. Das geografias femininas. Geografias da palavra.

Neste trabalho, a partir das rotas literárias, foi possível cartografar as experiências de cada uma: da docência na educação básica, da pesquisa nos espaços escolares e não escolares. O que marca, movimenta e afeta, quando refletimos sobre a relevância da literatura em sala de aula? Pode a literatura emancipar, fazer sentido, afetar, transbordar?

A literatura, quando frequente na vida dos professores, pode dialogar com seu discurso interior e, desse diálogo, conversar com a sala de aula, seja nas observações, no método e na didática. É assim que a estética polifônica do ensino / aprendizagem pode se tornar viva enquanto método e prática. As *palavras* da literatura, observadas pelos estudantes e dialogadas, podem ser o direcionamento a novas práticas didáticas.

Que, cada vez mais, rotas de pesquisa e práticas pedagógicas possam ser construídas, exploradas, entretecidas e dialogadas. E que, com cada uma dessas rotas, outras possam se entrecruzar e entrelaçar, como um fio que se forma em teias, como um rio que segue seu fluxo, como estradas compostas por rotatórias, curvas e desvios.

Que cada leitor desta trama possa, também, construir as suas rotas e trajetos, lendo, escrevendo, desenhando, enfim, formando a si mesmo e aos outros, transformando realidades.

Referências

BACOCINA, Eliane Aparecida. **Ler, escrever e compartilhar poesia:** práticas (des) territorializadas, políticas, coletivas. 2017. 201f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista / UNESP, Rio Claro, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 6. ed., 5. reim. 2020. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES OLIVEIRA. **Minhas pegadas na areia.** Praia Grande: Literata, 2011.

FERREIRA, Débora Sara. **Ser ou tornar-se mulher**: por entre a educação de jovens e adultos - EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

LAZO, Lara. J. **Literatura clássica e práticas artísticas**: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente. 2018. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

MOLINA, Ludimar Gomes. **Entre pedras e gavetas**. São Vicente: Costelas Felinas, 2011a.

MOLINA, Ludimar Gomes. **Ludicidade**. Praia Grande: Literata, 2011b.

MOLINA, Ludimar Gomes. **Rimas inteiras para todas as quebradas**. Praia Grande: Literata, 2014.

NP. **Poesias de um mundo louco**. Praia Grande: Literata, 2011.

O SONHO dos guerreirus não morre! [compositor e intérprete]: RO3P. CD. Praia Grande: KiHap Produções, 2013. 1 CD (50 min).

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 17-31.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

VOLÓCHINOV, V. "O que é língua/linguagem?". *In*: **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.

Sobre as autoras

Débora Sara Ferreira: Cursa Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa: Linguagem - Experiência - Memória - Formação, pela Unesp - Rio Claro - SP. É Mestre em Educação, pela Unesp - Rio Claro-SP. Licenciada em Pedagogia, pela Unesp- Rio Claro - SP. É professora nas séries iniciais do ensino fundamental I e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA na rede municipal de ensino de Limeira-SP.
E-mail: debora.ferreira@unesp.br

Eliane Aparecida Bacocina: Doutora em Educação (UNESP / Rio Claro). Mestre em Educação (UNESP / Rio Claro). Licenciada em Pedagogia (UNESP Rio Claro). Professora da área de Educação / Pedagogia no IFSP câmpus Salto, SP – Brasil.
E-mail: elianeab3@gmail.com

Lara Jatkoske Lazo: Cursa Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa: Linguagem - Experiência - Memória - Formação, pela Unesp - Rio Claro - SP. É Mestre em Educação, pela Unesp - Rio Claro-SP. Licenciada em Letras Latim / Português, pela Unesp- Araraquara - SP. É professora de Língua Portuguesa em Rio Claro- SP. É diretora, professora e coreógrafa da academia de dança Centro Intercultural Napyév, na mesma cidade.
E-mail: larajlazo@yahoo.com

Recebido em: 01 ago. 2023
Aprovado em: 01 fev. 2024

Intensidades, corpos e(m) movimentos em uma sala de aula[1][2]

Intensities, bodies and movements in a classroom

Intensidades, cuerpos y movimientos en una clase

Ariana Sousa de Moraes Sarmento[3]

Resumo: Que intensidades despontam no espaço da sala de aula quando meu corpo se põe à escuta? Como perceber os mínimos gestos que nos atravessam nesse espaço? Este artigo objetiva dialogar com tais questionamentos a partir de duas cenas capturadas em uma sala de aula em uma Escola de Educação Básica em Florianópolis/SC. A metodologia utilizada foi a cartografia. Essa perspectiva convida o pesquisador a acompanhar processos e produções que surgem durante a pesquisa. Em decorrência desse modo de pesquisar, ver-sentir-ouvir outras realidades na sala de aula e afirmar suas existências tornou-se um ato político. Outras possibilidades de leitura aconteceram permitindo-nos pensarmos e sermos pensados pelos gestos, corpos e (m) movimentos compostos no/com o cotidiano escolar.
Palavras-chave: Cartografia; Estudos culturais; Educação.

Abstract: What intensities emerge in the classroom when my body listens? How to perceive the smallest gestures that cross us in this space? This article aims to dialogue with such questions from two scenes captured in a classroom at a Basic Education School in Florianópolis/SC. The methodology used was cartography. This perspective invites the researcher to follow processes and productions that arise during the research. As a result of this way of researching, seeing-feeling-hearing other realities in the classroom and affirming their existence has become a political act. Other possibilities of reading happened. It allows us to think and be thought by gestures, bodies and movements composed in/with the school routine.
Keywords: Cartography; Cultural studies; Education.

Resumen: ¿Qué intensidades emergen en el espacio de la clase cuando mi cuerpo escucha? ¿Qué movimientos bailamos a diario en las clases? ¿Cómo reconocer los más pequeños gestos que nos atraviesan y atraviesan en este espacio? Este artículo tiene como objetivo dialogar con tales preguntas a partir de dos escenas captadas en una clase de una Escuela de Educación Básica en Florianópolis/SC. La metodología utilizada ha sido la cartografía, la cual se basa en conceptos enunciados por G. Deleuze y F. Guattari. Esta perspectiva invita al investigador a seguir procesos y producciones que surgen durante la investigación. Como resultado de esta forma de investigar, ver-sentir-escuchar otras realidades en la clase y afirmar su existencia se ha convertido en un acto político. Otras posibilidades de lectura sucedieron permitiéndonos pensar y ser pensados por gestos, cuerpos y (m) movimientos compuestos en/con la rutina escolar.
Palabras clave: Cartografía; Estudios culturales; Educación.

[1] Esta pesquisa foi realizada com apoio e financiamento da bolsa CAPES-DS.
[2] Este texto é oriundo da Dissertação de Mestrado, realizada sob Orientação do Prof. Leandro Belinaso, apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
[3] Doutoranda pelo PPGE, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Prof. EEB PADRE ANCHIETA.

Introdução

Que intensidades despontam no espaço da sala de aula quando meu corpo se põe à escuta? Que movimentos dançamos diariamente nas salas de aula? Como perceber os mínimos gestos que atravessam e nos atravessam nesse espaço?

Essas perguntas despontaram em mim quando realizei oficinas no Marista Escola Social Lúcia Mayvorne como parte de minha Pesquisa de Mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa escola é um projeto social que oferece educação gratuita e em período integral para crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social em Florianópolis/SC.

Inspirada pelo poema de Manoel de Barros (2013, p. 274) que afirma: "Poderoso para mim não é aquele que descobre o ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)", direcionei meu olhar para as sutilezas e as insignificâncias. Movida pelo desejo de descobrir belezas e capturar movimentos no espaço escolar, frequentei aulas de ciências de duas turmas de oitavo ano por cerca de um mês. Sempre às sextas-feiras. As duas turmas tinham aulas corridas de 2hs/aula cada uma.

Instigada a pensar que quando não temos uma realidade a ser representada, mas (re) criada; quando olhamos para alguma cena de uma aula e não para uma cópia ou retrato desse espaço, ampliamos as possibilidades de ver a sala de aula (GUIMARÃES, 2013), questionei: que escolas outras seria possível descobrir nesses movimentos? Nesse exercício, intensidades se multiplicaram no espaço da sala de aula e cenas foram criadas. Este artigo tem como objetivo compartilhar duas das cenas capturadas nas salas de aulas de ciências e nos por a dialogar com as intensidades e re-existências expressas nos gestos, corpos e movimentos compostos com/no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada no decorrer da pesquisa foi a cartografia proposta por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015), a qual se baseia em conceitos filosóficos enunciados por Gilles Deleuze e Félix Guattari. De acordo com tal proposta, somos convidados a acompanhar processos e produções que surgem durante a pesquisa. Desse modo, busquei manter minha atenção em suspensão. Como comenta Kastrup (2015), uma atenção aberta e sem focalização específica, que permitiu também a captura de materiais desconexos e em aparente desordem.

Nesse percurso, o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento visam acompanhar um processo, e não representar um objeto. Há um entendimento de que o mundo

não está simplesmente fornecendo informações prontas, visto que ele é engendrado com o agente do conhecimento. Como comenta Luciano Bedin (2014) é na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que o pesquisador habita e percorre os territórios, que a pesquisa ganha corpo.

Deixei minha atenção pairar como uma folha que cai de uma árvore e balança lentamente de um lado ao outro, pousa sobre diferentes superfícies e movimentos mínimos que a detêm no espaço. Até o instante em que o próximo vento a sopra novamente para outro plano. Aterrissar meu olhar sobre esses movimentos permitiu-me multiplicar os corpos, existências e presenças naquela sala de aula. Será que diferentes acontecimentos desataram a falar ou eu desatei a ouvir? Cenas foram capturadas. Para iniciar esse diálogo, demonstro uma delas aqui (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1: Mochilas caminhantes - parte I

CENA 4

- "Podem mexer no celular depois que acabarem a atividade"

O som do filme, que passa na
outra sala, invade o espaço

sussurros, balbucios,
segredos, falas,
conversas.

A turma permanece em silêncio,
um silêncio ainda cheio de sons.

A sala é outra,
os lugares que cada um e uma ocupa
p e r m a n e c e m
quase os mesmos.

Na parede,
no meio da sala,
nos fundos.

Detenho-me nas **mochilas.**

Mochilas caminhantes

Cada uma bem diferente da outra.
Se ajustam e são ajustadas de tal modo que
aparentam ter
pernas, mãos, vontades.

Fonte: Elaboração da própria autora. SARMENTO, 2021.

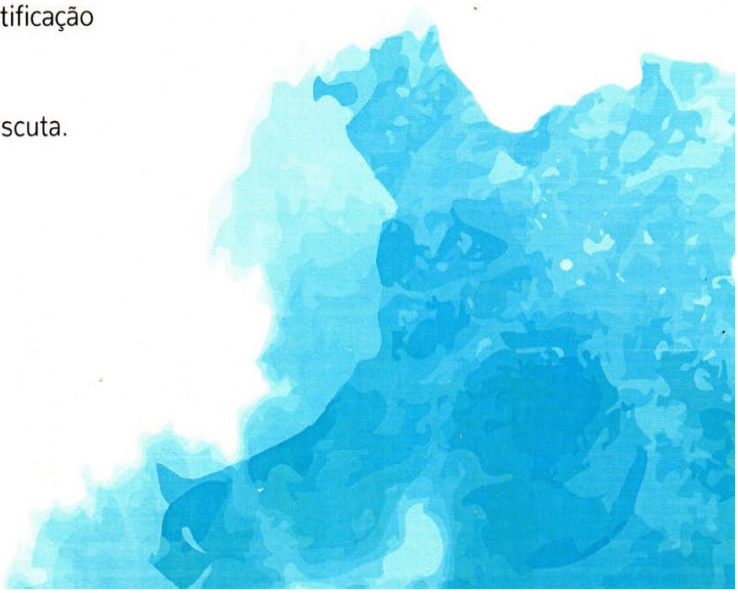
Figura 2: Mochilas caminhantes - parte II

Elas permanecem nas costas de alguns,
talvez como um sinal de relutância de estar ali.
Corpos se sentam e
acomodam na cadeira,
mas as mochilas continuam ali
sinalizando a possibilidade de saírem
a qualquer momento.

Os meninos levantam correndo.
Quarenta minutos da aula já se foram.
Duas meninas desistem.
Tiram a mochila das costas e abrem o caderno para começar a atividade.
Uma ainda permanece com a mochila no colo.
A professora chama a atenção para fazerem a atividade e
mais dois renunciam, abrem a mochila.

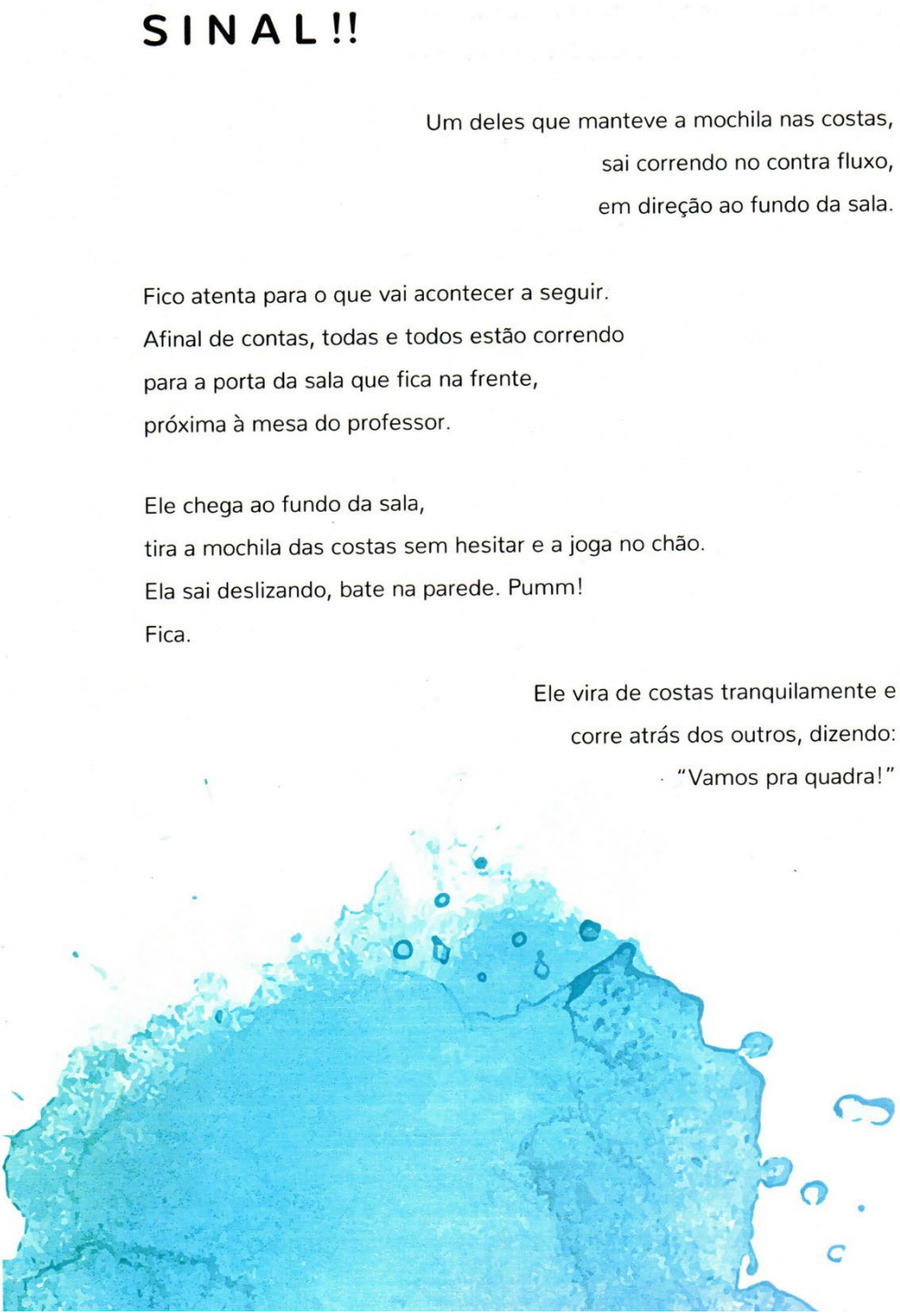
- "Oh coisinha, me empresta a borracha?"

Outros dois mantêm a mochila.
Às vezes acho que por proteção,
outras por simples identificação
ou talvez resistência.
Sem saber continuo à escuta.



Fonte: Elaboração da própria autora. SARMENTO, 2021.

Figura 3: Mochilas caminhantes - parte III



SINAL!!

Um deles que manteve a mochila nas costas,
sai correndo no contra fluxo,
em direção ao fundo da sala.

Fico atenta para o que vai acontecer a seguir.
Afinal de contas, todas e todos estão correndo
para a porta da sala que fica na frente,
próxima à mesa do professor.

Ele chega ao fundo da sala,
tira a mochila das costas sem hesitar e a joga no chão.
Ela sai deslizando, bate na parede. Pumm!
Fica.

Ele vira de costas tranquilamente e
corre atrás dos outros, dizendo:
"Vamos pra quadra!"

Fonte: Elaboração da própria autora. SARMENTO, 2021.

Sala. Mãos. Perna. Mochilas. Sinal!

Não é ao acaso que vejo movimentos predominantes em alguns ambientes, também nada ao acaso é a disposição das salas, mesas cadeiras e espaços presentes na escola. Mesmo cada caso sendo um caso, há muitos recorrentes na história, que compõem o modo como a escola se faz atualmente. Alguns corpos que transitam no espaço escolar caminham por ambientes

conhecidos, não desviam muito do trajeto de seus trilhos. Trilhos nos quais se inscrevem os acontecimentos que marcam sua existência. Outros, ainda experimentam reposicionar-se.

Foucault (1987) chama de corpos dóceis aqueles corpos disciplinados, que têm suas idas e vindas delimitadas, configuradas como uma forma de poder. Corpos inertes, como chama Costa (2019), quase aderidos à cadeira. Pouco estimulados a movimentar o corpo, mover-se, tocar-se. A todo momento estamos produzindo modos de ver e de instaurar sentidos ao corpo. Tanto ao produzirmos representações fixas baseadas em significações hegemônicas, quanto ao pedirmos para as crianças/adolescentes se sentarem em uma determinada postura. Tanto quando restringimos ou reprimimos uma ação espontânea, assim como em momentos que qualificamos uma atitude ou hábito.

Silvio Gallo (2002) em seu texto "Em torno de uma Educação menor" comenta: "hoje, deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam" (p. 170). Manoel de Barros afirma que "todas as coisas, cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância, servem para poesia" (BARROS, 2013, p. 135). Inspirada por essas provocações, pensei em quantas coisas nos passam despercebidas nas salas de aula que poderiam servir também para poetizar nosso presente.

Digo poetizar não só no sentido de embelezar ou encantar, como muitas vezes a poesia é citada no senso comum, mas também na percepção de que a poesia me apresenta ao novo. Escapa-me ao controle e provoca-me diversas sensações e emoções, às vezes inesperadas. Assim me perguntei: que outras coisas disputadas no cuspe à distância e rejeitadas pela civilização coexistem nesse espaço da sala de aula, quando escavamos o presente, militamos na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto?

Aos poucos, enquanto me debruçava na sala de aula, compreendi que eu não estava ali apenas observando. Sem a necessidade de analisar a escola, deixei que memórias, sonhos, imaginação e desejos se misturassem em meu corpo habitante e participante desse *espaçotempo*. Mochilas, brincadeiras, risadas, ruídos, sussurros e corpos dançantes emergiram.

Empresto a expressão *espaçotempo* de outras pesquisas no/do/com o cotidiano escolar (ALVES, 2003; ALVES; OLIVEIRA, 2004). As autoras defendem a ideia de que as mudanças na história são trançadas no nosso dia a dia, sem nos darmos conta quando se dão e onde se dão, vão acontecendo, em constante processo. O cotidiano se faz nesta complexa rede em que a vida e os contextos em que ela se realiza são produzidos. Assim, na medida em que o tempo passa, construímos narrativas sobre um espaço, que também se modifica.

Imersa na sala de aula, mesmo sentada no canto, sentia-me contagiada, partilhando das intensidades que ali vibravam. Não havia como me excluir, os movimentos, sonoros ou não, ressoavam em meu corpo também. A partir das anotações feitas em um diário, cenas de uma sala de aula repleta de intensidade e vida foram impressas graficamente em narrativas criadas com/na sala de aula.

Nas narrativas, fotografei movimentos de conversa, toques, gestos entre estudantes, estudantes e professora, estudantes e eu. Fotografei não com a câmera, mas com os meus ouvidos, meus olhos, minhas mãos. Transcrevi a meu modo, com palavras e desenhos, fragmentos desses instantes efêmeros pulsantes de vida.

Processo de criação das cenas/imagens

No início, tratava-se apenas de um caderno de anotações, no qual anotava a lápis tudo que podia. Algumas imagens me chamavam tanta atenção que arriscava esboçar rabiscos para ilustrar os gestos dos/das estudantes. Mãos, olhares, pés, expressões, contatos. Aos poucos, o caderno transformou-se em diário. Após algum tempo, decidi começar a digitar tudo que tinha e passar para o computador. Ao fazer esse movimento, percebi que queria também usar as ilustrações e desenhos criados e decidi escaneá-los.

Gradualmente, percebi que o texto escrito poderia ser dividido em cenas. Instantes que sem a necessidade de explicações permitem ter uma amostra da multidão de acontecimentos que se deram na/com a sala de aula. Alguns movimentos marcavam certo ritmo ao espaço e outros atravessavam pontualmente o ambiente.

Outras leituras e influências despertaram meu sentir para os sons. Na época entrei em contato com Marina Gomes (2019) e suas pesquisas com sonigráficos[4]. Ela teve grande contribuição em aguçar meus ouvidos e atenção para os sons ao redor. Sons que aos poucos abrangeram variações e deixaram de ser apenas barulhos para também alcançar os estados de rumor, ruído, melodia, canção, buzina, grito, zoada, assobio entre outras variações. Busquei me por a pensar sobre que segredos se escuta quando se quer captar mais a sonoridade que a mensagem. O que significa estar à escuta? Permitir-me registrar de alguma forma o que

[4] Marina Gomes (2019), incomodada com o silenciamento de uma educação sensível, buscou em sua pesquisa cartográfica, a partir da noção de paisagem sonora, criar artefatos nomeados de "sonigráficos". Tal composição nos provoca a questionar o uso excessivo de elementos visuais e cognitivos, que acabam por deixar de lado outros sentidos.

ressoava em mim, sem me preocupar tanto em interpretar ou dar significado ao que sentia, abriu brechas para que novos encontros viessem à tona.

Com isso, surgiu uma necessidade de expressar esses diferentes ritmos no texto e explorar outros sentidos (cheiros, cores, sons etc.) também na escrita. Busquei inspirações em alguns materiais e poesias que brincam com as palavras, como por exemplo a tese de Eduardo Silveira (2014), poemas de Paulo Leminski (2013) e em artistas/escritores que exploram os processos de escrita, como Telma Scherer (2018) e outros que tive a oportunidade de conhecer em uma disciplina que cursei no PPGAV (Programa de Pós-graduação em Artes Visuais) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)[5].

Paralelo a isso, eu estava explorando as nuances da aquarela e nossa incapacidade de, muitas vezes, controlar o modo que a água se espalha no papel. Buscando margens, escorrendo e espalhando-se em infinitas intensidades. Gostei da ideia de que cada cena pudesse ter uma tonalidade. Eu desenhava, compunha, escaneava, inseria no *word*, digitava, mudava o tamanho das letras, baixava fontes, desenhava de novo e através de muitos testes e experimentações, proposições foram surgindo. Quando já tinha algumas noções gerais das narrativas e havia escolhido os desenhos, pedi o auxílio de um designer gráfico[6] para montarmos em um programa melhor o texto junto com as ilustrações que seriam inseridas na dissertação.

Intensidades no espaço de uma sala de aula

> *Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão.*
> Suely Rolnik, 2011, p. 66[7]

Na surdina, entre os regramentos e as ordens, fizeram-se outras comunidades. Momentos em que o brincar e a escuta aconteceram. A comunicação se estabeleceu de diferentes formas e, na intensidade dessas expressões, se instaurou uma possibilidade de criação. Acontecimentos singulares teceram-se no coletivo e inauguraram relações entre corpos vivos, brincantes e Re-Existentes.

[5] Disciplina "Processos de escrita, escutas de Processo", semestre 2019.1, ministrada pela Profª. Drª Raquel Stolf.
[6] O designer gráfico Matheus Pasinatto auxiliou na execução da proposta.
[7] **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. São Paulo: Editora Ufrgs e Editora Sulina, 2011.

Utilizo aqui a palavra re-existentes inspirada no trabalho de Pont (2018), que propõe a criação de outras cartografias possíveis. Ela sugere a resistência como algo que não apenas resiste a um domínio decidido de antemão, mas que também indica a criação de outras possibilidades, em face das forças que coordenam os modos como algo é ensinado. Nesse sentido, acredito que a dança dos movimentos aqui registrados possam ser um caminho de re-existência. (Figura 4 e 5).

Figura 4: Caspa – Parte I

CENA 3

Passos correndo lá fora, preenchem a sala de aula.
PALMAS. BOLA. GRITOS. CHUTE.
PARA! Alguém grita.

Uma menina amassa uma bolinha de papel e me olha.
Volta a copiar
Arrasta a cadeira

Enquanto isso, em outro canto,
alguma coisa no corpo incomoda um dos meninos.
Ele se estica, olha para suas pernas.
Curva as costas e observa o vão atrás do joelho,
bem nas dobras. Cutuca com os dedos. Algo o incomoda.

- "Professora é para copiar essa parte?"

- "Eu odeio estudar de manhã!"
- "É verdade que a gente cresce dormindo?"

Alguém equilibra uma caneta de ponta cabeça sobre a mesa.

- "Quantas mortes já tiveram esse ano?
- "É 2019 não tá fácil né".

- "O que temos dentro do órgão? É verdade que é oco?"
- "O estômago é um órgão oco". (Professora)
- "Então ó! Falei! A Árvore é toda oca".

Fonte: Elaboração da própria autora. SARMENTO, 2021.

Figura 5: Caspa – Parte II

Um deles está em pé com a mochila
nas costas se movendo de um lado a outro.
Caminhando entre as cadeiras sente que o sinal vai tocar.

Quando o simulador do corpo humano é projetado na tela...

- "Parece madeira isso aí professora!"
- "Nossa, o meu corpo não é assim".
- "Tecido muscular de fibra estriada" [...]

De repente, um dos meninos, ainda sentado na cadeira, estica as costas pra cima. Ele passa as mãos agitadamente na cabeça, com força e rapidez. Subitamente para. Abaixa sobre a mesa e balança um pouco o pescoço de um lado para o outro.
Olha para ver se tem algo ali na mesa e grita:

- "Iupi!"
"Estou sem caspa!"

SINAL!!

Fonte: Elaboração da própria autora. SARMENTO, 2021.

Como nos por a pensar em companhia de tais movimentos? Sem sobre julgá-los, mas talvez deixando-nos mover também. Giorgio Agamben, no texto "Notas sobre o gesto" (2015), apresenta algumas pistas para pensar o gesto. Ele fala do gesto como movimento por si, sem fim: "não é um fazer em vistas de um fim, não é um fim sem meios. [...] Em um gesto não se produz nem age, mas se assume e suporta" (p. 59). Nesse sentido, me vi pensando nos movimentos que tecem as relações na escola. Fragilidades e presenças. Nas perguntas lançadas

no espaço, nas perguntas que ficam na garganta, nas perguntas que ficam nos gestos, nas perguntas que são e estão em suspensão.

Vislumbrei um caminho. Atentar para os movimentos sobreviventes, que se assumem sem o fazer com a finalidade de exibir-se ou transformar-se e produzir algo. Movimentos que estão e são na brevidade de um instante. E se não houvesse repouso e, mesmo parados, identificássemos os movimentos internos que se dão silenciosamente em nossos corpos? Movimentos prestes a transbordar e misturar-se ao visível externamente. José Gil (2002), em seu livro "Movimento total: O corpo e a dança", propõe tais questionamentos e afirma: "No começo era o movimento. Não havia repouso porque não havia paragem do movimento" (Prólogo, posição 29).

Não que não haja forças coercitivas organizacionais e de poder na sala de aula. Sim, há tudo isso. Porém, comecei a perceber que há também muitos movimentos de vida que resistem e constroem esses espaços. A sala de aula que parecia ter tanto do ordinário reforçado nos discursos do senso comum, corpos parados obedecendo ordens, transformou-se em muito mais. Junto com as cenas, uma trama de infinitos nós e acontecimentos singulares teceram-se neste espaço.

Ana Godoy et al. (2007, p. 6) comentam: "mesmo na mais profunda imobilidade e impotência, o corpo é continuamente atravessado por intensidades; o que interessa e faz diferença é como nos relacionamos com elas [...].". Conectar-me com "essa frequência ínfima do quase inaudível supõe um gesto de intensificação da vida, lá onde ela é menos garantida" (BINES, 2019, p. 5). Cada instante em que um movimento é reconhecido por alguém, uma outra intensidade ressoa, amplifica novas expressões e inventa outros modos de sentir pensar.

Ver-sentir-ouvir outras realidades também torna-se um ato político. Deixar isso explícito, quebrar com discursos hegemônicos que dizem não haver vida na sala de aula e que são todos iguais, ou todos não querem saber de nada, ou querem saber de tudo. São corpos ali, com curiosidades distintas, mundos particulares que se fazem nas presenças uns dos outros. Como provocar o encontro, estabelecer vínculos e conexões entre esses corpos? Como facilitar e estimular isso que já acontece como resistência?

Qualquer movimento mata algo
Mata o lugar que se abandona,
o gesto, a posição irrepetível,
algum organismo anônimo,
um sinal, um olhar,
um amor que voltava,
uma presença ou o seu contrário,

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.56-71, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

a vida sempre de algum outro,
a própria vida sem os outros.

E estar aqui é mover-se, estar aqui é matar algo.
Até os mortos se movem,
Até os mortos se matam
Aqui o ar cheira a crime.

Mas o cheiro vem de mais longe.
E até o cheiro morre
(JUARROZ, 2001, tradução nossa)

Ao aceitar que qualquer movimento mata algo, mata outro, me dou conta do movimento intrínseco que é ser corpo e vida. Sempre que escolhemos um caminho a seguir, algo a escutar ou sentir, tal sensação toma o lugar da anterior. E algo precioso que percebi foi a potência que tem tal descoberta quando vivemos em uma sociedade insistente em posicionar o corpo como "rígido e passivo, como objeto a ser constantemente prospectado, reformado e restaurado em proveito da conservação de uma forma [...]" (GODOY et al., 2007, p. 2).

Aceitar que somos "movimento incessante e exprimimo-nos em infinitas oscilações através das quais as potências se singularizam" é também combater exigências desse mundo e suscitar a possiblidade da invenção de corpos. Admitir que somos fluidez e processo é também possibilitar a experimentação. É acordar que nem sempre nossa gestualidade concorda com as funções que ela "deve" desempenhar. É admitir a diferença.

Dançamos muitas coreografias diariamente. Distintas em cada momento, mesmo que repetidas. "Temos que inventar a partir do que temos à nossa disposição. [...] Temos que reconfigurar nossa inserção no mundo" (SPINK, 2020, p. 42). Experimentar estar à escuta e inventar narrativas com os movimentos que ressoaram em mim foi também colocar-me como militante. Militante dessa educação destacada por Silvio Gallo (2002), que usa da sala de aula como um espaço no qual se traçam estratégias, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional.

Os e as estudantes são muito mais do que meros corpos imóveis e sem vida. Essa teia de intensidades que se formam na sala de aula, com certeza, tem muito mais a nos ensinar do que possamos imaginar. Talvez um caminho potente seja nos atentarmos para seus movimentos e contar mais dessas histórias que ressoam na gente. Como nos relembra Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32), "As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada".

Considerações finais

Quando iniciei este trabalho de pesquisa, pensava estar em sala de aula apenas estudando possibilidades para produzir uma oficina. Contudo, os encontros imprevisíveis com os movimentos das e dos estudantes me afetaram de tal modo que algo que parecia anteceder a oficina se tornou parte de uma oficina que acontecia comigo naquele *espaçotempo*.

Uma oficina que criava outros olhares possíveis para uma sala de aula e permitia-me perceber-me também inventora de um presente que se constrói junto e em diálogo com outras sensibilidades. Uma possibilidade da leitura enquanto ativadora de forças que embaralham modos de perceber as intensidades que nos fazem permanecer vivos, seja nos mais ordinários ou nos mais inusitados instantes e lugares.

Como tais intensidades nos afetam? Em que momentos nos propomos a compor com elas e em que momentos nos colocamos a silenciá-las? Suas potências, perigos e afetos estão em profusão a todo instante. Que esse texto e essas aproximações com cenas de uma sala de aula possam contribuir para pensarmos e sermos pensados pelos gestos, corpos e (m) movimentos compostos no/com o cotidiano escolar.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. J. Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. *In:* AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Trad. D. P. Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, p. 51-62, 2015.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro:, n. 23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

BARROS, Manoel de. Matéria de poesia: parte I. *In:* BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, p. 133-152, 2013.

BINES, Rosana Kohl. A grande orelha de Kafka. **Cadernos de Leituras**: Série Infância. Belo Horizonte: Edições Chão de Feira, n. 87, p. 1-15, jan. 2019. Disponível em: https://chaodafeira.com/categoria/caderno-leituras/serie-infancia/. Acesso em: 06 nov. 2020.

BEDIN, L. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago, 2014.

COSTA, Rossana Della. Artificialidade intencional: um princípio para reposicionar o corpo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-26, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/85089 Acesso em: 30 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento e prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926. Acesso em: 06/11/ 2020.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002. [*ebook*].

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A sala de aula em cena: imagem e narrativas. **Leitura**: **Teoria & Prática**, Campinas, v. 61, n. 31, p. 113-123, nov. 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/9/showToc. Acesso em: 06 nov. 2020.

GODOY, Ana; FERRAZ, Joana; FERREIRA, Juliana; BELCHIOR, Jussara. Experimentações estético-políticas: do corpo condenado ao corpo liberado, a vida como matéria ética. **Revista Alegrar**, Curitiba, v. 4, p. 1-13, jun. 2007. Disponível em: https://alegrar.com.br/artigos-04/. Acesso em: 06 nov. 2020.

JUARROZ, Roberto. Poema 66: décima poesia vertical. *In*: MORA, S. S.; SAN VICENTE, B. (org.) **Poesía vertical**: antología esencial. Buenos Aires: Emecé, 2001, p. 130.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA., Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PONT, Karina Rousseng Dal. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SCHERER, Telma. **Entre o vento e o peso da página**. Curitiba: Medusa, 2018.

SARMENTO, Ariana Sousa de Moraes. **Corpos e(m) movimentos na escola**. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVEIRA, Eduardo. **Dissecações do corpo de um docente-artista em escrituras experimentais**. 2014. 397f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SPINK, Mary Jane Paris. Sem abdicar, transgredir e assim reinventar. *In:* MOSCHETA, M. S.; SOUZA, L. V.; RASERA, E. F. (org.). **A dimensão política do pesquisar no cotidiano**. São Paulo: Letra e Voz, 2020, p. 40-46.

Sobre a autora

Ariana Sousa de Moraes Sarmento: Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas também na UFSC. A diversidade dos povos e as pequenezas da vida sempre me encantaram. Durante a maior parte da minha graduação estive envolvida com pesquisas na área de cultura e meio ambiente. Realizei intercâmbio acadêmico pelo Programa Ciências sem fronteiras para a Holanda e nesse período me aventurei pelas pesquisas em Agrobiodiversidade. Na licenciatura fui fisgada pelo caminho da docência e me dei conta que o que gosto mesmo é de arte e educação. Atualmente, sou professora efetiva de Ciências e Biologia na Rede do Estado de Santa Catarina. No meu dia -a - dia sempre que posso experimento, danço. Busco trançar tramas entre Biologia, Educação, Cultura e Arte. Sou apaixonada pela escrita e pela Biodanza, atividade na qual também sou professora.
E-mail: arianamsarmento@gmail.com

Recebido em: 31 ago. 2023
Aprovado em: 19 fev. 2024

Letramento literário e decolonialidade: práticas pedagógicas identitárias

Literary literacy and decoloniality: identity pedagogical practices

Alfabetización literaria y decolonialidad: prácticas pedagógicas identitarias

Moema de Souza Esmeraldo[1]

Resumo: Pretende-se discutir o letramento literário como prática social de leitura e escrita, tendo como referência a compreensão dos pressupostos da decolonialidade (Walsh, 2017). Assim, a representatividade dos diversos grupos sociais é fundamental nas atividades pedagógicas que implicam no processo de construção de uma sociedade mais justa, de uma educação inclusiva e menos excludente. Nesse sentido, Kleiman (2005), por exemplo, expõe que o conceito de letramento envolve práticas sociais que usam a leitura em seu determinado contexto histórico, respeitando as diversidades que constituem a sociedade brasileira.
Palavras-chave: Formação de Professores; Leitura; Literatura.

Abstract: The aim is to discuss literary literacy as a social practice of reading and writing placing emphasis on understanding the assumptions of decoloniality (Walsh, 2017). Thus, the representation of different social groups is fundamental in pedagogical activities that involve the process of building a fairer society, an inclusive and less exclusionary education. In this sense, Kleiman (2005), for example, states that the concept of literacy involves social practices that use reading in their given historical context, respecting the diversities that constitute Brazilian society.
Keywords: Teacher Training; Reading; Literature.

Resumen: El objetivo es discutir la alfabetización literaria como una práctica social de lectura y escritura, tomando como referencia en la comprensión de los supuestos de la decolonialidad (Walsh, 2017). Así, la representación de los diferentes grupos sociales es fundamental en las actividades pedagógicas que involucran el proceso de construcción de una sociedad más justa, una educación inclusiva y menos excluyente. En este sentido, Kleiman (2005), por ejemplo, afirma que el concepto de alfabetización involucra prácticas sociales que utilizan la lectura en su contexto histórico determinado, respetando las diversidades que constituyen la sociedad brasileña.
Palabras clave: Formación Docente; Lectura; Literatura.

Introdução

A literatura possibilita a ressignificação de discursos padronizados pela sociedade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com o letramento literário possibilita propor práticas pedagógicas a partir de diferentes autores, provenientes de diferentes corpos sociais invisibilizados historicamente (HOOKS, 2013).

Nessa premissa, este trabalho é fruto de experiências de ensino, pesquisa e extensão na formação de professores e pretende refletir sobre práticas pedagógicas que compreendam a importância da literatura e do letramento literário para a formação humana dos sujeitos. Além

[1] Universidade Federal de Roraima (UFRR).

de promover o acesso à literatura como um direito alienável, conforme assegura Candido (2004), especialmente, na perspectiva decolonial cujos indivíduos – de quaisquer grupos sociais – e suas respectivas identidades devem ser respeitados.

O foco será pensar a importância de práticas que visa a compreensão da "descolonização epistemológica" de ações pedagógicas por meio da reflexão sobre a formação docente. De tal modo, ocorre a problematização da prática pedagógica que envolva a representatividade dos diversos grupos sociais, fundamental no processo de construção de uma sociedade mais justa e de uma educação mais inclusiva e menos excludente. Sendo fundamental também aliar tais questões juntamente com a formação de professores inicial e continuada de professores.

Práxis pedagógica e o ensino de literatura

Nas instituições de ensino superior públicas brasileiras vem ocorrendo um movimento de implementação de ações afirmativas, especialmente por meio de políticas públicas, que vão desde a reserva de vagas "cotas" até a incorporação curricular de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígenas, entre outras ações que fazem emergir diferentes sujeitos, movimentos sociais e a práxis docente vem transformando os silenciamentos em emergências.

Neste cenário, os sujeitos que residem em periferias ou longes dos grandes centros, a população negra, quilombola, indígena, LGBQIAP+[2] se apresentam, anunciando a necessidade de pedagogias decoloniais (WALSH, 2017) e não mais aceitando uma prática pedagógica submetida a reprodução sistematizada pela história linear oficial, que apagou as desigualdades sociais, elegendo como cultura acadêmica, política e curricular uma educação eurocêntrica e hegemônica distante da realidade das salas de aula das escolas públicas e universidades do Brasil. A prática pedagógica e a formação de professores ainda são pautadas por uma educação bancária, destituída do entusiasmo, da curiosidade epistemológica e da boniteza do ensinar (FREIRE, 1997).

Cada vez mais, em contrapartida, à prática pedagógicas produtivistas e hegemônicas, avançamos em direção ao pressuposto de educação crítica e reflexiva centrada no ensino de literatura para humanização dos sujeitos, o que incorpora ações pedagógicas para os Direitos Humanos. A ação pedagógica que privilegia o direito à diferença na perspectiva decolonial e

[2] Atualmente, a sigla mais usada para contemplar a diversidade de gênero é a LGBQIAP+, que abarca oito variações, além do sinal de mais, que indica outros grupos.

intercultural[3], constrói positivamente identidades a partir da diversidade e no reconhecimento da inclusão e da representatividade de minorias sociais.

Nessa trilha, para evidenciar o pressuposto de educação para os Direitos Humanos é necessário propor ações didáticas de leitura das obras literárias como prática social destinada ao letramento em sala de aula, que ultrapassam a perspectiva tradicional de ensino da literatura por meio da historiografia literária ao propor uma formação docente que rompe com as práticas colonialistas, racistas e preconceituosas enraizadas na sociedade brasileira.

Na contemporaneidade é necessário propor alternativas didático-pedagógicas na formação de professores a fim de compreender como é fundamental o trabalho com o tema no ensino de literatura. Destaca-se o pensamento de Catherine Walsh sobre o conceito de decolonialidade. A autora expõe que por meio de práticas pedagógicas orientadas busca-se entender o processo decolonialidade no ensino da literatura que, de acordo apontado por Walsh (2017), deve se distinguir do significado de desfazer o que já foi feito da palavra "descolonizar" retirando a letra "s" de descolonização, pois a intenção do movimento decolonial não é desfazer o colonialismo ou superar o momento colonial em favor do pós-colonial, mas sim instigar um posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência das minorias sociais, étnico-raciais, indígenas, quilombolas, LGBQIAP+.

As universidades do ocidente, inclusive as universidades brasileiras até hoje fundamentam-se em sua grande maioria em uma matriz eurocêntrica que reproduz a dicotomia modernidade e colonialidade, que privilegia a orientação racista e sexista da ciência que classifica, hierarquiza, subalterniza, excluí e silencia as minorias sociais e sujeitos, identidades, corpos, culturas e conhecimentos que não forma exterminados e impõe uma episteme da referência ainda colonial patriarcal, branca e heterossexual.

Todavia, a intenção deste trabalho é refletir sobre a urgência e a necessidade de repensar a formação de professores a partir de pedagogias impostas por um modelo de educação reguladas pela relação subalternização que silencia as experiências dos/as/es educandos/as/es em detrimento dos interesses institucionais, bem como dos educadores em constante formação.

O contexto social, político, econômico em que se insere as diferentes dalas de aulas, as escolas brasileiras fazem com que cada vez mais, um novo paradigma emerge, expondo as fraturas da nossa história e desfazendo apagamentos. As práticas pedagógicas centradas em

[3] O conceito de interculturalidade para Catherine Walsh *apud* Vera Candau (2008) é central para à (re)construção de um pensamento crítico porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade. Ver: CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

discussões identitárias tem se demostrado mais significativas e refletem-se de forma mais potente a realidade da sala de aula ou a realidade do "chão da escola", expressão comumente utilizadas por educadores que estão atuando diretamente nas escolas de educação básica. Apresentam-se mais potentes por atingir uma parcela da população historicamente excluída, atingindo mais e educandos e tendo até mesmo mais visibilidade que as bases que norteadoras de realidades engessadas.

Problematizar questões étnico-raciais, de gênero e de acessibilidade questionam a cultura política academicista ainda padronizada por currículos desatualizados e moldes vigentes, especialmente dos cursos de formação de professores. Os grupos marginalizados interpelam o formato colonial de produção de ciência e de conhecimento, assim como reivindicam uma a urgência e a necessidade de formação contra hegemônica, mais plural, afirmativa, antirracista, feminista e inclusiva. Assim, reivindicam ainda uma educação que faça uma crítica a história oficial imposta pelo colonizador e propõe novas bases epistemológicas que dão um giro na ordem do discurso a partir do reconhecimento um ensino decolonial. Constata-se, então, a urgente e necessária descolonização dos currículos.

Para amparar a mudança epistemológica proposta justifica-se abordar a perspectiva decolonial também referenciada como "giro decolonial" por Ballestrin (2013) sendo considerado por vários de seus pensadores como uma forma de questionar a episteme eurocêntrica ainda hegemônica na América Latina. Por que ainda temos como referencial epistemológico em sua grande maioria cientista e pensadores europeus em detrimento de cientista latino-americanos, por exemplo? Para Quijano (2005), por exemplo, é necessária uma crítica ao paradigma europeu da racionalidade e modernidade.

Este trabalho então junta-se ao pensamento de que é urgente uma "descolonização epistemológica" que possibilite a efetivação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências em sua diversidade. Acrescenta-se que, para Mignolo (2007) os pressupostos da decolonialidade que investigam o sistema eurocêntrico e hierarquizado para depois buscar o rompimento. Nessa trilha, é indispensável pensar a perspectiva decolonial e questões de ordem pedagógicas que perpassam a formação humana, crítica e reflexiva.

Dessa maneira, é substancial pensar especificamente sobre literatura, ensino e letramento, assim como é necessário mudar os rumos da nossa escolarização, conforme afirma Rildo Cosson, no livro "Letramento literário: teoria e prática" (COSSON, 2018). Essa perspectiva de ensino de literatura permite o exercício da leitura literária, ou seja, possibilita uma prática pedagógica que vai além do ensino de dados biográficos de autores considerados

cânones da literatura e mais importantes pela historiografia literária. O ensino de literatura por meio da reprodução de escolas literárias reproduz o pagamento e o silenciamento de autores e autoras negros, indígenas, mulheres e outros indivíduos marginalizados pela sociedade.

O referencial metodológico proposto para trabalho pedagógico deve implicar alternativas para ações pedagógicas na formação de professores a fim de compreender como é fundamental entender o processo decolonialidade no ensino da literatura. Consequentemente, provocar um posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência das minorias sociais e étnico-raciais nas ações educativas.

Por isso, é fundamental o acesso de docentes à formação continuada, o que permite a reflexão sobre a realização de ações de leitura literária sistematizadas a partir de critérios e métodos de seleção do material bibliográfico para além do cânone literário apresentado nos livros didáticos, sendo que esse material bibliográfico seja constantemente objeto de revisão e reflexão. A seleção e revisão de textos literários prescinde um processo de leitura e pesquisa, portanto tal fato realiza uma práxis [4] docente específica que se preocupa com a seleção de textos que possibilitam a discussão de pautas identitárias a partir das temáticas de literatura indígena; de memória e identidade afro-brasileira e africanidades, letramento, inclusão acessibilidade, tecnologias e recepção da literatura.

A intenção incide em proporcionar uma formação de professores de literatura que discutam a perspectiva da decolonialidade por meio de pesquisas bibliográficas sistematizadas de obras literárias, letramentos e vivências que traduzem a realidade das salas de aula e fazem o docente refletir sobre a escolha de autores e obras literárias que contribuam para a afirmação das identidades dos educandos protagonistas da ação pedagógica.

O objetivo da prática docente de ensino de literatura, na atualidade, deve buscar identificar, sistematizar e realizar práticas sociais de letramento literário desenvolvidas a partir da perspectiva da decolonialidade em todos os níveis de ensino. Para tanto, essas ações devem ser pensadas desde a formação inicial docente, na formação continuada, bem como deve ocorrer na formação dos cursos de licenciatura do Brasil, que devem atender a Lei Federal n° 11.865/2008 atualizando seus currículos e concretizando a ideia de educação democrática e inclusiva para todos os sujeitos, tema que se inscreve na tendência atual de investigações sobre o ensino de literatura no Brasil.

[4] Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* compreende práxis como uma estreita relação estabelecida entre um modo de interpretar a realidade e a compreensão de uma ação transformadora (FREIRE, 1997, p. 325).

Pretende-se, desse modo, realizar estudos e discussões ligadas à questão da necessidade de uma pedagogia decolonial em seu sentido mais abrangente e, restritamente, um estudo sobre atividades pedagógicas que evidenciam vozes subalternizadas e silenciadas pela historiografia literária. Intenciona-se pensar a formação de professores visando a leitura literária como prática social de emancipação do sujeito que se humaniza com o que lê colocando-se no lugar do outro por meio da literatura.

O texto literário abrange uma dimensão tão profunda na formação humana que é impossível mensurar a sua importância para a humanidade e para a escolarização definidas em competências ou habilidade pré-estabelecidas por normas que impõe a unilateralidade da atividade pedagógica. As inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas a partir da leitura literária é fruto não de uma normatização imposta ao docente, mas é fruto da sua "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1997)[5] que permite sensibilizar e aguçar a curiosidade do indivíduo diante da necessidade do contexto histórico-social que os vivenciam.

A sistematização de textos literários pelo docente em seu trabalho pedagógico vai além do apresentado pela historiografia literária oficial e homogênea. No sentido de que se repete uma linearidade que não permite revisitar a nossa história e tornar auras como Carolina Maria de Jesus, Firmina do Reis, Cora Coralina, Graça Graúna, Eliane Potiguara, por exemplo. Entre outras escritoras que não foram consideradas relevantes por uma história oficial, linear e homogênea que não foram consideradas na representação do Brasil como estado nação.

Daí a importância de proporcionar espaços formativos de acesso à leitura literária na formação continuada de professores que não tiveram a oportunidade de conhecer literaturas não-canônicas durante a sua formação na universidade, instigando o ensino de literatura para além da perspectiva reducionista do cânone literário e da homogeneidade de uma historiografia oficial.

Ao mesmo tempo em que se observa um o movimento pedagógico de práxis docente que reflete sobre o ensino de literatura tendo em vista a representação das minorias sociais subalternizados, se afastando de modelos tradicionais que valorizam apenas leituras literárias que perpetuam um modelo eurocêntrico da produção literária como manifestação cultural promovida distanciando da necessidade de construção da identidade do sujeito.

[5] De acordo com Paulo Freire (2000) em **Pedagogia da autonomia** a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício de pensamento crítico que envolve a capacidade de aprender. É a curiosidade que busca metodicamente o rigor crítico e, se opõe ao senso comum.

Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes

O livro organizado por Catherine Walsh, **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes devresistir**, (re)exisitir y (re)vivir propõe uma discussão epistêmica que articula a dimensão decolonial com a prática pedagógica. No texto "Gritos, grietas y siembras de vida Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial" Catherine Walsh dialoga com referências como Frantz Fanon e Paulo Freire. Assim, analisa o posicionamento de Freire ao mesmo tempo que revisita a pedagogia da libertação:

> [...] entendo a pedagogia como uma prática e um processo sociopolítico produtivo, como uma metodologia essencial e indispensável, baseada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas, como disse Freire (1974). Mas meu entendimento não para por aí. Reconheço as limitações de Freire, incluindo sua orientação político-ideológica enraizada em posturas, visões e paradigmas emancipatórios ocidentais. Essa orientação, que ele mesmo criticou no final de sua vida, não lhe permitiu ver com clareza as estruturas racializadas, heteronormativas e patriarcais, as experiências vividas de colonialidade e as lutas por autonomia, autodeterminação e descolonização. Por isso mesmo penso a pedagogia, as pedagogias e a pedagogização — assim destacando sua 'verbalidade' com e para além de Freire (WALSH, 2017, p. 37, tradução minha)[6].

A investigação da obra de Freire distingue-se pela ideia de uma pedagogia libertadora. Em contrapartida, pensando em contextos de luta e ruptura, Catherine Walsh opta pela formulação do termo *pedagogias decoloniales* como metodologias produzidas em contextos de marginalização e como forma de resistência e re-existência. Assim, as pedagogias como práticas insurgentes fraturam a sociedade hegemônica, enquanto expõe as injustiças sociais e questionam os padrões coloniais.

Walsh retoma aspectos centrais de pedagogias decoloniais como práticas que evidenciam personagens que denunciam e narram relatos de lutas contra as injustiças, as violências e as oposições às imposições imperiais. A autora contata ainda a escassez de textos escritos que relatem as lutas dos sujeitos africanos que foram escravizados pelos colonizadores brancos europeus, por exemplo.

[6] "[...] entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, como decía Freire (1974). Pero mi entendimiento no queda allí. Reconozco las limitaciones de Freire, incluyendo su orientación ideológica-política enraizada en posturas, visiones y paradigmas emancipatorias occidentales. Esta orientación que él mismo criticó al final de su vida no le permitía ver con claridad las estructuras racializadas, heteronormativas y patriarcales, las experiencias vividas de la colonialidad y las luchas por autonomía, autodeterminación y descolonización. Por eso mismo pienso la pedagogía, las pedagogías y la pedagogización — así resaltando su "verbalidad" con y más allá de Freire".

Nesse diapasão, dialoga tanto com Paulo Freire quanto com Frantz Fanon, em função do seu sentir pedagógico e político. Haja vista que os considera intelectuais comprometidos com as lutas de libertação e de descolonização ao apontar contribuições importantes para a educação crítica, intercultural, reflexiva e decolonial. Walsh problematiza duas questões convergentes nesses dois autores, sendo a questão pedagógica pressuposto epistêmico em Freire e a problematização do colonial na obra de Fanon (1975), ambos propondo a libertação do povo e a humanização dos sujeitos.

Walsh (2017, p. 42) cita a advertência de Enrique Dussel: "sem práxis não se faz caminho"[7]. O caminho não pode ser feito sem referências, "é preciso uma bússola e saber em que direção se deve caminhar. A bússola são os princípios"[8] (WALSH, 2017, p. 42). Continua afirmando que "a direção se descobre na sua aplicação concreta, com o material da práxis cotidiana, militante, solidária"[9]. A autora defende que é esta práxis que Freire entendia como ação e reflexão no mundo para transformá-lo, uma práxis ético-política —significativa como dizia a feminista afro-americana bell Hooks (2013 p. 47) pautada na luta pela vida e pela existência.

Destaca a importância da ética da práxis, da consciência e da ação e seu sentido pedagógico, ou seja, a práxis da transformação não se aprende em sala de aula com conscientização apenas teórica. Revela que somente a práxis transformadora da "realidade real e histórica" que possibilita desenvolver o processo pedagógico como uma progressiva conscientização da ação pedagógica, petica e transformadora.

> Resistir para não destruir, sino para construir, eu digo. Esta é a postura e a prática pela qual lutam —pela qual lutam alguns—, uma resistência ética, crítica e digna, contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, e em defesa da Universidade (alunos, professores e funcionários), e pensamento crítico e plural) propondo a sua reconstrução participativa e democrática a partir de dentro. Uma posição praxisista difícil de adotar (WALSH, 2017, p. 19, tradução minha)[10.]

Walsh (2017) refere-se às práticas de ação, às apostas político-praxistas e aos processos metodológicos e organizacionais que usamos e inventamos tanto para lutar contra o projeto

[7] "sin la praxis no se hace camino".
[8] "se necessita una brújula y saber en qué dirección hay que caminar. La brújula son los principios.
[9] "y la dirección se descubre en su aplicación concreta, con el material de la praxis cotidiana, militante, solidaria".
[10] "Resistir no para destruir, sino para construir, digo yo. Esa es la postura y praxis por la cual lucho —para la cual algunxs luchamos—, una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro. Una postura praxística difícil de encaminhar..."

guerra-morte quanto para criar, possibilitar e afirmar a vida fora da lógica-estrutura capitalista-patriarcal, que versa sobre legislações homogêneas pautadas da dicotomia colonial/moderno predominante.

Portanto, são as *pedagogias descoloniais* que construímos o chão da nossa sala de aula, que construímos a nossa prática pedagógica baseada na reflexão sobre as identidades, sobre o que os educandos sentem e pensam. Fazendo brechas nas legislações que são impostas, pois "a resistência nos mantém vivos" [11] (WALSH, 2017, p. 25). Nesse movimento de resistência, a luta faz parte da práxis docente, sobretudo, nos cursos de formação de professores.

Considerações finais

Ante o que foi exposto, consegue-se demonstrar como resultado a necessidade criticar, refletir e desconstruir nossas ações pedagógicas ao propor a realização de atividades teóricas e práticas a partir de uma perspectiva decolonial. Contudo, verificou-se como necessário promover espaços de discussão qualificada sobre práticas sociais de letramento literário na formação docente, sobretudo na formação continuada visando a interação e discussão sobre a representação de diferentes atores sociais. Os professores de educação básica anseiam por espaços de escuta sobre suas ações e carecem de espaço para reflexão de suas ações.

O impacto central do desenvolvimento aqui proposto foi repensar o papel das atividades de ensino de literatura e letramento para a formação humana diante dos desafios que impactam as nossas práticas pedagógicas ao estimular mudanças no pensamento e incentivar o desenvolvimento de atividades pedagógicas pautadas no conceito de decolonialidade.

Portanto, a valorização de propostas de atividades pedagógicas que possibilitam a formação de um repertório literário e metodológico de modo a executar um projeto pedagógico que inclua outras representatividades como protagonistas de ações de ensino, letramento e recepção da literatura. Para assim, assumir o "projeto decolonial" como o ponto de partida para os demais requisitos propostos para a decolonização da educação no Brasil.

A fim de desenvolver atividades teóricas, práticas e metodológicas que tenham como objetivo repensar o ensino de literatura e incluir a representação de minorias sociais na prática pedagógica. A ênfase ao conceito de decolonial, por exemplo, teria sua aplicabilidade no campo pedagógico, nas manifestações de narrativas afro-brasileiras, amazônicas, indígenas, feministas, entre outras.

[11] "La resistencia nos mantiene vivos." (WALSH, 2017, p. 25)

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Paisagem, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 75-105.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgents de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017, p. 17-48.

Sobre a autora

Moema de Souza Esmeraldo: Docente efetiva na Universidade Federal de Roraima (UFRR), lecionando no Centro de Educação, no curso de Educação do Campo (Leducarr) e na licenciatura em matemática EAD. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia (2010). Atualmente está vinculada aos Programas de Pós-graduação em Letras, Comunicação e Educação Inclusiva, da UFRR. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crônica, poesia, letramentos, formação de professores.
E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023
Aprovado em: 02 maio 2024

"Literatura é bússola": uma experiência com o letramento literário de alunos idosos na educação não formal[1]

"Literature is a compass": an experience with the literary literacy of elderly students in non-formal education

"Literatura es brújula": una experiencia con la literacia literaria de estudiantes adultos mayores en la educación no formal

Simone Lopes Benevides[2]

Resumo: Nesse artigo, recorte de pesquisa de doutorado "Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal" (BENEVIDES, 2020), tratamos da formação literária de alunos idosos da educação não formal a partir de sua autoidentificação, ou não, como leitores e de suas concepções sobre o que é Literatura. O objetivo é apresentar o trabalho desenvolvido pelo PROALFA (Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) no que diz respeito ao letramento literário (COSSON, 2016, 2018) e como ele impacta na formação dos alunos segundo os próprios discentes. Para isso, a opção metodológica foi a abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) com a realização de entrevistas semi-estruturadas (ZAGO, 2003).
Palavras-chave: Literatura; Letramento literário, Educação de jovens e adultos.

Abstract: In this article, excerpt from the doctoral research "Between ideas and words: the literary literacy of elderly students in Proalfa's non-formal education" (BENEVIDES, 2020), we address the literary formation of elderly students in non-formal education based on their self-identification as readers and their conceptions of what literature is. The objective is to present the work developed by PROALFA (Literacy, Documentation, and Information Program at the State University of Rio de Janeiro) regarding literary literacy (COSSON, 2016, 2018) and how it impacts the students' reading formation according to the students themselves. For this, the methodological option was the qualitative approach (CHIZZOTTI, 2006) with the realization of semi-structured interviews (ZAGO, 2003).
Keywords: Literature; Literary literacy, Youth and adult education.

Resumen: n este artículo, fragmento de la investigación doctoral "Entre ideas y palabras: el letramiento literario de estudiantes mayores en la educación no formal" (BENEVIDES, 2020), abordamos la formación literaria de estudiantes mayores en educación no formal basada en su auto-identificación como lectores y sus concepciones sobre lo que es la literatura. El objetivo es presentar el trabajo desarrollado por PROALFA (Programa de Alfabetización, Documentación e Información de la Universidad del Estado de Río de Janeiro) con respecto al letramiento literario (COSSON, 2016, 2018) y cómo impacta en la formación lectora de los estudiantes según los propios estudiantes. Para esto, la opción metodológica fue el enfoque cualitativo (CHIZZOTTI, 2006) con la realización de entrevistas semiestructuradas (ZAGO, 2003).
Palabras clave: Literatura; Alfabetización literaria, Educación de jóvenes y adultos.

[1]

[2] CEFET-RJ.

Introdução

"-Por que ensinar literatura a idosos?"
"Por que não?"

Esse diálogo, travado entre mim e uma acadêmica na UERJ, originou a pesquisa[3] da qual esse artigo é apenas um recorte. Tendo iniciado minha prática docente com idosos, sempre me instigou o fato de que, em geral, grande parte dos estudos envolvendo esse público abordam temáticas relativas a aspectos patológicos, ainda que faça parte do grupo de alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos. Os avanços na EJA não foram capazes de erradicar o analfabetismo em nosso país, problema atrelado a diferenças de ordem social, e entre os idosos o percentual é bastante significativo, segundo dados do IBGE[4]: 18,6% pessoas permanecem inalcançadas pelo poder público, que lhes negou a cidadania conquistada pelo direito à leitura e à escrita. Além da alfabetização, é importante considerar o letramento, pois mesmo alfabetizados muitos brasileiros podem não dominar plenamente a leitura e a escrita para produzir sentidos, não satisfazendo autonomamente as demandas de seu cotidiano.

Esse quadro, mais grave na década de 90, motivou uma importante reflexão acerca do papel desempenhado pela universidade para reverter essa situação e levou a Professora Doutora Anna Helena Moussatché, docente universitária na UERJ, a vislumbrar a criação de um espaço em que fosse possível discutir, com graduandos de Letras, de Pedagogia e de Matemática, novas propostas educacionais, embasadas pelas ideias de igualdade e de cidadania. Surge, assim, em 1995, o PROALFA – Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da UERJ – *locus* onde se desenvolveu a pesquisa. Em função de seus objetivos, o PROALFA pode ser definido como um

> [...] espaço sociocultural e educativo não formal em alfabetização, letramento e matemática, direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pouco escolarizados ou que, mesmo sendo considerados alfabetizados, desejam retornar seus estudos em leitura, escrita e matemática (MOUSSATCHÉ; DIAS; BRASIL; SOARES, 2013, p. 123).

[3] "Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do PROALFA na educação não formal", Tese de Doutorado orientada pela Professora Doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, e defendida na UERJ, em 30/11/2020

[4] Dados disponíveis em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356 Acesso em 02/04/2024.

Nesse artigo, pretendemos apresentar o trabalho desenvolvido pelo Proalfa no que diz respeito ao ensino de literatura a alunos idosos, evidenciando a formação do leitor literário como objetivo central do processo de ensino-aprendizagem. Começaremos apresentando a história do Programa e as bases teóricas que o norteiam, destacando o letramento literário (COSSON, 2016, 2018) como pilar desse processo. Na sequência, tratamos do percurso metodológico, indicando como o *corpus* foi constituído e trazendo as falas dos alunos para o seguinte questionamentos: Para você, o que é Literatura? Hoje, você se considera um leitor de literatura". Ressaltamos que por se tratar de recorte de uma pesquisa de doutorado, cuja análise foi mais extensa e profunda; embora esse artigo faça referência completa a constituição metodológica da tese, apresenta, apenas, uma breve análise a um dos questionamentos das entrevistas realizadas.

Quando de sua criação, o Programa era formado por quatro projetos: *Classes de Alfabetização e Letramento*, *Acervo Especializado em Alfabetização "Emília Ferrero"*, *Ciclos de Estudos em Alfabetização e Alfabetização de Jovens de Classes Populares*. Ao longo dos anos, houve reestruturações, motivadas por questões internas e sobretudo por demandas da própria universidade. Para os fins da pesquisa, o interesse recaiu apenas sobre o projeto *Classes de Alfabetização e Letramento*, que há 23 anos, ininterruptamente, constitui-se um importante espaço de aprendizagem para os alunos – idosos cujo desejo de inserção no mundo das letras os conduziu ao PROALFA – e os professores – alunos bolsistas, graduandos da UERJ (cursos de Letras, Pedagogia e Matemática) que iniciam a vida docente nesse projeto de extensão.

Moussatché, Soares e Cagnin (2017, p. 27) o definem como um projeto que "[...] permite uma relação dialógica entre os aspectos teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e a prática pedagógica concreta. O PROALFA além das atividades de ensino, tem como pilar essencial a extensão universitária. Em virtude da natureza do trabalho desenvolvido nas Classes, é possível afirmar que, além da extensão, atua na formação dos seus bolsistas, apresentando-lhes perspectivas teóricas com as quais podem ainda não ter travado contato em suas graduações e lhes propiciando uma efetiva prática docente. Por conta dessa peculiaridade – a extensão universitária aliada ao ensino/formação docente – entendemos ser esse Programa um importante campo de pesquisa, contribuindo sobremaneira com questões relativas ao ensino em geral e com a EJA em particular.

Na perspectiva do letramento literário, Cosson (2016, 2018) entende a literatura como linguagem. Subvertendo a clássica definição de literatura como arte da palavra, ela seria responsável por fazer o mundo por meio da língua, de modo que "a Literatura não tem outro

limite que a própria capacidade humana de significar" (COSSON, 2018, p. 49). Essa infinita capacidade de produzir sentidos – pois infinita também é a capacidade humana de significar – torna vital um ensino de Literatura que se afaste das abordagens tradicionais do espaço escolar, em geral historiográficas. Assim, assumir o ensino de literatura sob tal perspectiva, implica entender o letramento literário como um processo de apropriação da construção literária dos sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p.67) e requer o compromisso com a formação de leitores literários. O PROALFA assumiu esse compromisso

Moussatché, Soares, Cagnin (2017) afirmam que em seus 23 anos existência o programa já passou por várias mudanças nos modelos e nas concepções teóricas que embasam a prática de sala de aula, ora influenciadas por questões relativas ao público-alvo, por exemplo, ora promovidas a partir dos avanços dos estudos de linguagem. O marco dessas transformações, segundo a autora, seria o ano de 2015, quando sob a influência de Antonio Candido (2011) no ensaio *O direito à literatura* desenvolveu-se o projeto *Asas de papel: o direito à literatura*, marco do início de um trabalho sistemático com a literatura no PROALFA.

Em seu texto, Candido (2011, p. 193) defende a força humanizadora da palavra literária, que, segundo ele, seria um direito de todos os cidadãos: "Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável de todos os cidadãos". Desde então, o trabalho com a Literatura vem se consolidando, e o texto literário se firmou como eixo-organizador dos projetos que conduzem as atividades, o *locus* a partir no qual a aprendizagem da leitura e da escrita se processam.

Por se ancorar em perspectivas não tradicionais, essa nova proposta de trabalho não se centra no alcance de resultados pragmáticos: a partir da palavra literária, o PROALFA se compromete com a formação humana em sentido amplo e com a formação do leitor literário. Consequentemente, a imagem projetada dos leitores formados no PROALFA também muda: ao invés do idoso que lê somente para os netos, surge o idoso leitor, que mesmo lendo apenas durante sua permanência na sala de aula, ou não, considera a Literatura como parte integrante de sua vida. Quanto ao jovem bolsista em formação, que apesar de cursar Letras pode ou não ser leitor, a leitura literária ganha novos sabores, pois além da fruição e do deleite, torna-se fonte de conhecimento, e não apenas um meio para aquisição de conteúdos diversos[5].

[5] O processo de letramento literário dos alunos da graduação da UERJ, bolsistas do PROALFA, é desenvolvido na tese de doutorado "Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal" (BENEVIDES, 2020), da qual esse artigo é fruto.

Candido (2011) defende que a Literatura não é apenas um conjunto de obras, mas algo maior, pois além de exprimir a humanidade também atua na sua formação. Seguindo essa perspectiva, e também por contar com um público tão particular, o PROALFA não se restringe ao cânone e tampouco se prende a abordagens históricas e/ou gramaticais do fenômeno literário. Na tentativa de ultrapassar as barreiras em oralidade e escrita e buscando contemplar as diferenças socioculturais características das Classes, a coordenação buscou na abordagem sociológica de Antonio Candido (2011, p. 176) a base teórica que vem sustentando o trabalho desenvolvido com os idosos e com os bolsistas:

> Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Sob essa perspectiva, desde 2015, o PROALFA desenvolve projetos com autores consagrados e canônicos, brasileiros e estrangeiros, com a Literatura infantil e juvenil, além da tradição popular, como os cordéis, e as histórias da tradição oral, latina e africana, sem desprezar os causos e histórias que constituem o repertório dos próprios alunos.

O percurso metodológico – a literatura segundo os alunos

Nosso estudo[6], cujo objetivo foi a análise de um contexto específico de aprendizagem – o ensino de Literatura para idosos na educação não formal – inseriu-se na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) das Ciências Humanas e assume a abordagem qualitativa, tal como propôs Chizzotti (2006), segundo o qual tal abordagem busca interpretar os sentidos a partir dos significados propostos pelos sujeitos, não focando na quantificação. Optamos pela **entrevista** como procedimento metodológico por possibilitar o diálogo entre pesquisador e pesquisado e o aprofundamento da questão investigada (ZAGO, 2003). A entrevista permite a produção de enunciados de forma alternada e dinâmica, de modo que pesquisador e pesquisado, na interação, são ativos na produção de sentidos. Nessa perspectiva, consideramos importante a elaboração de um roteiro que norteou as entrevistas, sem rigidez quanto à execução do mesmo, pois as falas dos alunos eram consideradas, surgindo, então, outras reflexões não previstas originalmente.

[6] Em sentido amplo, aqui referimo-nos à metodologia da tese já mencionada.

Os alunos foram entrevistados segundo um roteiro de 11 questões, divididas em dois eixos: 1) experiência literária, que buscou compreender como se efetivou o contato dos alunos com a literatura desde a infância até o PROALFA; 2) conhecimento literário, que buscou verificar como os alunos assimilaram alguns conceitos da literatura e se se consideram leitores. Nesse artigo, cujo objetivo é apresentar um recorte da pesquisa, apresentaremos apenas as respostas de um dos questionamentos presente no eixo 2: *"Para você, o que é Literatura? Hoje, você se considera um leitor de literatura"*

Contamos com 8 entrevistados, 4 mulheres e apenas 2 homens, com média de idade de 72,3 anos, aqui identificados como *BISA EVA, MARIA FLOR, NANCY, SEA, FRED E JUJU* (pseudônimos escolhidos pelos próprios alunos). Questionados sobre se considerarem ou não leitores literários, apenas dois alunos s*e* reconheceram leitores, ambos justificando, sobretudo, pela quantidade de livros lidos; o mesmo critério foi usado pelos demais, para os quais a pouca quantidade e o fato de apenas lerem no PROALFA não lhes permitem se considerar leitores. *SEA* afirmou que o fato de se identificar com os autores também o torna leitor, pois para ele a quantidade está atrelada ao conhecimento mais aprofundado do escritor, provavelmente referindo-se ao seu estilo. *BISA EVA* sinaliza a releitura com um importante critério na identificação dos leitores, o que faz sentido se considerarmos que cada leitura de um mesmo livro é única, trazendo consigo novos olhares e novos sentidos. Transcrevemos a seguir a resposta de dois alunos – *FRED* e *JUJU – quanto a serem ou não leitores*:

O que é essencial para qualificar alguém como leitor, mais ainda, como leitor literário? *JUJU*, por exemplo, como a maioria dos alunos, não estudou Literatura na escola, não possui um nível elevado de escolarização, chegou ao PROALFA aos 67 anos e hoje fala com desenvoltura sobre os livros que leu no PROALFA, tematiza a Literatura em diálogo com os filhos. *FRED* nem mesmo terminou o curso primário, produz acrósticos, lê Literatura Brasileira e universal no Programa, é capaz de conversar sobre os livros lidos e, como todos os alunos, participa ativamente de todos os projetos do PROALFA. Paulino (2010, p. 161-162), afirma que "[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres".

Tal proposta ressalta a presença da Literatura no cotidiano, o que implicaria, necessariamente, a leitura para além do PROALFA. Se pensarmos em termos de Educação Básica regular, de fato, a formação do leitor literário deve ser um processo contínuo, desde as séries iniciais, na Educação Infantil, até o fim do Ensino Médio, de modo a tornar a Literatura

parte integrante de suas vidas, e não apenas uma matéria escolar. A realidade de *JUJU* e seus companheiros, entretanto, é bastante particular – ainda cuidam dos netos, têm afazeres, contam com algumas limitações de ordem física – e o PROALFA, além de espaço de aprendizagem, é o local de regozijo. Pensamos que, nesse caso, os "afazeres e prazeres" a que se referem a autora possam adquirir nova conotação e se referir, também, às leituras realizadas em ambiente escolar, formal ou não, desde que proveitosas e de fato compromissadas com a produção de conhecimento a partir do texto literário. Mais democrático, esse adendo permite englobar as diferentes realidades que cercam a formação de leitores literários na Educação Básica, regular ou não. Brito (2003, p. 204) traz-nos uma importante reflexão:

> A educação de jovens e adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual.

É preciso reconhecer, pois, a particularidade dos idosos cujas habilidades necessárias não são demandas de trabalho, mas do prazer de ler, de escrever e de (re) encontrar a Literatura. Mesmo não abordando o caso específico dos idosos, a proposta de Brito (2003) aplica-se com perfeição ao nosso estudo, reconfigurando a imagem do leitor literário, definido em função do público-alvo e de seus objetivos. O que está em jogo não é quantidade de livros lidos tampouco se a leitura literária se faz presente além do PROALFA. Em se tratando de alunos idosos, "ser leitor" pode significar a leitura do texto literário exclusivamente no ambiente "escolar", atendendo demandas bastante pontuais, como o desejo de aprender Literatura*, a* necessidade de escapar dos problemas do dia a dia ou, como na metáfora de *NANCY*, tomar a Literatura como bússola. *JUJU*, apesar de não se considerar leitora, o que também envolve aspectos relativos à autoestima, elenca com orgulho as obras lidas, na íntegra, em sala de aula, com a mediação do professor (fator essencial destacado pela aluna, "*isso estimula muito")*, tal como preconizado na proposta do letramento literário. *O alienista, Dom Quixote, Vidas secas, A hora da estrela,* poemas de Frida Khalo, *Clara dos Anjos e* contos de Mia Couto são algumas das obras lidas no PROALFA no desenvolvimento de seus projetos, lidas integralmente, mediadas pelo professor. A centralidade da Literatura em sua vida é indiscutível, como se verifica na justificativa dada sobre a importância do PROALFA: "*Porque é justamente aqui que eu posso me dedicar. Ao*

meu aprendizado. E o conhecimento dos escritores, tanto brasileiro como os estrangeiros, né. Que é o caso do Mia Couto, né".

Quando questionados acerca dos critérios usados na categorização de um texto literário, a aluna *NANCY* disse não ser capaz de responder, o que se pode explicar em função de ela estar há menos tempo no Programa, aproximadamente um ano e meio, tendo, portanto, bem menos bagagem literária que os demais, uma vez que a própria relatou que a Literatura lhe foi apresentada no PROALFA. No decorrer da entrevista, entretanto, enquanto refletia sobre a importância da Literatura em sua vida, lembrei-me de que havia me dito que seu pai lia muito jornal. Então, perguntei-lhe se achava diferente ler um jornal e ler um livro literário e ela afirmou serem diferentes, pois a leitura do jornal seria "muito embrulhada".

Em uma análise primorosa, *NANCY* consegue diferenciá-los com uma metáfora muito interessante – o jornal como leitura embrulhada. Fechado em si, comprometido com a referencialidade e com as vendas, o jornal não exige muito do leitor, não "abre sua visão", ou seja, não produz conhecimento. Ao contrário, a Literatura testaria nossa capacidade e exigiria nosso envolvimento para sua compreensão. A Literatura mostra-se, então, presente em seu cotidiano a partir de suas reflexões sobre a realidade que a cerca.

Mesmo não se considerando leitores, as definições de Literatura por eles propostas são primorosas.

> *Literatura é o meio pelo qual, uma pessoa viaja sem sair do lugar* (SEA).
> *Literatura é a bússola* (NANCY).
> *É uma maneira muito bonita de se comunicar. Quem estuda Literatura. Quem dá aula de Literatura., meu Deus, eu acho que é uma sumidade* (MARIA FLOR).
> *A maneira de observar a vida, o mundo, com os olhos de outros escritores, né. De escritores famosos ou não, né* (FRED).
> *Pra mim Literatura é essencial na minha vida. É onde que eu me alimento. É onde que eu tiro o meu alimento do conhecimento* (JUJU).
> *Literatura é o clássico da vida* (BISA EVA)

Diante de falas tão pungentes, terminamos esse artigo da mesma forma como começamos: "Por que ensinar literatura a idosos? Por que não"?

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.82-91, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Considerações finais

Como procuramos evidenciar, com desenvoltura, os alunos refletem sobre a Literatura em termos teóricos a partir dos conhecimentos oriundos das próprias leituras literárias, mesmo sem consciência disso. Isso ocorre porque não há, no PROALFA, aulas nas quais conteúdos sejam meramente ofertados como um fim em si mesmo, o compromisso do Programa é com a formação de leitores literários. É a partir da leitura integral das obras e das discussões e análises mediadas pelos professores que os conhecimentos teóricos são construídos e sistematizados. A concretização do trabalho desenvolvido se dá pelo desenvolvimento dos projetos, nos quais é possível vivenciar a experiência da leitura literária, produzir sentidos, pensar o mundo, pensar o outro, pensar em si mesmo. Os alunos, melhor dizendo, os leitores, são paulatinamente estimulados a tornarem a Literatura parte integrante de suas vidas, ainda que isso se resuma ao espaço do PROALFA, ou não.

Tratando do leitor literário, Paulino (2010, p. 162) diz-nos que se trata de um tipo de leitor elitizado que se "restringe a um grupo capaz de se locomover com desenvoltura num universo textual sofisticado, o tal que une beleza e estranheza.". Ao democratizar o acesso à Literatura e torná-la fonte de conhecimento, o PROALFA faz desse universo sofisticado um *habitat* natural para seus alunos, e ao invés de leitores elitizados temos leitores literários, forjados a partir de um incessante trabalho de mediação de leitura com foco na produção de sentidos a partir da expressividade da palavra literária, a "sofisticação" da qual nos fala Paulino. São leitores, ainda que não se identifiquem como tal.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; SOARES, Josiane de Souza; CAGNIN, Simone. Leitura e escrita de idosos na magia do tempo. *In*: CAGNIN, S.; MOUSSATCHÉ, A. H.; GONÇALVES, I. P. (org.). **Alfabetização de adultos**: diálogo entre saberes docentes e discentes. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 24-42.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; DIAS, Marlene; BRASIL, Regina Celi; SOARES, Josiane de Souza. PROALFA: o direito de se tornar leitor na terceira idade. *In*: CAGNIN, S.; PAIVA, M. G. (org.). **Temas atuais em psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 122-137.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

Sobre a autora

Simone Lopes Benevides: Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Ensino Médio e Técnico Integrado do CEFET-RJ. Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ, estudou a relação entre língua e literatura focando o letramento literário na EJA. Anteriormente, no mestrado na mesma instituição, também abordou a literatura como foco de estudo, analisando o papel das metáforas na construção da fantasia que permeia a literatura infantil.
E-mail: sisilopes26@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023
Aprovado em: 03 maio 2024

Leitura de literatura: quando os estudantes são os leitores na sala de aula

Literature reading: when students are the readers in the classroom

Lectura de literatura: cuando los estudiantes son los lectores en el aula

Isis Parise Silva[1]

Resumo: Ao considerar a leitura como prática cultural aprendida no interior de comunidades que fazem uso da palavra escrita, objetiva-se descrever e analisar situações de leitura literária dentro do cotidiano escolar, a partir de cenas que permitam questionar sua relação com leitores concretos. O material foi produzido qualitativamente com estudantes do 6º ano do EF II de uma escola pública de tempo integral do estado de SP. Percebeu-se que ao praticar a leitura coletivamente esses leitores exercem múltiplas funções, são leitores, ouvintes e ouvintes-leitores. No quadro do cotidiano, as práticas dos sujeitos ultrapassam categorias valorativas de certo e errado e se manifestam atreladas a constantes tensões e rupturas das possibilidades de ser na cultura.
Palavras-chave: Leitura; Leitores; Práticas e representações.

Abstract: The objective is to describe and analyze situations of literary reading inside the school routine, considering reading as a cultural practice learned within communities that make use of the written word, from scenes that allow questioning its connection with concrete readers. The material was qualitatively produced with 6th grade students (10-12 years old) from a full-time public school in the state of São Paulo/BR. It was noticed that when practicing reading collectively, these readers perform multiple functions, they are readers, listeners and listener-readers. In the context of daily life, the subjects' practices go beyond evaluative categories of right and wrong and manifest themselves linked to strong tensions and ruptures in the possibilities of being in culture.
Keywords: Reading; Readers; Practices and representations.

Resumen: Al considerar la lectura como una práctica cultural aprendida en comunidades que hacen uso de la palabra escrita, tenemos el objetivo de describir y analizar situaciones de lectura literaria dentro de la rutina escolar, a partir de escenas que permiten cuestionar su relación con lectores concretos. El material fue producido cualitativamente con estudiantes de 6º grado (10-12 años) de una escuela pública de tiempo completo en el estado de São Paulo/BR. Se percibió que al practicar la lectura colectiva, estos lectores realizan múltiples funciones, son lectores, oyentes y oyentes-lectores. En el contexto de la vida cotidiana, las prácticas de los sujetos van más allá de las categorías evaluativas de correcto e incorrecto y se manifiestan ligadas a constantes tensiones y rupturas en las posibilidades de estar en la cultura.
Palabras clave: Lectura; Lectores; Prácticas y representaciones.

Introdução

O cenário que escolhemos para apresentar neste artigo remonta a uma pesquisa maior, projeto de mestrado (em andamento), que vem sendo realizado com auxílio do financiamento de bolsas da CAPES. Nele, assumimos como figura principal o *leitor literário* pertencente ao contexto escolar de ensino integral público e nos preocupamos em questionar quem é esse leitor

[1] Unicamp.

hoje, como interage com os textos, quais são seus modos de ler, repertórios de leitura, livros e autores que têm construído ao longo de sua trajetória.

Para executar tal proposta, a escola Jerônimo de Camargo, situada no município de Jarinu/SP, foi escolhida como campo de estudo. Entre os leitores de literatura buscamos aqueles que acabavam de adentrar o Ensino Fundamental II, isto é, crianças do sexto ano[2]. Em uma das visitas, nos gerou profundo interesse alguns gestos desses estudantes-leitores/leitores-estudantes, a forma como esse corpo se organizava na carteira para acompanhar a leitura coletiva, os silêncios, as conversas paralelas cochichadas, os olhares, as mãos, o (des)interesse, o desconforto ou relaxamento na maneira de se sentar.

Tal leitor vem a nós como sujeito de uma prática, a leitura, que se constitui cultural e historicamente. Uma prática específica, ensinada e aprendida junto a diferentes comunidades de leitores situadas em uma mesma sociedade ou ao longo do tempo e em distintos lugares (CAVALLO; CHARTIER, 1998). A leitura pressupõe determinadas habilidades e gestos do sujeito que lê, lugares e modos de ler, finalidades de leitura, suportes e objetos, interlocutores, aliada aos valores, afetos, sensibilidades e memórias, tudo partilhado no interior da comunidade que a usa, que a põe em circulação e a reconhece em tal configuração, legitimando-a ou não (FERREIRA, 2012, p. 82).

Esses leitores não têm as mesmas razões, e por mais que se encontrem no espaço escolar, circunscritos a objetivos pedagógicos semelhantes, não põem em funcionamento as mesmas capacidades ou as mesmas finalidades, tampouco atribuem o mesmo valor aos livros, à literatura e à leitura. E, ainda que se considere cada particularidade nas situações de leitura observadas, é possível distinguir no interior dessa comunidade de estudantes a partilha de determinadas tradições de leitura, modos de ler, usos legítimos do livro, instrumentos de interpretação. Disposições comuns a sujeitos embebidos nesse caldo de cultura letrada.

De natureza qualitativa, o material empírico deste artigo foi produzido durante os meses de agosto a dezembro de 2022, por meio de observações, entrevistas, fotos e vídeos dos participantes selecionados (levamos em consideração documentos escolares como registro de empréstimos na biblioteca, e avaliações ou comentários de professores sobre o desempenho em leitura de alguns deles).

Para o presente artigo, definimos como objetivo principal *descrever* e *analisar* situações de leitura literária no cotidiano escolar, a fim de levantar questionamentos sobre o que essas cenas têm a nos dizer sobre a leitura de literatura na escola e na relação com leitores concretos.

[2] Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais

Ao longo do texto são apresentados os principais fundamentos estudados para compor a descrição e análise das imagens e falas das crianças; em seguida, destacamos duas fotografias e o que os entrevistados revelaram durante os diálogos sobre elas. Por fim, reunimos as análises sobre esses estudantes-leitores, que também são ouvintes e sujeitos de suas práticas vividas em comunidade.

A leitura na história cultural

A corrente de pensamento e pesquisa promovida pela história cultural desponta por volta dos anos de 1970, no continente europeu, amparada pela Escola dos Annales: movimento intelectual e historiográfico do início do século XX, que se consolidou em torno das publicações do periódico acadêmico francês "Annales d'histoire économique et sociale". A proposta era a de problematizar os estudos da dita história tradicional que fundamenta a escrita da história com base em uma dicotomia positivista de "vencedores e vencidos", caracterizando os grupos por um determinismo econômico de classe e poder, sem trocas ou influências umas *entre* as outras.

Por sua vez, a história cultural desfaz essa distinção entre o que é central e periférico e passa a se preocupar com a análise das estruturas nas quais os grupos encontram-se inseridos, deslocando o olhar para sujeitos comuns, para a cultura popular, para tradições, religiões, relações familiares, constituição da língua; dotando esse olhar de uma percepção mais fluida dos sujeitos na cultura, considerando a própria construção da história como uma realidade que é culturalmente construída, pois "nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra" (BURKE, 2011, p. 15-16). Sendo assim, são as representações da realidade que geram tensões e novas ou velhas transformações na cultura.

Com foco na história da leitura rompe-se com a ideia de sentido único do texto. Estamos, portanto, diante de práticas plurais e contraditórias que dão significado ao mundo (CHARTIER, 2002), são influenciadas pelo gênero, idade, religião etc. e a leitura, por sua vez, se mostra como uma prática tão diversa e variável nas condições que a produzem quanto se possa pensar. O conjunto de gestos e modos compartilhados aprendidos culturalmente não deixam de ser igualmente singulares no conjunto de variáveis que os constituem.

Dessa forma, compreende-se uma prática de leitura moldada na tensão de grupos que lutam por hegemonia, poder, imposição de discursos, representações, modos de ler, sempre mobilizados por uma mentalidade, isto é, um pensamento mais ou menos hegemônico a respeito da leitura, que compreende um conjunto de representações, como por exemplo as ideias de que "ler é bom"; "ler é transformador"; "ler é erudito"; "ler é para poucos" etc.

Dentro dessa dinâmica, existe a constante disputa entre aquilo que se pratica e aquilo que se espera que seja, e nos cabe lembrar que há um leitor, um leitor de carne e osso e que compreende as conformações de um corpo que lê. E para além do leitor há o indispensável: o suporte da leitura. Ambos se encontram interligados por uma tensão que corresponde à uma produção e constituição dos significados do lido: entre liberdade e disciplina; da prática de leitura como parte de um espaço, individual ou coletivo, em voz alta ou silenciosa, e de produção de sentidos pelo sujeito, daquilo que ele lê ou do que lêem para ele.

> A leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma 'caça furtiva', no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 2002, p. 123).

Para além do leitor ideal, pensado pelo autor, pelo editor, identificamos o leitor real cotidiano, que realiza leituras que fogem ao sentido esperado e produz incontáveis práticas como meio de permanecer na ordem estabelecida, isto permite que a aceite ou a reinvente em seus modos singulares.

Certeau (1994), irá explicar que tais situações, dissonantes das normas que predominam, não necessariamente se distinguem em variantes de "certas" ou "erradas", pois são elas mesmas a forma como o sujeito encontrou para poder realizá-las na cultura de acordo com a função que precisa exercer. As artes de fazer surgem na experiência cotidiana e são assimiladas como táticas, meios não exclusivos, mas singulares do sujeito comum, de empreender ações que possam corresponder a um uso próprio que ainda assim é capaz de ser compreendido pelo conjunto da sociedade.

Dito isso, vamos voltar nosso olhar para algumas imagens, produzidas no "laboratório" do cotidiano escolar, circunscritas a espaços controlados, repletos de práticas não controláveis,

de dinâmicas vivas e compartilhadas. Práticas que sugerem a invenção do cotidiano com suas "mil maneiras de *caça não autorizada*" (CERTEAU, 1994, p. 38).

Fotografias: retratos do olhar

Os momentos de leitura registrados pela pesquisadora integraram a proposta pedagógica escolar intitulada "Projeto Leitura 2022", desenvolvida em conjunto pelas professoras de Língua Portuguesa, a coordenação pedagógica e a professora responsável pela Sala de leitura, para promover a retomada das habilidades leitoras dos estudantes. Recordo que este foi o primeiro ano de aulas presenciais após a pandemia de Covid-19 e um número considerável de crianças avançou para o Ensino Fundamental II com sérias fragilidades no repertório de leitura e escrita.

A seguinte proposta visava oportunizar aos estudantes maior afinidade com o objeto livro, assim descrito como primeiro objetivo do projeto: "1. Estimular o gosto e hábito pela leitura vivenciando emoções, fantasias e imaginação". Ademais, previa aperfeiçoar as habilidades de leitura, de forma a atender às competências da Base Nacional Comum Curricular, principalmente a nona, que diz sobre a necessidade de:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Para tal, essa leitura fruição precisava levar em conta o gosto dos estudantes - assuntos de interesse, que costumam variar de acordo com a idade e os círculos de convívio escolar - mas não apenas isso. Como os momentos de leitura foram pensados para acontecerem coletivamente seria preciso muitos exemplares de um mesmo livro, à vista disso, a unidade optou por utilizar os livros recebidos em kits de leitura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Portanto, definiu-se que os sextos anos, fariam a leitura coletiva do livro "Extraordinário", de J.R. Palácio[3].

As leituras, realizadas coletivamente, atraíram nosso olhar pela diversidade das dinâmicas compartilhadas pelos grupos de estudantes, havia modos comuns de pegar o livro,

[3] PALÁCIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

de ler acompanhando com o dedo, de manter o rosto apoiado na mão, permanecer sentados nas cadeiras com o corpo de frente para a mesa, o livro pousado sobre a mesa, a expressão séria e concentrada, uma "postura de leitor". Mas também havia outros que mantinham o livro apoiado entre as pernas, nos joelhos, praticamente escondendo o que lia (se é que lia), o corpo encostado na parede ou curvado para algum amigo em sussurradas conversas paralelas. Tudo isso fez querer questionar como eles mesmos se percebiam nesses momentos e se possuíam representações de leitura que tensionam para um comportamento ideal de leitor.

Fotografia 1

No dia 19 de setembro de 2022, as crianças desta turma realizaram a leitura coletiva prevista no "Projeto Leitura 2022". De acordo com a proposta, a professora organizou para que dois estudantes buscassem os exemplares do livro "Extraordinário", de J.R. Palácio, na biblioteca, assim todos poderiam participar da leitura coletiva.

Depois de entregues os livros e diminuída a euforia, teve início a leitura coletiva com ao menos três modos distintos de ler vinculados a ela. O primeiro modo compreende acompanhar o texto escrito através da leitura visual e silenciosa; o segundo, faz parte da leitura de escuta, isto é, além de acompanhar o texto escrito, cada estudante também ouvia a professora ou o colega que realizava a leitura oral naquele momento. E por fim, o terceiro modo de leitura está caracterizado pela leitura em voz alta, iniciada pela professora e seguida pelos estudantes escolhidos pela mesma para dar continuidade.

Nesse contexto, reconhecemos certo descompasso entre os múltiplos leitores e as múltiplas tarefas que devem ser realizadas por eles, já que o grupo que realiza a leitura de forma silenciosa se orienta por muitas vozes e tons e timbres diferentes, facilitando ou dificultando a atenção e concentração na captação dos sentidos do texto lido.

São três as estudantes que aparecem no enquadramento a seguir. Ao todo, a turma estava com aproximadamente 45 alunos matriculados, nesse dia a sala estava quase cheia.

Figura1: Estudantes do 6ºano turma 1

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber que uma das garotas, mais ao fundo, tem o livro seguro nas mãos, o corpo está virado "para trás" do que seria a frente da sala, de acordo com o posicionamento da mesa da professora, ela acompanha a leitura com o olhar e está sentada na cadeira designada pelo mapa de sala[4]. Inclusive, as mesas e cadeiras estão ordenadas em fileiras, todas de frente para a lousa principal. A segunda menina mais ao fundo segura o livro e apoia parte dele na mesa, está com o corpo virado de lado para a configuração da cadeira, com as costas apoiadas na parede, parece acompanhar a leitura não só com o olhar, pois o dedo indicador está apoiado na folha que está aberta[5]. Nossa terceira leitora tem o livro apoiado na mesa e o corpo um pouco mais arqueado para frente, fazendo com que cabeça, braços e mãos estejam todos mais próximos do objeto de leitura, pode-se acrescentar que também tem o dedo indicador apoiado na folha, o que sugere uma leitura não só com o olhar[6].

Essa primeira descrição representa o primeiro olhar, o que pode ser visto pela superfície, por qualquer outro observador que não estivesse junto aos leitores no momento do registro fotográfico. Portanto, passemos aos diálogos com essas leitoras. O que elas dizem sobre sua própria imagem e a imagem das colegas?

Diálogos sobre a fotografia 1

Pergunto para as meninas: "*Como estão sentadas?*". Umas delas responde: *A.: Ah, eu tô sentada errado, tô virada pro lugar que não devia.*

Em seguida, questiono a forma como cada uma segura o próprio livro. Elas afirmam que

[4] vamos chamá-la de J.
[5] vamos chamá-la de A.
[6] vamos chamá-la de E.

a mão está no livro e descrevem a situação um pouco melhor a partir das perguntas que vem na sequência, justificando ou explicando suas práticas de leitura e sobre como acompanham a leitura do texto:

> Pesquisadora*: O que que você tá fazendo com a mão aqui?*
> A*: Tô seguindo a leitura.*
> P*: Você costuma fazer bastante isso? Acompanhar a leitura com o dedo?*
> A*: Sim.*
> P*: Por quê?*
> A*: Acho mais fácil pra poder achar…*
> J*: Eu tava lendo com a mente, porque a prô tava lendo e as alunas, só que o povo fica sempre fazendo muito barulho, aí eu não consigo me concentrar. Eu tava com a mão no livro, pra eu não me perder na leitura.*

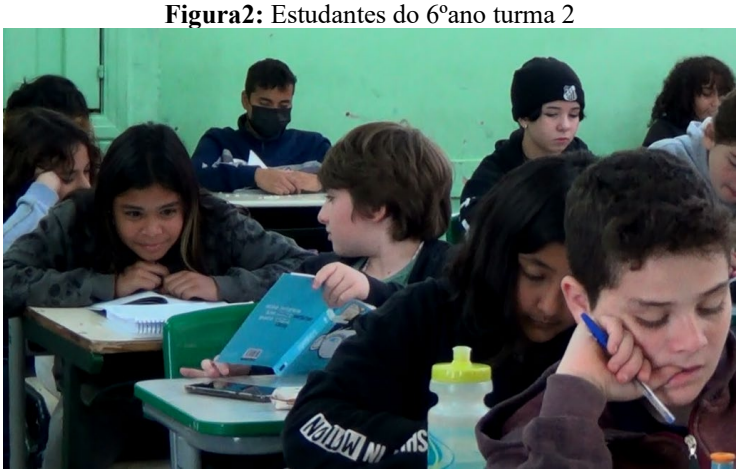
No diálogo apresentado, J. compreende que para si uma leitura concentrada se realiza melhor se a sala estiver silenciosa, mas como isso nem sempre é possível ela desenvolve uma tática para auxiliar sua prática de leitura: *J.:"Eu tava com a mão no livro, pra eu não me perder na leitura."*. Desse modo, ela "dá conta" de acompanhar a leitura e manter a atenção em um espaço com barulho.

Fotografia 2

A leitura coletiva acontece novamente com outra turma de sexto ano, no mesmo dia, um pouco mais tarde. É importante destacar que cada sala tem um ritmo próprio de leitura, que influencia em como dedicam atenção para as partes de desenvolvimento da narrativa que está sendo lida. A professora da turma é diferente, mas a didática é semelhante, depois dos livros serem entregues todos buscam a página solicitada pela docente que dá início à leitura em voz alta e depois de alguns parágrafos solicita que um dos estudantes continue.

No enquadramento aparecem dez crianças, mas apenas quatro delas foram entrevistadas. Com aproximadamente 40 alunos matriculados, a sala se encontrava quase cheia no dia dessa visita.

Figura2: Estudantes do 6ºano turma 2



Fonte: Elaboração própria

O estudante mais à direita da imagem foi entrevistado junto de sua colega que está logo atrás na ordenação da fileira. Mesmo que não seja possível ver o objeto livro, percebemos a forma como ambos têm a cabeça levemente inclinada para baixo, o primeiro apoia a face com uma das mãos enquanto segura uma caneta[7] e a outra tem um dos braços apoiados sobre a mesa[8]. A segunda dupla, continuando o aprofundamento das fileiras, encontra-se em posturas completamente diferentes da primeira. Um deles segura o livro um pouco mais alto na carteira e está com o corpo e o rosto virados para trás[9], enquanto sua amiga tem o corpo inclinado sobre a mesa, os braços apoiados sobre o livro aberto e o olhar parece ir em direção ao livro do garoto à sua frente[10].

Diálogos sobre a fotografia 2

São feitas as mesmas perguntas em sequência semelhante à do trio inicial. Quando questionadas sobre a forma como estão sentados os estudantes dizem o seguinte:

> Ma*: Eu tô sentada normal mesmo. [...]*
> Mi*: Olha.. pelo que eu tô vendo aqui, parece que eu estou sentado normal, olhando, né. Com… segurando a caneta. Eu tava lendo o livro, né. Prestando atenção.*
> Na*: A gente tava engraçado! É que eu tava, acho que mostrando uma capa, o momento que a gente tava no livro, acho que é isso.*

[7] vamos chamá-lo de Mi.
[8] vamos chamá-la de Ma.
[9] vamos chamá-lo de Na.
[10] vamos chamá-la de Me.

Na sequência pergunto como seguram o livro e Na. descreve posturas diferentes, a depender da intencionalidade da sua leitura, ele diz: "*Tipo assim, às vezes eu seguro assim, às vezes eu seguro assim…* [demonstra: o livro em pé, segura com uma ou duas mãos ...]. *Eu faço igual da Me. geralmente quando é minha vez de ler pra turma* [apoiar o livro aberto sobre a mesa]".

Quando pergunto sobre como acompanham a leitura do texto, cada dupla tem uma resposta diferente:

> Ma: [...] *tô com o livro, olhando pro livro.*
> Mi: [...] *olhando, né. Com… segurando a caneta. Eu tava lendo o livro, né. Prestando atenção.*
> Na*: Ah, eu acho que era, eu tava mostrando a página mesmo, porque assim, geralmente na, na…*
> Me*: Ou eu perdi a página e ele tava me mostrando, onde tava.*

A primeira dupla (Ma. e Mi.), apresenta respostas parecidas e concisas: olhar para o livro, prestar atenção. Enquanto a segunda dupla (Na. e Me.) parece querer desvendar o que poderia estar acontecendo quando a fotografia foi tirada.

Este momento, fixado no tempo em forma de imagem, traz à tona uma possível interação dos sujeitos ao realizar uma prática específica como a leitura, mostrando como ela é plural, pois na coletividade de um texto que pode ser acompanhado individualmente por cada um, resistem diálogos e trocas, camadas de leitura oralizada e silenciosa em uma mesma ocasião ledora.

Sobre conversar com estudantes, leitores, ouvintes e ouvintes-leitores

Conversar com as crianças sobre os registros feitos nesses momentos de leitura mostrou-se indispensável para compreender como identificam a si mesmas no ambiente escolar.

Suas falas revelam representações consolidadas para um corpo que lê na escola e isso fica marcado logo nas primeiras respostas, dadas ao modo como estão sentadas. Há uma postura correta partindo de seu oposto imediato, quando uma delas diz "*eu tô sentada errado, tô virada pro lugar que não devia";* enquanto a postura vista como adequada pelos outros participa de uma categoria de normalidade, o corpo se acomoda ao espaço destinado para ele no momento de leitura de acordo com a ordem designada como uma postura apropriada, portanto não há dúvidas e eles atestam: "*eu tô sentada normal mesmo"; "parece que eu estou sentado normal".*

Durante as entrevistas, alguns estudantes ficaram receosos de declarar seus supostos equívocos e deduzimos que isso aconteça pois se consolidaram neles fortes significados das

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.92-105, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

posturas que podem ou não ser reproduzidas dentro escola, daquilo que é considerado certo e daquilo que é considerado errado, principalmente se correspondem a algum discurso repassado pela hierarquia da comunidade escolar. Cavallo e Chartier (1998), explicitam que a partir do século XIX, com o crescimento geral da alfabetização e as novas classes de leitores, como mulheres, crianças e operários, gera-se uma grande dispersão das práticas de leitura, porém

> É grande o contraste, por um lado, entre a imposição de normas escolares que em toda parte tendem a definir um ideal único, controlado e codificado, da leitura legítima e, de outro, a extrema diversidade das práticas próprias a cada comunidade de leitores, esteja ela desde muito familiarizada com o escrito, ou seja ela recém-chegada ao papel impresso (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 36).

Portanto, ao julgar seu comportamento reprovável, dentro dos padrões exigidos para esse espaço, alguns estudantes se acanham com suas práticas espontâneas e desafetadas e elaboram justificativas para seus corpos fotografados, dizem estar de tal forma para apoiar, por estar cansado, para se sentirem mais confortáveis.

Goulemot (2009), irá recordar que em toda leitura existe uma atitude do corpo: "sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé (...). Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de cãibras" (p. 106-107), o que reforça a existência de uma instituição do corpo que lê, sempre presente no interior das práticas de leitura escolares.

Mas a disciplina do corpo na escola se choca com o cotidiano irrefreável, a liberdade e espontaneidade de movimentos vai sendo educada e contida, mas não apagada completamente, um breve olhar permite ver esse corpo projetando fugas, recriando suas próprias práticas. São conhecidos relatos de leitores que se afastavam do modelo dominante de sua época, como Montaigne, no período da Renascença e da leitura humanista, que "recusa regras e posturas da leitura de estudo: nunca lê à noite, nunca lê sentado, lê sem método" (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 34).

Por isso, "o 'onde' da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência" (DARNTON, 2011, p. 218). No espaço escolar, o simples acompanhamento do texto requer uma reinvenção da leitura silenciosa, para a qual apenas "ler com os olhos" não é suficiente. Os ritmos são diferentes para cada novo leitor e a dispersão pode ocorrer a despeito do esforço desse leitor em manter-se atento ao texto escrito. Para isso, eles usam um apoio, uma espécie de muleta de leitura, que pode expor um leitor pouco experiente ou pouco seguro do compasso

de leitura de seus pares, eles dizem que "*acho mais fácil pra poder achar"* ou que *"tava com a mão no livro, pra eu não me perder na leitura".*

Assim, os estudantes puderam desvelar a pluralidade de suas ações no cenário de uma leitura coletiva. A princípio, entrevistadas no pressuposto de suas representações individuais, elas externalizam a figura de um sujeito que apenas lê. Mas, ao considerar o *grupo* e o contexto de interação, apontam para uma combinação, um encontro enquanto *leitores e ouvintes*, pois a leitura se realiza pelo olho, pela mente, pelo ouvido, pela voz – tudo ao mesmo tempo – posto que há uma nova relação com o livro, que permite uma leitura interiorizada e silenciosa, ainda que acompanhado de outros leitores, "a autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular" (CERTEAU, 1994, p. 272) na leitura.

Em tais cenas de leitura não se sabe o que estão atingindo cognitivamente, como estão apreendendo, significando, apropriando as informações da leitura, mas pelas respostas, observamos que alguns buscam acompanhar o texto e viver ele no mesmo "espaço-tempo" que o colega que realiza a leitura oral em voz alta, dizem compreender "*porque eu vou imaginando*…", estabelecendo *táticas* para extrair *significados* do que leem para eles - e do que eles mesmos leem. Outros precisam encontrar onde está a leitura, estabelecer um controle por uma via externa, que nessas situações podem ser os próprios colegas: "*Ou eu perdi a página e ele tava me mostrando*".

Como prática criadora e inventiva a leitura não se anula no texto lido, no sentido unicamente desejado pelo autor ou editor, e os "atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido" (CHARTIER, 2009, p. 78).

Por fim, um terceiro grupo, que não figura dentre as fotografias, revelou mais um movimento de leitura entre um dos entrevistados: uma leitura adiantada à de seus colegas, pulando a etapa de leitura silenciosa realizada com o coletivo, se atentando apenas a ouvir a voz ledora. A estudante se explica: *"Porque eu já leio o livro e daí enquanto eu já ouço as pessoas lendo a parte que eu já li, eu acho que eu desenho [...]",* ela faz duas, três atividades ao mesmo tempo e para ela não há perda de compreensão.

> Seria necessário reencontrar os seus movimentos no próprio corpo, aparentemente dócil e silencioso, imitando-o à sua maneira: os retiros em toda espécie de "gabinetes" de leitura liberam gestos desconhecidos, resmungos, tics, exposições ou rotações, ruídos insólitos, enfim, uma orquestração

selvagem do corpo. (CERTEAU, 1994, p. 271).

Movimentos "selvagens" que se associam no momento da leitura, que puderam ser percebidos pela pesquisa, mas que se misturam quase indistintos em meio à outras práticas do ordinário cotidiano.

Algumas considerações

Ao longo deste artigo houve a preocupação em descrever e analisar duas situações de leitura literária que aconteceram no interior de uma unidade escolar pública de ensino de tempo integral. As leituras aconteceram coletivamente entre estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental II e através dos registros fotográficos e de posteriores entrevistas pode-se aprofundar o conhecimento a respeito das representações de leitura que essas crianças construíram ao longo dos seus anos de vida e escolarização.

Recordo que a leitura oral para um grupo de ouvintes (sem acompanhamento com o texto, individual, ou com o dedo na página) é uma prática bastante antiga, em serões, em grupos de trabalhos em que o adulto alfabetizado lia uma história enquanto outros trabalhavam, esperavam o sono, ampliando o conhecimento e cultura.

Assim, no decorrer cotidiano, as práticas de leitura mostram como há uma composição complexa entre o sujeito que lê e o objeto lido.

Todo o corpo, com seus movimentos e modulações de voz e pensamento, denota que tais práticas [de leitura] não são duras e imutáveis, muito pelo contrário, são cheias de tensões. Tensões discursivas, como a tentativa de corresponder a uma representação considerada mais adequada, mantendo o corpo ereto na cadeira, com as mãos que mantém o livro aberto e a cabeça levemente inclinada para baixo, sem relaxamento; e tensões físicas, de um corpo que logo irá cansar e romperá com a postura "adequada" para encontrar um novo estado de conforto.

Essas práticas apresentadas são apenas algumas das inúmeras que poderiam ser registradas no decorrer da vida cotidiana, de estudantes, professores e transeuntes além do espaço escolar, elas são assim, práticas, ao mesmo tempo tão dissonantes e tão "(im)perfeitas".

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, P. (org). **A escrita da**

história: novas perspectivas. Trad. M. Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 7-38.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). *In*: **História da leitura no mundo ocidental I**. São Paulo: Ática, 1998, p. 5-40.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, vol. 1**. Trad. E. F. Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 77-105.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, P. (org). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. M. Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 203-242.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. A prática de 'ler literatura' como distinta de muitas outras práticas de leitura. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 21, p. 76-92, 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116.

Sobre a autora

Isis Parise Silva: Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação (UNICAMP).
E-mail: isis_parise@hotmail.com

Recebido em: 11 ago. 2023
Aprovado em: 05 fev. 2024

Mapas interpretativos na experiência de leitura literária

Interpretive maps in the literary reading experience

Mapas interpretativos en la experiencia de la lectura literaria

Eliana Kefalás Oliveira[1]

Resumo: Este trabalho reflete sobre travessias de leitores universitários em elaborações de mapas interpretativos sobre microcontos. Foram realizadas atividades de leitura e análise de microcontos (SPALDING, 2022), com o foco na recepção do texto por meio da explicitação de caminhos analíticos traçados na construção de mapas interpretativos. A partir das observações sobre as marcas de leitura de cada leitor (GERVAIS, 2013), articula-se a noção de jogo do texto no ato da leitura (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) a aspectos da recepção dos microcontos. Considera-se que os mapas interpretativos, ao evidenciarem rastros analíticos de diferentes leitores sobre um mesmo microconto, reforçam a perspectiva de que a leitura pode ser um jogo, uma experiência singular e múltipla.
Palavras-chave: Leitura; Literatura; Microcontos.

Abstract: This work reflect on the paths taken by university readers in the elaboration of interpretative maps on micro-tales by various authors. Reading and interpretation activities were carried out on microfictions (SPALDING, 2022), focusing on the reception of the text by pointing out analytical paths in the elaboration of interpretive maps. Based on observations about the reading experiences of each reader (GERVAIS, 2013), the notion of the play of the text in the act of reading (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) is articulated with aspects of the reception of the microfiction. It is considered that the interpretative maps, by showing the analytical traces of different readers on the same micro-story reenforce the perspective that in reading is possible to play whit the text, what results in a singular and multiple experience.
Keywords: Reading; Literature; Micro-fictions.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre los recorridos de lectores universitarios en la elaboración de mapas interpretativos de microrrelato. Se realizaron actividades de lectura e interpretación de microrrelatos (SPALDING, 2022), con foco en la recepción del texto a través de la explicación de recorridos analíticos en la construcción de mapas interpretativos. A partir de la observación de las experiencias de lectura (GERVAIS, 2013) de cada lector de los microrrelatos, se articula la noción de juego del texto en el acto de leer (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) con aspectos de la recepción de los microrrelatos. Se considera que los mapas interpretativos, al mostrar las huellas analíticas de diferentes lectores sobre un mismo microrrelato, reforzam la perspectiva de que la lectura puede ser un juego, una experiencia singular y múltiple.
Palabras clave: Lectura; Literatura; Microrrelatos.

Um pouco das trilhas e dos rumos

São diversas as possibilidades de explorar a literatura em sala de aula. Algumas delas acabam por privilegiar uma dimensão mais informativa sobre o literário, ao tomarem como foco perspectivas classificatórias sobre escolas literárias ou identificação de características de tipos

[1] Universidade Federal de Alagoas

textuais, tais como ler com a finalidade de identificar e elencar personagens, enredo, espaço, tempo. Outras abordagens priorizam, na formação do leitor literário, o contato efetivo com o texto, por meio da experiência da leitura e da interpretação literária, estimulando o diálogo do estudante leitor com a obra.

Neste artigo, procurou-se centrar nessa segunda perspectiva ao descrever uma prática de leitura e interpretação de textos literários realizada com discentes do curso de Licenciatura em Letras com o objetivo de delinear trilhas metodológicas que privilegiem a exploração da interação do texto literário com o leitor.

A atividade desenvolvida foi a de elaboração do que nomeamos de "mapas interpretativos", que seriam registros (quase rastros) de alguns dos percursos analíticos que despontaram na leitura dos microcontos, selecionando palavras ou trechos sob as/os quais são evidenciadas anotações breves que dão indícios de vias analíticas que emergiram na lida com o texto literário.

O convite do texto

Pontua-se frequentemente, nos documentos oficiais, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) ou ainda a BNCC (BRASIL, 2018), a necessidade de que o leitor realmente se engaje no texto literário, visando que a leitura seja de fato uma experiência, em que o texto forme e transforme esse leitor, em sua instância humanizadora:

> Para que a função utilitária da literatura [...] possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Nesse trecho, o contraponto entre uma função utilitária e uma dimensão mobilizadora é estabelecido para que se evidencie a importância daquilo que, na atividade da leitura, faz com que o sujeito participe da construção de sentidos por meio da interpretação literária, o que leva o leitor a "se implicar na leitura dos textos". Mas como os estudantes leitores poderiam ser estimulados a se implicar na leitura literária? E ainda: que traços presentes em diversas obras literárias colaborariam para essa participação engajada do leitor?

Ao teorizar sobre a perspectiva da recepção da obra, tendo como eixo balizador o leitor, Wofgang Iser (1999) aponta para um dos traços do texto literário que estaria à espera do leitor: aquilo que não está dito, seus pontos de indeterminação, ou ainda, nos termos do autor, suas "lacunas", seus "vazios": "o lugar vazio provoca ocupações imaginárias" (ISER, 1999, p. 248). Essas dimensões não explicitadas nas obras literárias podem ser vistas como convites para que o leitor atue no texto e não somente o assimile ou o decodifique: "Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa" (LIMA, 2002, p. 26)

Iser, no livro *O ato da leitura* (1997) e ainda no capítulo "O jogo do texto" (2002), reflete sobre a relação entre leitor e texto, ressaltando que o mundo do texto não coincide com o mundo do leitor, há um certo descompasso, uma "assimetria", na medida em que o universo ficcional não representa o real, mas sim performatiza (ou encena) o mundo extratextual: "o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado" (ISER, 2002, p.107).

Essa assimetria, ou esse descompasso, em vez de ser tomado como um problema ou uma dificuldade, poderia ser visto como um convite à ação de se implicar no texto, levando o leitor a traçar rotas interpretativas que emerjam no ato da leitura. A dimensão fictícia literária e, em particular, as lacunas necessitam do leitor para a sua realização no mundo, - ou ainda, para as suas realizações - de modo que sejam construídos múltiplos sentidos para o que está dito em sua relação com o que não está dito. O leitor é incitado, nesse sentido, a interpretar os espaços deixados "em branco" pelo texto, não somente por um preenchimento desses vazios, mas, principalmente, por combinações: "Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele [o vazio] mostra a necessidade de uma combinação." (ISER, 1979, p.106).

Nessa perspectiva, o texto literário, ao ser lido, abre uma espécie de chamado para que o leitor arquitete redes de conexões entre trechos de um texto ou entre textos, ou ainda entre o universo textual e o que está fora do texto: o texto joga com o leitor em um campo de tensões, requisita-se do leitor que ele combine esquemas opositivos, contrastivos entre si. É como se o leitor fosse levado a ir e vir pelo texto, a fazer e refazer suas trilhas de palavras, a fim de estabelecer *links* diversos, seja entre palavras do próprio texto, seja entre textos, ou ainda entre o campo textual e o extratextual.

Dessa forma, no ato da leitura de um texto literário, o leitor traça rotas, mapeia possíveis veredas ou até (por que não?) atalhos, rompendo a linearidade do texto, ao tracejar sentidos

entre uma palavra de uma linha e outra de outra linha, por exemplo. É justamente essa possibilidade de cada leitor inaugurar caminhos ou nuances de significações entre diferentes lugares de um mesmo texto que embasa a proposta (um tanto simples ou óbvia) de elaborar o que estamos chamando de "mapas interpretativos", atividade que será descrita mais adiante neste artigo.

Vale ainda observar que o texto literário, ao dar um impulso para que o leitor realize combinações, cruzamentos intra e extratextuais, acaba por abrir o espaço para um trânsito em rede, isto é, para a realização de alusões ou de articulações. Se pensarmos que essa ação de tecer combinações, inter-relações é um elemento significativo da constituição do texto literário (dado por suas lacunas, pelo que não está dado), então talvez possamos dar mais espaço para esse impulso que a palavra literária nos incita, o de elaborar associações, compondo articulações de sentidos. Ou seja: a pulsão (ou a propulsão) do texto literário para que a leitura seja embalada pelo exercício da combinação de sentidos seria reverberada quando se investe nesse mapeamento das conexões.

A seguir, procuraremos delinear prismas sobre alguns microcontos, retomando a noção de lacuna e de combinações expostas a partir de Iser (1997, 1979), para, em seguida, descrever e analisar atividades de realização de mapas interpretativos elaboradas por discentes do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Na via dos microcontos

A brevidade do microconto (ou ainda do miniconto, do nanoconto[2]), dada por uma extensão limitada de palavras, resulta, por vezes, na produção de textos densos, condensados, muitos com enredos sutis e complexos tecidos em poucas palavras. A economia linguística é um dos traços marcantes desse gênero, exigindo que cada palavra desempenhe um papel crucial na construção da história.

Se cada palavra, no microconto, é derivada de uma escolha trabalhosa, significativa, pode-se pensar que vale a pena, no ato da leitura, se debruçar sobre a força (e sobre a teia) enunciativa lexical dos textos. Alguns microcontos evidenciam o impacto das palavras

[2] Neste artigo, não nos preocuparemos em definir as diferenças entre microcontos, minicontos, nanocontos, interessando aqui o foco em narrativas breves, dado que, para a realização das atividades de formação do leitor literário aqui descritas, o importante é que, em uma primeira experiência, o texto explorado seja um texto curto e que haja espaço nas margens do texto para que os discentes leitores possam registrar as anotações previstas na prática de elaboração de "mapas interpretativos".

escolhidas para fazerem parte do texto, remetendo (ou quase empurrando) o leitor ao que não foi dito, tal como podemos perceber nesta narrativa de Carlos Herculano Lopes :

> **NO EMBALO DA REDE**
> Vou,
> mas levo as crianças. (LOPES, 2004, p. 14)

O espaço em que acontece a trama contada nessas palavras desse microconto é o da rede, o tempo é marcado pelo do embalo. Num embalo de rede, podemos ver um *flash* de uma cena complexa, em que se explicita que se vai ("Vou"), mas se estabelece uma condição (ou uma ameaça), a de levar as crianças. O ir embora é enunciado, mas não sabemos nem por quem e nem por quê. Spalding (2022, p. 114) pontua como essa narrativa revela um momento escondendo outros, "omitindo os acontecimentos anteriores, mas deixando na minúscula ponta de seu *iceberg* o conflito entre narrador e narratário que consolida a sequência necessária para se contar uma história". No microconto "No embalo da rede", os vazios (ou o que está ocultado) solicitam do leitor que se estabeleçam articulações de sentido, tanto entre palavras do próprio texto (entre o verbo "ir" e o "levar", por exemplo), quanto entre o texto e o universo extratextual, tal como sugere Iser (1997).

O que está à mostra em "No embalo da rede" propõe um lusco-fusco, como se ativasse no leitor um jogo de esconde-esconde, convidando-o a caminhar por entre suas palavras, incitando-o a acionar redes intratextuais, e também seus repertórios, suas leituras de mundo, quando, por exemplo, o leitor se pergunta o motivo pelo qual o sujeito da narrativa diz que levará as crianças. Esse comunicado feito por esse personagem pode ser compreendido como um conflito de relacionamento, tal como propõe Spalding (2022, p. 114): "Essa fala singela dita no embalo da rede sugere o ponto alto de uma longa discussão sobre a separação do casal, tema de constante interesse humano"). O caminho de se pensar que se trata de uma separação se dá pela atenção a cada uma das palavras do microconto, inclusive do conectivo "mas" (em "Vou, mas levo as crianças"). Se imaginássemos que, em vez de "mas", encontrássemos o conectivo "e" outras vias interpretativas poderiam ser abertas, quase opostas ao que se percebe tal como está escrito no original. Se o texto do microconto fosse "Vou, e levo as crianças", poderíamos levantar a hipótese de ir a um programa, a algum passeio, por exemplo; entretanto, o campo de tensão do texto estaria um tanto dissolvido, já que a conjunção "mas", que comumente costuma imprimir a ideia de contraponto, oposição, nesse microconto avulta um certo clima apreensivo.

No microconto "Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás", de Cíntia Moscovich (2004, p. 16), a expressão "ter uma vida pela frente" remete à ideia de um potencial para o

futuro (levando-nos, talvez, a associarmos a frases que são usadas no cotidiano, tais como: "Esse menino tem uma ainda uma vida inteira pela frente, tem a perspectiva de construir planos, conquistar propósitos"). A primeira frase do microconto pode então nos encaminhar para palavras extratextuais, mas também pode ser novamente retomada e resignificada, quando nos deparamos com a expressão "por trás" (que estabelece um eco com a palavra "frente"), como se o microconto instaurasse um vai e vem ao leitor, cruzando termos entre si: "pela frente" e "por trás"; "tiro" e "vida". O que iria para frente foi derrubado pelo que veio por trás: uma rasteira, algo foi liquidado, ceifado, reitinerado.

Podemos ainda pensar que esse microconto de Cíntia Moscovich traz algumas marcas que traduzem aspectos lacunares que seriam um tanto recorrentes do próprio gênero microconto, entre eles, a não determinação dos nomes ou dos gêneros da(s) personagem(ns), do espaço, do tempo; a surpresa (ou um certo arrastar do tapete); a polissemia, as múltiplas camadas de sentidos. A perspectiva em que se prioriza o leitor como um perscrutador, um investigador curioso, que embrenha no texto para interpretá-lo, é um daqueles traços apontados no referido trecho da BNCC, ao reforçar a importância do leitor ser "um leitor-fruidor, (...) um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos" (BRASIL, 2018, p. 138), firmando pactos com o texto literário.

Para que não tornemos a literatura um lugar áspero, pouco convidativo; para que o texto possa ser de fato um território curioso, no qual o leitor se embrenhe, sentido-se partícipe da construção de sentidos, ora se vendo entusiasmado, ora desafiado – é importante atravessar o texto, mapeá-lo, reconstruí-lo, perceber a possibilidade de instaurar rotas analíticas, cruzando palavras, textos, mundos.

Mapas interpretativos de um microconto

Nas disciplinas "Prática 1: leitura e interpretação do texto literário" e "Metodologia do ensino da literatura", trabalhamos com microcontos a partir de duas fontes: o livro "Os cem menores contos brasileiros do século" (FREIRE, 2004), e o *site* "Portal dos microcontos"[3]. Lemos e discutimos alguns microcontos em aula (entre eles, o de Moscovich analisado anteriormente). Em seguida, foi solicitado às turmas a confecção dos "mapas interpretativos", sugerindo, para a confecção deles, algumas possibilidades de tópicos a serem destacados.

[3] Ver: https://microcontos.com.br/

O mapa interpretativo, na verdade, é uma prática de que muitos professores provavelmente se utilizam quando se preparam para analisar em aula um poema ou um fragmento de uma narrativa; trata-se de registrar notas ao redor do texto, sublinhar palavras, lançar mão de setas que explicitem cruzamento entre palavras do mesmo texto.

Na figura abaixo, elencamos quatro tópicos que seriam interessantes de serem levados em conta na montagem dos mapas:

Figura1: itens para mapa interpretativo

Fonte: Elaboração própria

Apesar de serem elementos um tanto previsíveis, a presença deles em um mapa, ou ainda, o movimento de destacar uma palavra ("holofotes: palavras potentes"), escolhendo tal palavra e não outra, já indiciam algumas rotas interpretativas. O mesmo pode acontecer ao se puxar uma seta a partir de um trecho e associar essa passagem a um assunto, tema, conceito ("temáticas/assuntos que se destacam"). Pode-se ainda desenhar tracejados que conectem ou mostrem oposição entre termos do texto ("conexões entre palavras"). Além disso, numa atividade em que se trabalhem com vários textos, seria possível explicitar conexões entre eles ("pontes com outros textos"); ou simplesmente, se pode pontuar alguma alusão a um texto com o qual tal trecho traria alguma marca intertextual.

Neste artigo, exporemos diferentes mapas para um mesmo microconto, o qual tem o título "Pode" e é de autoria de André Sant'Anna:

> **PODE**
> Você pode morrer
> a qualquer momento.
> (SANT'ANNA, 2004, p. 7)

Em seguida, explicitamos sequencialmente (para facilitar um olhar comparativo) alguns mapas interpretativos elaborados pelos discentes sobre esse mesmo microconto de André Sant'Anna:

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.106-117, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Figura 2: mapa interpretativo 1 do microconto "Pode"

Fonte: Sebastião Antonio da Silva Neto[4]

Figura 3: mapa interpretativo 2 do microconto "Pode"

Fonte: Dafhine Alves

Figura 4: mapa interpretativo 3 do microconto "Pode"

Fonte: Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Nos três mapas interpretativos, percebemos que, de algum modo, a palavra "pode" ou a ideia de "poder" são destacadas no início do microconto, entretanto há miradas distintas: no

[4] Os discentes autorizaram a publicação de seus mapas e preferiram que fossem expostos seus nomes reais.

primeiro mapa, esse termo está ligado à "possibilidade"; no segundo mapa, a palavra "pode" foi atrelada à "capacidade de decisão"; e, no terceiro, à "escolha" (de decisão sobre possíveis alternativas). Apesar de apresentarem similaridades, há contrastes entre relacionar "pode" ou "poder" com haver possibilidade (mapa 1), ou com capacidade de decisão (mapa 2), ou ainda com perceber que se trata de escolha (mapa 3); de todo modo, as três vias parecem ser possíveis no campo do texto, principalmente, se levarmos em conta, as observações registradas em outros locais de cada um desses mapas, expondo oposição com essas notas iniciais.

No primeiro mapa, levando em conta os indícios deixados por seu autor, o que seria possibilidade se choca com o que está sublinhado no final: "a qualquer momento", trecho ao qual se conectam os termos anotados no canto inferior direito e esquerdo: "qualquer dia/hora" e "realidade". Ou seja: ainda que se pudesse levar em conta a palavra "pode" como possibilidade, esse possível esbarra na realidade, no tempo.

Já, no mapa 2, o contraste dá-se entre a "capacidade de decisão" e a "falta de controle, imprevisibilidade": apesar de podermos pensar que teríamos capacidade de decisão, o fato de poder morrer a qualquer momento relativiza, ou até dá uma rasteira nessa ideia que poderíamos decidir algo, tamanha a imprevisibilidade da vida.

O mapa 3, por sua vez, no canto direito associa a ideia de morte a sentidos figurados, como, "morrer para os prazeres da vida", instaurando por meio desse rastro analítico, a ideia de mortes dentro da morte, mortes de algo em nós, ou também, a perda de sentido.

As trilhas que cada mapa aponta sobre o microconto oferecem rastros de leitura para quem olha e interpreta os próprios mapas interpretativos. Esses rastros seriam como pegadas, marcas deixadas pelo leitor no território do texto. Esses registros não chegam a ser uma interpretação sistemática, mas funcionam como pistas, âncoras de reflexões ou percepções descobertas nas travessias sobre o texto.

Esse lugar que não é nem o de uma análise literária estruturada e nem o de um devaneio fugaz poderia ser relacionado com o que Gervais (2013) nomeia de "escriba" no capítulo intitulado "Três personagens em busca de leitores: uma fábula". Nesse texto, o autor, ao refletir sobre a recepção e o ato de ler, delineia três figuras: a do "vagante", a do "escriba" e a do "intérprete", que são interdependentes pois fazem parte de um mesmo processo: "A tríade vagante, escriba e intérprete desenvolvida aqui representa um papel idêntico, o de explicitar as inter-relações e as interdependências em toda situação de leitura" (GERVAIS, 2013, p.44).

Para Gervais (2013, p. 45), o vagante traduz uma instância da leitura em que o leitor, ao ler um texto, o vivencia como se estivesse num estado de errância, "completamente suspenso,

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.106-117, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

nessa lógica associativa do devaneio", vagando entre o texto sem ainda fixar sentidos. Já o escriba é a dimensão da leitura em que se traçam alguns apontamentos, notas acerca do texto, ou seja, a atividade é a de"fixar sobre um suporte as ideias antes evanescentes". No âmbito do escriba, registra-se, deixam-se vestígios: "A escrita aparece aí como um processo em ato: aquilo que faz acontecer o que é pensado" (GERVAIS, 2013, p.46). Por fim, o intérprete é o âmbito no qual se estruturam as notas do escriba e se assentam as travessias livres do vagante, ele "corta, segmenta, apaga, corrige, reorganiza e da coerência (...) transforma a escrita em escrito, o processo em resultado" (GERVAIS, 2013, p. 47).

Interessa-nos aqui pinçar a noção de escriba e aproximá-la, de certo modo, do que seria o momento da feitura do mapa interpretativo, dado que, nessa atividade, a proposta seria a de deixar à mostra alguns vestígios, resultantes de um debruçar sobre o texto: "Se o primeiro [o vagante] tem a cabeça nas nuvens [...], o segundo [o escriba] tem as costas curvadas sobre o bloco de papel, seu lápis à mão" (GERVAIS, 2013, p. 46). O trabalho do escriba seria o de "apropriação", construído como "material bruto", ainda um tanto "informe" (GERVAIS, 2013, p. 47), diferentemente de uma sistematização elaborada do intérprete.

Olhar para rastros, vestígios, dar crédito a rascunhos, pegadas que emergem no ato da leitura seria talvez notar, dar crédito ao processo analítico que se avulta do jogo do texto (ISER, 2002): o leitor vai passeando por entre palavras, linhas, e elas o vão enredando em sua malha de significâncias. O texto marca o leitor e o leitor tatua o texto. Nenhum dos dois sai da relação ileso, nenhum sai idêntico a como estava antes de acontecer o campo do jogo da leitura: as palavras literárias, no corpo do leitor, ganham novos mundos; aquele que lê, ao atravessar os territórios verbais (imagéticos, sonoros, plásticos, a depender o texto literário), pode perceber rotas de sentidos (que não param de circular se a elas se volta), lastreando em si experiências de leitura.

Elogio ao caminho

Caminhar dentro de um texto, atentando para cada parte dele, pode ser uma aventura, na qual ora nos vemos vagando em meio a devaneios, ora nos vemos flagrando sacadas, ora nos vemos consolidando pegadas. Interessa o passo a passo, dedicar-se a cada trecho da travessia.

O território do texto estaria aguardando a chegada desse passante, oferecendo a ele espaços vazios, lacunas, pontos de indeterminação, convidando-o a ocupar e transitar por esses

lugares abertos, para que possa tecer, nas bordas do texto, a sua composição (sempre renovável) de sentidos.

Mapear as trilhas que se despontam no caminho entre e com o texto, deixando nelas marcas, rastros acaba sendo também um ato de generosidade, de oferenda. Aquele que lê um mapa pode se sentir – quem sabe? – impelido a reparar na trajetória do outro, pode olhar para uma de suas pegadas e, a partir dela, instaurar, na sua própria passagem no texto, novos rumos, sejam eles díspares, contrários, sejam eles contínuos, ou até rotas antes impensadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília: MEC; SEB, 2008.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004.

GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 39-51.

ISER, Wolfgang. Interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

ISER, Wolfgang. Mimesis/Emergência. ROCHA, J. C. C. (org.) **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: Eduerj. 1999. p. 239-256.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede. *In:* FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 14

MOSCOVICH, Cintia. Uma vida inteira pela frente. *In:* FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 16.

SANT'ANNA, André. Pode. *In:* FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 7

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a narratividade no microconto brasileiro contemporâneo**. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 6, n. 12, p.

109-124, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17304/0. Acesso em: 20 out. 2022.

Sobre a autora

Eliana Kefalás Oliveira: Docente da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Atualmente é docente do Profletras - FALE/UFAL. Atua, principalmente, nas áreas de ensino de literatura; formação do leitor; leitura, voz e corpo; literatura infanto-juvenil.
E-mail: llycaoliveira@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023
Aprovado em: 06 fev. 2024

Políticas públicas para formação de leitores desde a primeira infância: projetos da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP

Public policies for training readers from early childhood: projects from the municipal education network of Sorocaba/SP

Políticas públicas para la formación de lectores desde la primera infancia: proyectos de la red municipal de educación de Sorocaba/SP

Leila Regina Oliveira Chinelatto[1]

Resumo: Neste trabalho discorremos sobre políticas públicas e os projetos de leitura da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP, no recorte temporal de 2014 a 2023. Faremos uma retomada de algumas políticas educacionais literárias e de projetos de leitura com intuito de responder a seguinte questão: de que maneira as políticas de incentivo à leitura podem contribuir com a formação de novos leitores? O Objetivo é retomar o histórico de algumas políticas e projetos literários. Investigar se há contribuição do acesso ao livro literário desde a educação infantil para a aprendizagem dos estudantes. Refletir sobre o livre manuseio de livros como estímulo ao comportamento leitor. Apresentar os projetos de leitura da Rede Municipal de Ensino como política pública. O aporte teórico de Saviani (2007), Reyes (2010), Soares (2021), e se agregam documentos oficiais e fontes primárias. A pesquisa é bibliográfica e documental utilizando fontes primárias. A Política pública é relevante para a educação por proporcionar acesso a livros e contribuir para a formação de leitores literários. Apresentamos projetos de incentivo à leitura e o sucateamento dos desses na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, por descontinuidade dessas ações.
Palavras-chave: Leitura; Educação infantil; Políticas educacionais.

Abstract: In this work we discuss public policies and reading projects of the Municipal Education Network of Sorocaba/SP, in the time frame from 2014 to 2023. We will review some literary educational policies and reading projects with the aim of answering the following question: How can reading incentive policies contribute to the formation of new readers? The objective is to review the history of some literary policies and projects. Investigate whether access to literary books from early childhood education contributes to student learning. Reflect on the free handling of books as a stimulus for reading behavior. Present the reading projects of the Municipal Education Network as public policy. The theoretical contribution of Saviani (2007), Reyes (2010), Soares (2021), and official documents and primary sources are added. The research is bibliographic and documentary using primary sources. Public policy is relevant to education because it provides access to books and contributes to the formation of literary readers. We present projects to encourage reading and the scrapping of these in the Municipal Education Network of Sorocaba, due to the discontinuity of these actions.
Keywords: Reading; Child education; Educational policies.

Resumen: En este trabajo discutimos políticas públicas y proyectos de lectura de la Red Municipal de Educación de Sorocaba/SP, en el período de 2014 a 2023. Revisaremos algunas políticas educativas literarias y proyectos de lectura con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo ¿Las políticas de incentivo a la lectura contribuyen a la formación de nuevos lectores? El objetivo es revisar la historia de algunas políticas y proyectos literarios. Investigar si el acceso a libros literarios desde la educación infantil contribuye al aprendizaje de los estudiantes. Reflexionar sobre el manejo libre de los libros como estímulo de la conducta lectora. Presentar los proyectos de lectura de la Red Municipal de Educación como política pública. Se agrega el aporte teórico de Saviani (2007), Reyes (2010), Soares (2021), y documentos oficiales y fuentes primarias. La investigación es bibliográfica y documental utilizando fuentes primarias. La política pública es relevante para la educación porque

[1] UNISO-Universidade de Sorocaba

brinda acceso a los libros y contribuye a la formación de lectores literarios. Presentamos proyectos para incentivar la lectura y su desguace en la Red Municipal de Educación de Sorocaba, debido a la discontinuidad de estas acciones.
Palabras clave: Lectura; Educación infantil; Políticas educativas.

Políticas de incentivo à literatura

O termo *políticas públicas* é utilizado, frequentemente, nas mídias, na fala de políticos e também da sociedade civil e, pode ser empregado dentre outros sentidos. como um "plano de ação" ou "um conjunto de normas e regras pertinentes à direção dos negócios públicos ou privados", de acordo com Souza (2006). No caso da educação, as políticas públicas, alvo de muitos debates, são estratégias e ações criadas pelo Estado para garantir o direito da sociedade à educação, para avaliar e melhorar a qualidade do Ensino no país.

> Política pública, é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

A qualidade da educação brasileira está diretamente ligada aos programas ofertados pelo governo, à consonância com entidades e movimentos sociais que devem monitorar e refletir sobre os resultados. As ações e as políticas públicas devem considerar o envolvimento e os compromissos, visando ao desenvolvimento social, cultural e educacional da população. Para Souza (2006), o êxito também depende da sociedade e das instituições educacionais, no sentido de direcionar e fiscalizar para que as políticas cheguem aos grupos sociais, principalmente aos que se encontram em vulnerabilidade social. Todavia, deve haver uma relação harmônica entre o Estado, os entes formadores sociais e a população, para além da definição de algumas atividades avaliativas do planejamento dessas políticas, a posterior busca de novas ações. A educação é uma área especial e requer a atenção devida por parte do Estado, com a implantação de políticas que favoreçam o desenvolvimento das competências intelectuais, éticas e afetivas dos cidadãos. Os objetivos definidos para as ações dessas políticas só serão exitosos, se houver um alinhamento em todas as áreas, e as lacunas e ineficiências forem alvo de estratégias para superá-las.

De acordo com Di Giovanni e Nogueira (2015), os cidadãos são usuários de pelo menos uma política pública, no Brasil, a expressão política pública começou a fazer parte da linguagem dos governos municipais, estaduais e federais, das organizações sociais, movimentos e mídia. A expressão é um tipo específico de ação, definida como a participação do povo em discussões e decisões da cidade e do território em que está inserido. Algumas políticas são feitas por meio de processos de participação popular e por conselhos formados por representantes do governo e sociedade civil. "São intervenções planejadas do poder público com finalidade de resolver situações sociais problemáticas" (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015, p.9).

Os conselhos são espaços em que podem ser discutidas opiniões, necessidades e possíveis mudanças, assim, teoricamente, as propostas são analisadas (ou deveriam ser), virando leis por meio de votos dos membros do Poder Legislativo e do Poder Executivo. As medidas relativas à educação são executadas pelos governos do país por meio de políticas públicas.

Para Saviani (2007, p. 4), o termo política tem sentido amplo e não somente técnico.

> [...] a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevalecentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica.

As políticas públicas devem ser formuladas a partir de demandas da sociedade e ter como premissa atender aos direitos básicos dos cidadãos e aos serviços públicos. Além disso, as políticas devem referir-se a propostas implantadas pelo governo ou por atores sociais que decidem seguir ou não determinadas ações. Nos últimos tempos, o que vimos no Brasil foi uma série de mandos e desmandos com leis instauradas via políticas ineficazes e que só aumentam e potencializam as desigualdades, ou seja, não cumprem seu papel fundamental. As desigualdades educacionais têm sido tema de debates no campo do pensamento educacional progressista e impulsionado formulações e avaliações de políticas públicas. As pesquisas têm se dedicado a entender e encontrar um modo de superar essas desigualdades educacionais (analfabetismo, evasão escolar, baixos níveis de escolarização).

Como bem coloca Saviani (2007), investir em programas eficientes de alfabetização seria o caminho mais curto para melhorar o desempenho da educação brasileira, entretanto, no caso do Brasil, elas não apresentam resultados positivos dado a descontinuidade e a ação

emergencial para participar de avaliações externas e internas. A alfabetização é o início do processo de aprendizagem e, quando é completada, as crianças chegam a reconhecer os códigos de acesso a língua escrita, porém reconhecer as estruturas não significa incorporar e, então, acontece o fracasso.

> Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizandos, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de se resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado (SAVIANI, 2007, p. 1247).

O desafio de alfabetizar a população brasileira há décadas é uma preocupação que demanda esforços, investimentos e, sobretudo, políticas continuadas. Muitas vezes, diz-se que o povo não lê. Entretanto, diante de tais afirmações, não podemos deixar de considerar a realidade da escola pública. Essa, em tempos diferentes e até hoje, trabalha com grande dificuldade para proporcionar educação de qualidade e formar estudantes. No Brasil os registros das primeiras ideias sobre o livro didático são de 1929, e o debate sobre o livro infantil teve início com a criação da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), em maio de 1936, no Governo de Getúlio Vargas, a qual esteve vigente por dois anos (1936-1938) e foi um marco para as implantações de políticas literárias.

O surgimento do livro didático finalmente aconteceu em 1938, no governo do presidente Getúlio Vargas, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que sugeriu a criação de um decreto-lei para fiscalizar a elaboração do livro didático (FERREIRA, 2008, p. 38).

> O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde.

Nesta época, o livro tornou-se cada vez mais um objeto inacessível às classes populares, pois havia dificuldade de profissionalização dos escritores, crise no setor editorial, direcionamento e interferência no modo de como abordar os problemas do país.

> O livro é, pois, objeto de classe no Brasil e, incorporado a uma rica biblioteca particular e individual, é signo certo de status social. Como tal, dirige-se a uma determinada e mesma classe, esperando dela o seu aplauso e a sua significação mais profunda que é dada pela leitura, leitura que se torna um eco simpático de (auto) revelação e de (auto) reconhecimento (SANTIAGO, 1982, p. 28).

O livre acesso à livros pelos estudantes, até hoje representa uma lacuna nos sistemas educacionais da escola pública no Brasil, por falta de uma política educacional literária eficiente.

Leitura e acesso a livros desde a primeira infância

Para avançar nas questões relacionadas à alfabetização, é imprescindível que se tenha livre acesso a livros principalmente na escola e as crianças desde a primeira infância devem ser incluídas nessas ações.

Para Reyes (2010), mesmo sem saber ler formalmente, os bebês, de uma certa maneira, já fazem parte de um mundo letrado. Eles se encantam com o ritmo das palavras e a cadência da leitura. Sensorialmente aprendem sobre o objeto livro, manuseando, mordendo, lambendo e cheirando, compreendem que as histórias vêm dos livros. O processo de formação de leitores não é de responsabilidade solitária da escola e de um único educador, mas sim, de educadores, pais, familiares e da comunidade em que o estudante está inserido.

Dessa forma quanto mais cedo e frequentemente tiverem acesso aos livros, seja em casa, seja escola, mediado por adultos leitores, haverá uma contribuição para o desenvolvimento dessas crianças e um estímulo para se tornarem leitores autônomos, compreendendo as diversas formas de manusear os livros. As experiências e vivências, simbólicas e imaginárias são essenciais para a formação leitora, desenvolvimento do vocabulário e da aprendizagem significativa.

Reyes (2010), nos conta um pouco do trabalho que desenvolve no Instituto Espantapájaros (Espantalho), fundado Bogotá. É um espaço literário para a infância, e ali as crianças podem exercitar a imaginação, utilizando a mediação de leitura para construir o que a autora chama de "A casa Imaginária", em meio a uma Biblioteca preparada para bebês, pais, filhos e livros se entrelaçam em um triângulo literário de sentimentos e vivências. Reitera que ler para crianças permite desenvolver capacidades, estimulando conexões neurológicas e que somos pensamento, linguagem e expressão, portanto, a leitura na primeira infância começa pela

emoção, pela pele, pelo tato, olfato, ou seja, é muito sensorial. Para ela, as linguagens infantis se conectam, e a palavra cria um encontro com a cultura, tornando os bebês participantes dessa experiência. Mesmo sem saber ler formalmente, as crianças bem pequenas ouvem a voz e o ritmo da leitura de seus pais, leem, ao morder os livros e manuseá-los. Para Reyes, o ato de morder faz parte da construção do hábito leitor em um ambiente de vivências literárias.

Na etapa intrauterina e nos três primeiros anos, chamados de primeiríssima infância, são registrados o crescimento neurônico acelerado e muitas conexões. A maleabilidade ou plasticidade do cérebro infantil é praticamente ilimitada (REYES, 2010). Oferecer leitura aos bebês é uma tentativa de garantir igualdade de condições, o direito a todo ser humano ser sujeito da linguagem de se transformar e transformar o mundo, exercendo criatividade e imaginação. A imaginação das crianças se desenvolve por meio de trocas de experiências, relações interpessoais e com acesso a objetos, livros e materiais específicos para a idade. A leitura e o contato com livros, a escuta de histórias e textos lidos por adultos leitores estimulam a imaginação (REYES, 2010). De cordo com Reyes (2010), precisam ser disponibilizados elementos para irem se materializando, e essa transformação é explicada no livro *A casa imaginária*. Segundo a autora, devemos começar pelo alicerce, fundado em sólidas bases de emoções, sensibilização e conversas entre pais, filhos, educadores e livros.

O cimento, as paredes e o telhado da casa são imaginários, criados a partir de sonhos, sentimentos e fantasias. Preparar a casa é seguir um rito que Reyes (2010) chama de triângulo amoroso: uma criança, um adulto e um livro, sendo essa relação muito poderosa. O fato de um adulto parar tudo e dar atenção à criança é algo mágico e quando as crianças descobrem isso, se interessam-se ainda mais pelos livros e vivem essa aventura emociona. Neste sentido, conforme a autora, é uma possibilidade maior de a criança entrar no mundo da palavra, e as características são destacadas como ferramentas para adentrar no universo da palavra, nomeando o mundo e a si mesma, organizando de forma reflexiva, atribuindo-lhes sentidos diversos.

Reyes (2014) considera relevante a palavra como elemento humanizador e descreve o referencial do processo do desenvolvimento leitor. A primeira etapa é "*Yo no leo; alguien me lee, me decifra y escribe e mi*" (Eu não leio, alguém lê pra mim, me explica e escreve para mim). Refere-se aos primeiros meses de vida do bebê, que tem o contato com as palavras e adentra no universo dos símbolos e dos significados que são indecifráveis nessa etapa. "[...] começa a fazer sentido só à medida que aparece alguém que o lê, que o decifra e que funda nele

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.118-133, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

os primeiros significados" (REYES, 2014, p.16). A mãe consegue decifrar e entender o choro do bebê.

> De modo que nos tornamos participantes da comunicação humana e entramos no mundo do simbólico, porque existe alguém que nos lê e escreve em nós nossos primeiros textos, os primeiros significados. Nessa primeira etapa da vida, temos contato com muitos textos e muitas leituras, e é importante esclarecer o sentido amplo das palavras, pois muitos 'textos de leitura' da primeira infância transcendem o alfabético; ou seja, são "escritos" além dos livros (REYES, 2014, p. 17).

Os primeiros livros, que devem ser apresentados para o bebê, são chamados por Reyes (2014), de "*libros sim páginas*" (livros sem páginas), que serão formados por repertório de histórias, cantigas, parlendas, rimas da tradição oral que fazem parte da memória dos pais e dos adultos que têm contato com essa criança. Afirma ainda que, as rimas, a rítmica, as prosódias se apresentam com sonoridade envolvente e insere esse participante ouvinte em uma experiência poética, portanto, "[...] antes do primeiro ano de vida e com um repertório simples, a criança é um leitor poético, ou mais precisamente, um ouvinte poético" (REYES, 2014, p. 18). Para Reyes, transcender a realidade é fundamental para que a criança vivencie a comunicação sem barreiras não estritamente utilitária, porém criativa. As palavras adquirem outros sentidos e significações.

No encontro entre livros e bebês, a manipulação desse objeto se torna possível com a presença de um adulto na função de mediador e até modelo leitor para decifrar questões referentes à função social do livro no contexto dos bebês e das crianças pequenas. Adultos, crianças e livros são os vértices do "triângulo amoroso", conceito apresentado por Reyes (2014). O ato de ler é considerado uma prática social em que estão envolvidos o leitor e o autor. Da mesma forma, o ato de contar histórias abrange o contador, o autor da história e o público em um processo interativo. Portanto, para despertar o interesse pela leitura, "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para tornar-se um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo…" (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). Dessa forma, quanto mais cedo e frequentemente tiverem acesso aos livros, seja em casa, na escola, mediado por adultos leitores, haverá uma contribuição para o desenvolvimento e estímulo para se tornarem leitores autônomos. As experiências e vivências, simbólicas e imaginárias são essenciais para a formação leitora, desenvolvimento do vocabulário e da aprendizagem significativa.

> Por que lemos para as crianças? Por que gastamos uma grande energia humana e econômica em torno do ato de ler? Não lemos textos para as crianças a fim de que se convertam em grandes leitores, e sim porque sabemos que essas leituras permitem que elas determinem algo fundamental para si: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito (CABREJO, 2001,p. 17).

Pode até ser espantoso para a maioria das pessoas e até difícil de entender, o fato de se preocupar em oferecer livros para crianças tão pequenas, que não sabem ler formalmente e ainda, crianças que vão rasgar e estragar os livros. Para a autora, existem várias teorias e estudos da neurociência, psicologia, pediatria, pedagogia e outros, que tratam do desenvolvimento infantil. Há uma concordância de que os primeiros anos são os mais importantes, principalmente o período de 0 a 3 anos como sendo a fase de maiores possibilidades relativas à maturação e à aprendizagem.

Letramento literário

É preciso estimular a leitura e incentivar a cultura leitora para que os estudantes, as pessoas descubram o alcance que podem ter com essa prática, o lazer, a imersão, viajar no imaginário e se incorporar ao mundo, para além da sala de aula.

É comum que os bebês imitem o modelo do adulto na cultura em que estão inseridos. As tradições, ancestralidade, cultura familiar geralmente são transmitidas oralmente, mas não podemos nos furtar ao contato com o ambiente externo que é por natureza rodeado de grafismos, símbolos, logos e marcas das quais as crianças vão se habituando conviver.

No ambiente escolar desde a educação infantil os estudantes são preparados para a alfabetização, se considerarmos atividades diversificadas em diferentes espaços e tempos proporcionam vivências que serão necessárias na alfabetização propriamente dita.

As brincadeiras e atividades presentes na educação infantil (SOARES, 2021, p. 142), são consideradas em geral pelo aspecto lúdico e não pelo aspecto pedagógico, quando na verdade preparam os estudantes para a alfabetização.

Cantigas, parlendas músicas e repetições de versos além de divertidas, quando bem orientadas desenvolvem a consciência fonológica que é necessária para compreender o sistema alfabético. A interação das crianças por meio de brincadeiras cantadas e de outras

atividades do universo infantil que proporcionam desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, e a representação de cenas do cotidiano por meio da ludicidade preparam para a alfabetização.

Para descobrir como a criança aprende o professor deve observar como realiza as atividades e até mesmo quando erra, analisar esse erro, assim terá pistas. O problema da alfabetização, as dificuldades que a escola transfere para a criança, na maioria das vezes não é um problema de aprendizagem e sim de "ensinagem", conforme a autora.

As questões que envolvem alfabetização sempre estão sendo debatidas, seja por pesquisadores, técnicos em educação, governos ou até mesmo pela população em geral sem conhecimento específico sobre o assunto, considerando que lacunas na alfabetização das crianças são visíveis até mesmo para quem não é especialista no assunto.

Conforme Soares (2021), o processo inicial da língua escrita, muitas vezes acontece por meio dos livros de literatura infantil. As crianças, quando descobrem que as histórias que ouvem estão nos livros, ficam encantadas e muito curiosas. É uma mágica essa descoberta, e a literatura compõe o processo de alfabetização, aumenta o repertório de palavras ampliando o vocabulário. A curiosidade estimula naturalmente a aprendizagem para decifrar esses códigos escritos e impressos, para assim se apropriar das histórias escritas, e entrar no mundo letrado dos livros.

Ainda de acordo com a autora, é fundamental que as crianças, ora estudantes tenham contato com livros literários, e ainda mais importante que as escolas tenham salas de leitura,bibliotecas e bebetecas disponíveis a professores e alunos, assim facilitará o aprendizado da escrita.

O desafio de alfabetizar a população brasileira vem sendo discutido há décadas e ainda éuma preocupação e uma questão que demanda esforços e investimento, sobretudo dos governos federal, estadual e municipal.

Para Magda Soares (2021, p. 138), alfabetização e letramento estão presentes desde a educação infantil, e não são separados, um completa o outro portanto, a expressão deve ser: alfabetização e letramento, não alfabetização ou letramento. Segundo a autora o termo letramento surgiu da necessidade de nomear os comportamentos e práticas sociais da escrita que dominassem o sistema alfabético e ortográfico. Foi necessário diferenciar a partir do momento que as atividades profissionais e práticas sociais, começaram a demandar o domínio da leitura e escrita, tornando-se mais centradas na escrita e leitura.

Neste momento começou a se perceber que não era suficiente apenas alfabetizar tradicionalmente crianças ou adultos sendo imprescindível ir além e colocar o conhecimento em prática.

Projetos de leitura da rede municipal de Sorocaba

Encontrar livros em meio a fraldas, brinquedos, chupetas e mamadeiras tem se tornado algo normal nas escolas de educação infantil da rede municipal de Sorocaba/SP, por meio de projetos de leitura implantados desde o ano de 2014. A implantação da primeira Bebeteca, na Secretaria da Educação, no prédio do Centro de Referência em Educação (CRE), foi resultado de encontros, estudos, reflexões, trocas de experiências com educadores na rede municipal, em outras redes e fora delas. A palavra ou termo "*bebetheque*" foi mencionado pela primeira vez por Georges Curie, na 5.ª Conferência Europeia de Leitura, realizada na Fundação Germán Sánchez Ruipérez, em Salamanca, em 1987. Os objetivos de uma Bebeteca são: fomentar o encontro de livros, adultos e crianças; ampliar as experiências poéticas e culturais entre famílias e profissionais da educação; e promover ações formativas.

A composição do ambiente, o mobiliário, a disposição dos livros deve permitir que se movimentem com autonomia e consigam escolher, pegar e manusear livremente os livros e outros objetos que lhes despertem a atenção. Prateleiras baixas, cestos, tatames no chão são essenciais para que possam ter livre acesso ao que quiserem.

As bibliotecas para a primeira infância devem prever e assegurar o movimento e alcance dos pequenos e estimular a exploração dos espaços e dos livros. Em relação ao acervo, conforme a autora, existem dois aspectos a serem considerados na construção de uma bebeteca, um relacionado à qualidade dos livros, o outro à "bibliodiversidade", multiplicidade de títulos.

Os atendimentos da Bebeteca eram mediados por um professor, e divididos em sessões de 50 minutos, organizadas em três momentos:

- exploração livre do acervo;
- leitura em voz alta de um dos livros escolhidos pelas mediadoras;
- leituras individuais ou em pequenos grupos a partir de escolhas das crianças.

Os pequenos podiam circular livremente no espaço e explorar o acervo e manusear os livros. Os seis professores do projeto eram efetivos da Rede Municipal de Ensino e trabalhavam divididos por períodos. As ações do projeto aconteciam no contraturno do professor por meio de carga suplementar e recebiam formação mensal e oficinas já previstas em carga horária. O

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.118-133, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

público-alvo desse atendimento eram preferencialmente os estudantes das escolas com horário agendado para as sessões de leitura com mediação, e aberto à comunidade aos sábados.

Para participar das mediações de leitura, os alunos eram levados até o Centro de Referência em Educação, com transporte oferecido pela Secretaria de Educação (SEDU), por meio das ações do "Roteiro Educador", que oferecia um passeio em pontos culturais e educativos da cidade. Como eram crianças bem pequenas e bebês, o transporte precisava ser especializado e, no ano seguinte, com a interrupção dos trabalhos do projeto do Roteiro Educador em meados de 2015, as atividades precisaram ser adaptadas a uma nova logística.

Passou a ser itinerante, os professores é que iam até as escolas fazer a mediação de leitura com agendamento prévio feito pela equipe gestora das escolas. Levavam os livros, cestas, tapetes e almofadas para ambientar o espaço e, a partir desse período, mas foram inauguradas outras bebetecas, ampliando o projeto (FRANCO, 2015).

Nas creches e escolas de educação infantil, os trabalhos da Bebeteca eram divididos em sessões de leitura, e o trabalho pedagógico era organizado da seguinte maneira:

- Seleção de livros e materiais, de acordo com a faixa etária das crianças.
- Preparação do espaço – montagem do espaço, disponibilizado para a atividade, colocando almofadas, tapetes e cestas com livros.
- Roda de conversa – acolhimento aos estudantes e equipe, apresentação da proposta com elaboração de alguns combinados, como tirar os calçados, dividir as almofadas e compartilhar os livros.
- Exploração do acervo – as crianças, inclusive os bebês, eram convidados a explorar os livros que estavam dispostos nos cestos e acomodar-se confortavelmente nas almofadas.
- Leitura coletiva – realizadas duas leituras pelos mediadores.
- Leitura individual – neste momento, os mediadores e os educadores da turma se dividiam para realizar a leitura dos livros que as crianças escolheram, individual ou em pequenos grupos.
- Sussurrador de poesias – um dos mediadores, após algumas leituras individuais, passava oferecendo uma poesia ao pé do ouvido, no sussurrador para cada criança (sussurador é um tubo de papelão).
- Leitura interativa – ao final era feito o convite para que alguma criança que quisesse compartilhasse a leitura ou o livro de que mais havia gostado.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.118-133, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Projeto Salas de Leitura Novos Olhares e Lugares de Ler

Os programas e políticas de leitura no Brasil estão ligados à alfabetização. A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), deixa claro que as redes devem "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental". A Lei n.º 12 796, de 04 de abril de 2013, tornava obrigatória a oferta gratuita de educação para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Com novas legislações e planos implantados, o processo de leitura e escrita e sua relação com a educação infantil começaram a ganhar destaque com a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, por meio da Lei 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006.

Neste período de adequação dos municípios ao PNE, a Secretaria da Educação de Sorocaba, no ano de 2015, ampliou o projeto de leitura incluindo as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal com o apoio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O objetivo era disponibilizar o acervo aos estudantes e iniciar um projeto de leitura literária com professores mediadores, atendendo exclusivamente ao projeto.

No mês de fevereiro do ano de 2015, o projeto de leitura foi ampliado o número de salas de leitura e em 2016 já chegava a 44 salas. Esse projeto tinha o nome de: "Salas de leitura: novos olhares", realizado nas escolas de ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Foram criados espaços físicos de sala de leitura, disponibilizados mobiliários e acervo literário. Funcionava com professores efetivos designados no contraturno para atender ao projeto, sendo com carga horária suplementar de trabalho e formações mensais previstas na carga horária, de acordo com notícia publicada Agência Sorocaba de Notícias (VIEIRA, 2016).

Com a inclusão do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve uma quebra na distribuição de livros e os acervos ficaram desfalcados. O sistema do PNLD demorou muito para processar a escolha dos livros pelas escolas e viabilizar a entrega, e isso, na prática, causou demora na chegada dos livros às escolas e uma lacuna. Conforme notícia publicada no portal de notícias G1 (MOREIRA, 2017), em uma entrevista, o presidente da Câmara Brasileira do Livro informou que o governo federal ficou de 2014 até 2019 sem comprar livros literários para as escolas públicas, portanto "A última remessa de livros feita pelo Ministério da Educação (MEC), para toda a rede ocorreu em 2014". Assim, a partir daquele ano, o programa que garantia a compra e a entrega não foi mais executado, e a alternativa proposta pelo governo federal seria de enviar novos livros a partir de 2019. Esses dados apontam o sucateamento do acervo, a falta de livros, o que gerou dificuldades para os professores desenvolverem o trabalho com os estudantes e, em Sorocaba, não foi

diferente. Durante os anos de 2017 a 2019, o projeto foi mantido nas escolas e ampliado gradativamente, porém, em 2020 ainda não havia sido atribuída a carga suplementar aos professores, quando, no mês de março, houve o início da pandemia Covid-19. As aulas presenciais foram suspensas na rede municipal de Sorocaba, e o projeto não funcionou até o final da pandemia.

Com o retorno das aulas presenciais, o projeto foi reativado com uma nova nomenclatura, pois, em 2021, houve a troca do governo da administração municipal, e a nova gestão reformulou o projeto, passando a se chamar "Lugares de Ler". A renovação do acervo literário no ano de 2022 permitiu que o projeto fosse ampliado para as escolas de educação infantil.

Antes da alteração de estrutura e nomenclatura de 2022, o formato do projeto, para educação infantil, era itinerante. As escolas interessadas em recebê-lo se inscreviam por meio de um *link* na Secretaria da Educação. A equipe era formada por 12 professores, divididos por período. Esses professores deveriam atender todas as escolas municipais inscritas, porém, devido à alta demanda, a equipe com número reduzido de profissionais conseguia atender, em média, metade das instituições. Por este motivo, poucos alunos de educação infantil da rede tinham acesso ao projeto. As unidades escolares participantes do projeto receberam livros e mobiliário para a acomodação dos acervos nas salas de leitura e em outros espaços da instituição de ensino. A organização das atividades era adaptada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando projetos de leitura, mediação e contação de histórias com os estudantes e a comunidade escolar. No ano de 2022, o Projeto atendia 100 escolas, divididas entre: em 44 Centros de Educação Infantil, 51 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e 5 Escolas de Ensino Fundamental II, totalizando 43.000 alunos (MARCOLINO, 2022).

Para atender ao projeto, 177 professores foram designados e a Secretaria da Educação atribuiu carga de trabalho suplementar a esses professores efetivos da rede no contraturno do horário de trabalho regular, totalizando 65h/a mensais para atuação no projeto. Foram disponibilizados até dois professores por escola onde havia sala de leitura, com o objetivo de desenvolver projetos de fomento à leitura literária. Os professores, participantes do projeto eram efetivos da rede municipal e somente a eles é permitido participar da atribuição de carga suplementar, caracterizando assim a continuidade das ações pedagógicas. As escolas de ensino fundamental foram atendidas quase na totalidade com 98% participantes.

Considerações finais

A literatura é fundamental para leitura de mundo, como uma maneira de possibilitar às crianças contato com temas inexplorados e experiências que elas ainda não passaram, com a delicadeza que não seriam possíveis em uma situação real.

No processo de aprendizagem da leitura, escrita, cultura e tradições ancestrais, trazem significado ao conhecimento adquirido pela criança. "É preciso que a literatura tem seu lugar na escola qualquer que seja a idade das crianças, se se quer formar futuros leitores" (CHARTIER, 2005, p. 128). Se queremos formar leitores, temos que proporcionar acesso aos livros, nas salas de leitura, na sala de aula e em casa. Centrados na Rede Municipal de Sorocaba e em políticas para leitura, verificamos ter havido, no final de 2014, um projeto para leitura na primeira infância, chamado "Salas de leitura - novos olhares", o qual foi expandido para o ensino fundamental no início de 2015. Mesmo com as mudanças de gestão dos governos municipais, ele se manteve ativo com algumas mudanças de nomenclatura, mas com o mesmo escopo.

O projeto contava com professores designados exclusivamente para atender aos estudantes e proporcionava formação mensal aos mediadores de leitura. Durante a pandemia da Covid-19, houve a suspensão das atividades com a interrupção das aulas presenciais, voltando às atividades em 2022 com o nome de "Lugares de Ler". Mas, infelizmente, em outubro de 2023, a Secretaria da Educação anunciou que as atividades seriam interrompidas, com a justificativa de ajustes orçamentários e não apontou nenhum outro projeto para substituir ou dar continuidade. Foi encerrado abruptamente, causando a quebra do processo do comportamento e hábito leitor dos estudantes e acesso da comunidade escolar, que também participava das atividades coletivas de leitura. O desmonte do projeto de leitura "Lugares de Ler", é um exemplo da descontinuidade das políticas públicas.

A despeito de os discursos do governo viverem apregoando ser a educação uma prioridade, constantemente ela é vítima dos cortes no orçamento. Em suma, no Brasil educação é vista como gasto e não como investimento, como bem falou o professor do departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação (FE) da USP, Rubens Barbosa de Camargo, em entrevista dada ao Jornal da Universidade de São Paulo (USP): "Temos o conceito no Brasil de que educação é gasto e não investimento" (BRASIL, 2020). Verificamos que, apesar das legislações, por meio da proposição de políticas públicas,

revelarem uma preocupação com a educação brasileira, só isso não basta. Muitas delas são interrompidas sem dar tempo de poderem ter apresentado resultados.

Enfim, as políticas devem atender aos interesses da população, pois "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam não é condição de libertação" (SAVIANI, 2007, p.55).

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CABREJO, Evelio Parra. La lectura comienza antes de los textos escritos. *In*: **Nuevas Hojas de Lectura**. Trad. J. D. Correa. Bogotá, Fundalectura, p. 12-19, [S. d.]. Disponível em: NHL3.vp (cobdc.net). Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2023.

CHARTIER, Marie Anne. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil. *In*: PAIVA, A. *et al*. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005, p. 127-144.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas pública**s. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FRANCO, Tânia. Ludicidade infantil ganha estímulo por meio da Bebeteca. **Agência Sorocaba de Notícias**, 07 de outubro de 2015. Disponível em: https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/ludicidade-infantil-ganha-estimulo-por-meio-da-bebeteca/. Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2023.

MARCOLINO, Thaís. Lugares de Ler incentiva a literatura nas escolas. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 24 de dezembro de 2022. Disponível em: https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2022/12/707081-lugares-de-ler-incentiva-a-literatura-nas-escolas.html. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOREIRA, Ardilhes. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para as escolas públicas. **G1 Portal de Notícias**. 29 de setembro de 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml. Acesso em: 22 jun. 2023.

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

REYES, Yolanda. **Secretos que no sabemos que saben.** Cidade do México: Conaculta, 2014.

SANTIAGO, Silviano **Vale quanto pesa**: ensaios sobre questões político culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2023.

VIEIRA, Laura. Prefeitura tem 44 salas de leitura à disposição dos estudantes. **Agência Sorocaba de Notícias**. 14 de março de 2016. Disponível em: https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-tem-44-salas-de-leitura-a-disposicao-dos-estudantes/. Acesso em 20 jan. 2023.

Sobre a autora

Leila Regina Oliveira Chinelatto: Mestranda na Universidade de Sorocaba, Coordenadora na Prefeitura de Sorocaba.
E-mail: leilachinelatto@yahoo.com.br

Recebido em: 26 ago. 2023
Aprovado em: 12 maio 2024

Biblioteca e práticas de leitura de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio

Library and reading practices of integrated technical courses with high school' students

Biblioteca y prácticas de lectura de estudiantes de cursos técnicos integrados a la escuela secundaria

Tatiane Aparecida Carneiro Teixeira[1]

Maria Betanea Platzer[2]

Resumo: Este estudo consiste em uma investigação sobre práticas de leitura de alunos do terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e pertencentes a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Nessas vivências, enfatizou-se aspectos relacionados à frequência e ao uso da Biblioteca. Analisou-se relatórios de empréstimo gerados pelo sistema da Biblioteca; além disso, 13 alunos e a bibliotecária coordenadora responderam a um questionário *on-line*. Por meio dos resultados alcançados, foram propostas atividades de leitura integrando Biblioteca, professor, aluno e comunidade em geral, motivando a realização de práticas de leitura no espaço analisado.
Palavras-chave: Práticas de leitura; Mediação; Biblioteca.

Abstract: It is about an investigation about reading practices of students that attend the third year of integrated technical courses with high school, belonging to a Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and, in these experiences, we emphasized aspects related with the frequency and use of the library. We analyzed loan reports generated by the library system and, beyond that, thirteen students and the library coordinator asked an online questionnaire. Through the results achieved, we presented some reading activities proposals integrating Library, teacher, student, and community in general, motivating the realization of reading practices in the analyzed space.
Keywords: Reading Practices; Mediation; Library.

Resumen: Estamos hablando de una investigación sobre las prácticas de lectura de estudiantes del tercer año de cursos técnicos integrados a la escuela secundaria, pertenecientes a una Escuela Federal de Educación, Ciencia y Tecnologia de São Paulo (IFSP), y, en estas experiencias, enfatizamos aspectos relacionados a la frecuencia y al uso de la biblioteca. Analizamos informes de préstamos generados por el sistema de la biblioteca, y, además,13 estudiantes y la bibliotecaria coordinadora han respondido a un cuestionario on line. A través de los resultados obtenidos, se propusieron actividades de lectura integrando biblioteca, profesor, estudiante y comunidad en general, motivando la realización de las prácticas de lectura en el espacio analizado.
Palabras clave: Prácticas de Lectura; Mediación; Biblioteca.

Introdução

Neste artigo[3], são apresentadas considerações sobre práticas de leitura de alunos que frequentam o terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Curso Técnico em

[1] Universidade de Araraquara - UNIARA
[2] Universidade de Araraquara - UNIARA
[3] Trata-se de recorte da Dissertação de Mestrado defendida em 2023.

Açúcar e Álcool Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), localizado em uma cidade do interior de São Paulo. Com base nas vivências de leituras desses alunos são abordadas também a frequência e o uso da Biblioteca presente nessa instituição de ensino.

Como forma de desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas discussões sobre biblioteca escolar e práticas de leitura a partir de estudos de autores que dialogam sobre a temática.

A pesquisa, de cunho qualitativo acerca do conteúdo investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), pautou-se na coleta de dados obtidos por meio de um questionário respondido tanto pelos alunos, como pela bibliotecária do IFSP; além da análise dos relatórios de empréstimo gerados pelo Sistema da Biblioteca - *Pergamum*.

Tecendo apontamentos sobre práticas de leitura e biblioteca escolar

Conforme exposto, esta pesquisa teve como finalidade uma investigação sobre práticas de leitura de alunos do terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e pertencentes a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Para Klebis (2008), as práticas de leitura nem sempre são vistas como algo positivo, especialmente no ambiente escolar. Os alunos têm o conceito equivocado de que tudo que esteja envolto em interpretação de texto, escrita ou prática de leitura deva ser encarado como negativo, uma espécie de punição.

> Na escola, lê-se para fazer um resumo do texto; lê-se para responder a um questionário de verificação ou de interpretação; lê-se para fazer uma prova de livro; lê-se sempre para que algo seja produzido e traduzido na forma de 'resultados'. Nessa perspectiva, não é à toa que o singelo fato de ler para ou com os alunos, sem exigir a devolução escrita ou oral dos 'significados' objetivos da leitura empreendida para avaliar o desempenho dos alunos, ou simplesmente para verificar se a 'leitura-de-fato' ocorreu, seja visto com ares de desconfiança da escola (KLEBIS, 2008, p. 37).

No geral, os professores solicitam a realização de leituras como complemento às atividades escolares, ou seja, realizar uma prova, fazer um resumo, apresentar um seminário, responder a um questionário, e assim sucessivamente.

Muitos professores submetem os alunos a leituras de inúmeros capítulos de livros semestralmente, tendo por vezes uma visão equivocada do ato de ler. Segundo Freire (1998), diversas foram as queixas relatadas pelos estudantes com relação a um "consumo" exagerado dos livros, e não propriamente quanto a sua leitura e entendimento.

Assim, cumpre à escola ressignificar o seu papel quanto à realização de práticas de leitura, trabalhando com seus alunos a importância dessa atividade, destacando aspectos como: o auxílio na concentração e memória; o aprofundamento do senso crítico; a ampliação do vocabulário; além de maior autonomia para se expressar em sociedade, entre tantos outros pontos positivos.

Entretanto, não basta despertar os alunos somente para o valor da leitura, é preciso ainda despertá-los para práticas de diferentes tipos de leitura. Entre elas, destaca-se o valor do livro: "O livro tem que lhes seduzir para que aceitem desvendá-lo (MARTINS, 2002, p.73)". Desse modo, faz-se necessário recorrer ao suporte ofertado pela biblioteca escolar, tornando-se evidentemente indispensável uma boa relação entre os professores e a equipe da biblioteca, conduzindo seus alunos a realizarem leituras.

Professores e bibliotecário devem estar unidos por um bem comum no desafio de organizar uma biblioteca adequada às necessidades do seu público. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da organização do acervo que deve ser composta por livros; história em quadrinhos; mangás; jornais; revistas; além de considerar qualquer tipo de material audiovisual, ajustando-se, pois, às conveniências de seus usuários.

Cabe também a esses profissionais (professor e bibliotecário) a organização de atividades para despertar o interesse e o convívio dos alunos na biblioteca. Segundo Oliveira e Cavalcante (2017, p. 31), "Acredita-se que com criatividade pode-se fazer a diferença e cativar cada vez mais os usuários para esse ambiente, bastando, para isso, fazer uso da imaginação".

Destacam-se como atividades de integração e acolhimento dos alunos na biblioteca as seguintes opções: contação de histórias; teatros; saraus; palestras; clubes do livro; oficinas e tudo o mais que possa contribuir para a familiarização dos alunos em meio ao universo da leitura.

Analisando-se as atividades mencionadas, a biblioteca escolar poderá cumprir suas funções em sua totalidade, contribuindo para o aprendizado das disciplinas da matriz curricular, além de formar leitores aptos a desvendar o fascinante mundo das palavras.

Diante do exposto, compreende-se que a biblioteca escolar poderá contribuir para a formação de leitura em um trabalho em parceria com a escola e, assim, conquistar alunos para que utilizem esse espaço, ampliando e fortalecendo suas práticas de leitura.

Caminho metodológico

A pesquisa, de natureza qualitativa, concentrou-se em um IFSP localizado no interior de São Paulo, e foi composta por três turmas do terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tais quais: Curso Técnico em Açúcar e Álcool Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio iniciaram-se a partir de 2016 com a implantação de dois dos três cursos citados, sendo que o último teve início em 2018.

Assim sendo, atualmente a Biblioteca atende a vários níveis de ensino, como: ensino médio integrado ao técnico, graduação e pós-graduação; além dos professores e técnico-administrativos.

Para o desenvolvimento do estudo, aprovado pelo Comitê de Ética[4], optou-se pela análise dos relatórios de empréstimo emitidos pelo Sistema da Biblioteca - *Pergamum* -, além de recorrer a um questionário destinado aos estudantes e à bibliotecária responsável.

No total, além da bibliotecária, 13 alunos responderam ao questionário, sendo cinco alunos do Curso Técnico em Açúcar e Álcool Integrado ao Ensino Médio, três alunos do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, e cinco alunos do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

A abordagem do questionário teve como pontos principais o envolvimento dos alunos com a leitura, enfatizando se gostavam ou não de ler; se tinham algo/alguém que os inspirasse na leitura; quais os horários preferidos para realizar a prática; duração dos momentos de leitura; quais suas preferências literárias; prediletismo por algum personagem; frequência de utilização da Biblioteca do IFSP pesquisado, entre outras.

Com relação ao questionário respondido pela bibliotecária, optou-se por questões abertas, analisando-se, entre outros aspectos, o entendimento sobre leitura; como observava a frequência dos usuários na biblioteca; possíveis melhorias no ambiente; além de formas de incentivo à leitura.

[4] O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética - CAAE 51979521.8.0000.5383.

Como forma de análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário destinado aos estudantes, foram organizados quatro Eixos Temáticos que conduzem às discussões sugeridas, sendo eles: 1. Leituras: preferências; 2. Leituras: incentivos e rituais; 3. Leituras: acessos; e, 4. Valor da leitura, que são tratados na sequência.

Práticas de leitura: o que pontuam os alunos

Inicialmente, pontua-se que foi mantido o sigilo na identidade dos alunos, recorrendo-se ao seguinte registro: A1 (aluno 1), A2 (aluno 2), e assim sucessivamente.

Cada curso também foi identificado pelas iniciais, conforme indicado:

- Técnico em Açúcar e Álcool Integrado ao Ensino Médio (TAAIEM).
- Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (TAIEM).
- Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (TQIEM).

Os Eixos Temáticos tratados foram organizados envolvendo alguns assuntos considerados pertinentes a cada um deles.

O Eixo Temático 1, denominado Leituras: preferências, teve como foco principal enfatizar o convívio dos alunos com a leitura; suas preferências; personagem literário favorito (quando houver), e se gostam dessa prática ou não.

Observou-se que a maioria dos alunos afirma gostar de ler, e que alguns dos motivos pelo contato com a leitura se deram pelo fato de melhorar a escrita e adquirir conhecimentos. Ao se perguntar, por exemplo, ao estudante "Você gosta de ler? Por quê?" destacam-se algumas respostas:

> *Acho um ótimo passatempo, além de aprimorar meu conhecimento e ajuda em minha criatividade* (A4 - curso TAAIEM).
> *Me liberta da minha zona de conforto, que é a nossa realidade. Fora isso, contribui para enriquecer minha bagagem de conhecimentos* (A10 - curso TQIEM).

Quanto ao Eixo Temático 2, Leituras: incentivos e rituais, analisou-se a frequência e os horários utilizados para a leitura, além de buscar entender se houve alguém que inspirasse esses alunos na prática da leitura.

Constatou-se que os alunos leem em média de duas a três vezes por semana, alguns até mesmo o fazem todos os dias, geralmente de trinta minutos a uma hora, ou mais. Quanto ao incentivo, muitos alunos mencionaram pessoas da família, entre eles pais e avôs.

Ao questionar os estudantes sobre o que os levam a ler, pontuam-se as seguintes respostas:

> *Por ser um momento de lazer* (A6 - curso TAIEM).
> *É um passatempo muito bom, além de me entreter, aumenta meu vocabulário e conhecimentos gerais* (A11 - TQIEM).

O Eixo Temático 3 - Leituras: acessos teve como finalidade entender os lugares onde os alunos adquirem os livros indicados para leitura das disciplinas; com qual frequência utilizam a biblioteca do IFSP; e qual tipo de suporte de leitura é mais utilizado por esses alunos, impresso ou digital.

Observou-se com as respostas que a maioria dos alunos adquire os livros por meio de compra ou empréstimo. Sobre a pergunta da frequência à Biblioteca do IFSP, a maioria respondeu "às vezes" e "nunca". Quanto ao tipo de suporte utilizado, vários foram os questionamentos tanto sobre o uso impresso, quanto digital, destacando-se essas duas respostas:

> *Eu tenho um kindle, então quando não consigo comprar físico, utilizo digital, mas depende muito* (A2 - curso TAAIEM).
> *Kindle em maioria, pois eu não preciso comprar todos os livros* (A8 - curso TAIEM).

O Eixo Temático 4 - Valor da leitura compôs uma única questão, e refere-se à importância que os alunos dão à leitura.

Nesta questão todos afirmaram que a leitura é benéfica, aprimorando os conhecimentos de um modo geral. Destacam-se as respostas:

> *Ajuda a adquirir conhecimentos muito amplos, desde vocabulário a novos saberes antes desconhecidos pelo indivíduo* (A5 - curso TAAIEM).
> *Dependendo do tipo de leitura se pode adquirir conhecimento acadêmico (ao ler livros como 1984, O segundo sexo e, Admirável mundo novo) e crescimento pessoal (livros de poesia sempre me proporcionam reflexões que mudam minha forma de pensar). Ler também proporciona uma melhor oralidade e criatividade* (A13 - curso TQIEM).

Sobre a análise dos relatórios de empréstimo do Sistema da Biblioteca - *Pergamum* -, obteve-se um conjunto restrito de informações; entretanto, cabe enfatizar que a presente

pesquisa foi realizada, em sua maior parte no período da pandemia da Covid-19[5], com aulas e demais atividades ministradas de forma remota.

Todavia, dentre os empréstimos realizados no período, destacam-se assuntos como: romance de literatura estrangeira, literatura brasileira, terror (com inspiração em uma famosa série de tv), romance de ficção, racismo, e livros referentes à bibliografia dos cursos.

Buscou-se analisar ainda, conforme exposto, a visão da bibliotecária acerca do uso da Biblioteca e das necessidades do acervo, por meio do preenchimento de um questionário *on-line* formado por 14 questões abertas.

Dentre os assuntos enfatizados, destacam-se: como deve ser a biblioteca ideal; estrutura; mobiliário disponível; as obras disponibilizadas pela Biblioteca e se elas podem contribuir com o entendimento das disciplinas, além do seu entendimento sobre leitura e relevância para os usuários.

Ao questionar a bibliotecária sobre como considera a biblioteca ideal, verifica-se que: "*Com espaço adequado, mobiliário adequado, conforto acústico e térmico, acervo em número e tipologia suficientes para atender às necessidades dos diversos tipos de usuários que a instituição atende*".

Ao mencionar os diversos tipos de usuário, o argumento da bibliotecária vai ao encontro do que Santos, Gracioso e Amaral (2018) aborda sobre esse tipo de biblioteca. Seu atendimento está focado em um público dividido em vários níveis de ensino, do ensino médio à pós-graduação; discentes; docentes; técnico-administrativos e comunidade externa, podendo ainda receber até mesmo um novo tipo de classificação, denominada por Moutinho (2014) como bibliotecas multiníveis.

Solicitou-se que a bibliotecária respondesse sobre a seguinte questão: "Acredita que a leitura das obras presentes na Biblioteca poderá contribuir no entendimento das disciplinas? Se sim, de que forma?": "*Sim. A Biblioteca tem priorizado a aquisição de materiais que compõem as bibliografias das disciplinas dos cursos*".

Nesse caso, é preciso ressaltar que o acervo de obras literárias ainda se faz insatisfatório, compreendendo um grande número de obras especificamente voltadas para as ciências exatas, devido ao predomínio dos cursos da instituição nessa área.

[5] A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Ver: *O que é a Covid - 19?* Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global. Acesso em: 06 out. 2022.

Também se questionou à bibliotecária sobre o que entende por leitura e a relevância dessa prática para os usuários. Conforme pontua: "*Entendo como o ato de ler materiais escritos em meio impresso ou digital. A leitura pode ser realizada para adquirir conhecimento ou lazer*".

Analisando-se a resposta da bibliotecária, pode-se destacar aqui a palavra conhecimento, conhecimento esse que segundo Silva (2008, p. 19) "[...] representa ao leitor uma possibilidade de saída dos seus limites e essa saída de si pode muito bem conduzi-lo à esfera da libertação, do desprendimento, da reflexão crítica sobre o seu cotidiano, etc."

Apesar de se tratar de um recorte de uma pesquisa mais ampla, pode-se perceber reflexões importantes da bibliotecária em relação à leitura e sua prática.

A partir da pesquisa realizada, foram elaboradas algumas propostas de incentivo à leitura, dentre elas: a abertura da Biblioteca para a comunidade externa, ofertando conversas com os professores da instituição; visitas guiadas; a realização de atividades com os pais/responsáveis dos alunos dentro da Biblioteca; além da liberação do espaço da Biblioteca para que os professores possam realizar algum tipo de atividade com os alunos, desvencilhando-se apenas das tarefas dentro da sala de aula.

Considerações finais

Abordou-se neste estudo práticas de leitura de alunos do terceiro ano de cursos técnicos integrados ao ensino médio, de um IFSP localizado em uma cidade do interior de São Paulo, observando-se o uso e a frequência da Biblioteca por esse público.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário dirigido aos alunos e um questionário à bibliotecária, além da emissão de relatórios de empréstimo gerados pelo Sistema da Biblioteca - *Pergamum*.

Ficou evidente que, em sua maioria, os alunos participantes da pesquisa gostam de ler, tiveram algum tipo de incentivo, principalmente de pessoas da família. Em sua grande maioria, os alunos adquirem os livros por meio de compra ou empréstimo de terceiros, raramente utilizando os livros do acervo da Biblioteca.

Com base nas discussões realizadas no decorrer do estudo, optou-se pela elaboração de propostas de incentivo à leitura.

Compreendeu-se com esta pesquisa a necessidade da Biblioteca estar voltada às leituras realizadas pelos alunos e à prontidão na aplicação de propostas de incentivo à leitura, possibilitando assim uma maior utilização do acervo por esse público.

Pontua-se a atenção a vivências dos alunos e suas relações com a leitura, enfatizando o papel da Biblioteca como um espaço favorável ao incentivo à leitura, utilizando variadas atividades para esse propósito.

Referências

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 1998.

KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. *In*: SILVA, E. T. (org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, W. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

MOUTINHO, S. O. M. **Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI – Campus Teresina do Sul**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, T. R. F.; CAVALCANTE, L. F. B. Biblioteca escolar: espaço que cria laços de pertencimento. **Biblionline**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/36256/19245. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTOS, M. A. B.; GRACIOSO, L. S.; AMARAL, R. M. As bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de literatura científica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2018.

SILVA, E. T. Cidadania cultural: a importância e a necessidade de bibliotecas escolares e públicas. **CRB-8 Digital**, v. 1, n. 3, p. 19-27, 2008.

Sobre as autoras

Tatiane Aparecida Carneiro Teixeira: Graduada em Letras pela faculdade São Luís e em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela UFSCar, especialista em Informação em Ambientes Digitais e mestra em Educação pela UNIARA. Auxiliar de biblioteca no IFSP, Campus Matão. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).
E-mail: tatiane.teixeira@uniara.edu.br

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. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).
E-mail: beplatzer@yahoo.com.br

Recebido em: 21 ago. 2023
Aprovado em: 29 mar. 2024

Considerações sobre história de leitura de professoras no âmbito de um programa de formação continuada[1]

Considerations on teachers' reading history in the context of a continuing education program

Consideraciones sobre el historial de lectura de los profesores en el contexto de un programa de formación continua

Giovanna Rodrigues Cabral[2]

Resumo: Neste trabalho apresenta-se as relações que as professoras que participaram de um programa de formação continuada, em um município mineiro, estabelecem com a leitura, tendo em vista suas práticas de letramento literário na família e na escola, no sentido de identificar em que ponto tais vivências influenciam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuam. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado em observação participante e aplicação de questionários junto às professoras. Com relação às histórias de leitura, verificou-se uma relação estreita entre os hábitos de leitura que as professoras trazem consigo e sua prática em sala de aula.
Palavras-chave: Formação continuada; História de leitura; Práticas literárias.

Abstract: This paper presents the relationships that teachers who participated in a continuing education program in a municipality in Minas Gerais establish with reading, in view of their literary literacy practices in the family and at school, in order to identify the extent to which such experiences influence their reader training practices in the schools where they work. This is a qualitative study, based on participant observation and application of questionnaires with teachers. Regarding the reading stories, there was a close relationship between the reading habits that teachers bring with them and their classroom practice.
Keywords: Continuing education; Reading history; Literary practices.

Resumen: Este trabajo presenta las relaciones que los profesores que participaron en un programa de formación continua en un municipio de Minas Gerais establecen con la lectura, en vista de sus prácticas de alfabetización literaria en la familia y en la escuela, con el fin de identificar en qué medida esas experiencias influyen en sus prácticas de formación de lectores en las escuelas donde trabajan. Se trata de un estudio cualitativo, basado en la observación participante y en la aplicación de cuestionarios a los profesores. Con respecto a las historias de lectura, se encontró una estrecha relación entre los hábitos de lectura que los profesores traen consigo y su práctica en el aula.
Palabras clave: Formación continua; Historia de la lectura; Prácticas literárias.

Considerações iniciais

Neste trabalho apresenta-se as relações que as professoras, que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em um município da zona da mata mineira, estabelecem com a leitura, tendo em vista suas práticas de letramento literário na

[1] Este artigo é oriundo de uma pesquisa de pós-graduação stricto sensu.
[2] Universidade Federal de Lavras.

família e na escola, no sentido de identificar em que ponto tais vivências influenciam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuam.

Pesquisas, como a desenvolvida pelo Instituto Pró-livro, apontam que o Brasil não é propriamente um país de leitores. De acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2020, 52% dos brasileiros têm o hábito da leitura e, isso significa em relação a edição anterior que houve um decréscimo de 4 pontos percentuais neste índice, ou seja, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores nos últimos anos. Ainda, a pesquisa sinaliza que os brasileiros utilizam seu tempo livre para outras tarefas como assistir televisão, usar a internet e aplicativos de mensagens, escutar música e assistir a filmes, que demandam menos esforço de concentração do que a leitura de livros. Esses dados mostram a necessidade de fomentar mais políticas de estímulo à leitura, que se apresenta como fator decisivo para o desenvolvimento do país.

Sabe-se que a leitura é uma prática que precisa ser estimulada, ensinada e praticada desde a infância e, muitas vezes é apenas na escola que as atividades de leitura acontecem para crianças e jovens. Para qualificar essas ações na escola, é preciso pensar a formação dos professores que irão trabalhar com a formação de leitores, sobretudo durante a alfabetização.

Neste sentido, depreende-se a importância da formação do professor ancorada em processos reflexivos e ao compromisso profissional com a escola, enquanto local privilegiado de educação formal. E, em específico, a formação continuada como um processo a ser desenvolvido ao longo da vida de todo profissional, uma associação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica. Muitas vezes essa formação continuada acontece ancorada em políticas educacionais promovidas pelos entes federados voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, como aconteceu com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC foi uma ação do governo federal, que figurou no cenário educacional de 2012 a 2018 e englobou 4 eixos, dentre eles o da formação continuada de alfabetizadores, ancorada na preocupação com a formação de leitores nas escolas. A relevância do PNAIC, no plano federal, está na grande importância dada à leitura e a formação de leitores enquanto políticas públicas, direcionada para a formação continuada de professores, a distribuição de livros didáticos e não-didáticos para as escolas e o incentivo à leitura.

As concepções que envolvem a leitura ultrapassam a codificação e decodificação da escrita, pressupondo a compreensão dos sentidos do texto e do que se lê. Percebe-se que, a

leitura, entendida como processo de compreensão dos significados dos textos, está em destaque desde as últimas décadas do século XX, sendo muito discutida por pesquisadores da área de educação (SOARES, 1991, 1998; CHARTIER, 1996; KLEIMAN, 1995). No entanto, verifica-se que, muitas vezes, na rotina de sala de aula, ainda estão presentes práticas de leitura centradas apenas na decodificação das palavras ou no levantamento de informações explícitas do texto. Entende-se que para que haja interesse e apreciação da leitura por parte dos alunos, é necessário um trabalho docente voltado a tornar a leitura parte importante do currículo e da rotina escolar, associada ao desenvolvimento da escrita, sobretudo para as crianças e jovens de camadas populares que têm pouco acesso à leitura em casa. Assim, a formação do gosto e do hábito de ler podem e devem ser construídos nas escolas, a partir de variadas atividades, tendo o professor como mediador.

Tomando por base tais concepções, o objetivo da pesquisa foi investigar a história de leitura de professores que participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC, em um município da zona da mata mineira, no sentido de identificar em que ponto as suas experiências familiar e escolar com leitura influenciam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuam.

Os autores relevantes para o estudo sobre a leitura foram os trabalhos de Zilberman e Silva (1991) sobre a história da leitura no Brasil e os textos de Paulino (2004) sobre leitura literária. E, para o estudo da formação continuada de professores, recorremos a Nóvoa (1995), Tardif (2002), Candau (1996), que apontam para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, para a necessidade de se levar em conta os saberes docentes e tornar a escola o local privilegiado de formação.

O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram a análise dos trabalhos elaborados pelas professoras no decorrer dos encontros de formação e os questionários aplicados junto às professoras e, para tratamento das informações foi utilizada a análise de conteúdo.

Caminhos metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, esteve ancorada na obtenção de dados descritivos, enfatizou mais o processo do que o produto e preocupou-se em retratar a perspectiva dos participantes. Bogdan e Biklen (1994, p. 11) referem-se à abordagem

qualitativa como "[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais".

Sob essa perspectiva, procurou-se garantir um melhor entendimento do lugar da leitura na vida de participantes da formação continuada oferecida pela PNAIC, com intuito de compreender as suas relações com a leitura, tendo em vista suas trajetórias escolares, as práticas de letramento literário na família e na escola, buscando captar o espaço reservado à leitura no seu universo social.

Os instrumentos de geração de dados foram a análise dos trabalhos relacionados com o tema leitura elaborados pelas professoras no decorrer da formação e os questionários aplicados ao final do curso. O método utilizado para a organização dos dados foi a categorização e, diante disso a análise empreendida originou 3 categorias, quais foram: a) *Sondagem dos conceitos iniciais* que congregou as análises e discussões sobre alfabetização, letramento e outros conceitos norteadores da formação; b) *A história de leitura das cursistas* que se constituiu a partir da respostas das professoras sobre a própria trajetória na infância e adolescência e das relações que construíram com a leitura; e c) *A leitura na escola* que abordou as concepções das docentes a respeito do trabalho que desenvolvem com leitura na escola, enquanto formadoras de leitores.

Em específico, para conhecer a história de leitura das professoras foram analisadas as questões 09 a 21 do questionário aplicado e o trabalho escrito sobre Biblioteca escolar, onde foram levantadas as experiências pessoais das participantes com a leitura. Foram no total 34 questionários respondidos e 25 trabalhos analisados. Para apresentação das respostas e garantir o anonimato das professoras, elas foram identificadas com a letra P, de participante, seguido de numeração crescente de 01 a 34, número máximo de professoras presentes nos encontros.

O que foi possível perceber das histórias de leitura das cursistas?

Sobre as histórias de leitura das professoras foi possível verificar que elas estão diretamente relacionadas às suas condições de vida. Assim, o contexto, os fatos vividos, as relações familiares tiveram papel fundamental em sua constituição enquanto leitoras.

Na grande maioria dos relatos, na infância, havia sempre adultos, mãe, pai, atuando como mediadores dos livros, o que sugere, mesmo nas famílias menos favorecidas, o reconhecimento do valor simbólico das práticas de leitura.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.144-152, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> P. 02 – *Mesmo antes de saber ler eu tive contato com a leitura através das histórias que minha mãe contava para mim e meus irmãos todas as vezes que meu pai saía para fazer compras [...]*
> P. 5- *Meus pais são pessoas de pouca escolaridade, mas lembro que, desde pequena, sempre fui incentivada a ler. Tenho lembrança de minha mãe, lendo pra mim toda noite.*
> P. 4 - *Apesar de minha mãe não ter muito estudo, ela me ajudou muito até a minha 4ª série, fazia eu ler para ela as matérias do dia [...].*

Percebe-se que as professoras em formação que não tiveram acesso à leitura em casa, ou que viveram situações de desprazer em relação às práticas de leitura desenvolvidas na escola, apresentam uma relação distante com os livros. Corroborando essa questão, Lajolo (1982, p. 53) afirma que:

> [...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Outro ponto marcante nos relatos, é a presença da biblioteca como o local mais utilizado para acesso aos livros.

> P. 26 – *[...] minha professora de 2ª série que me incentivou a fazer ficha na biblioteca municipal. Lembro-me de buscar livros regularmente nesta biblioteca, e os lia com prazer, visto que, na minha casa, não dispúnhamos de tal material [...]*
> P.29 - *Meu acesso aos livros se dava somente na biblioteca da escola e na biblioteca municipal. Adorava quando as professoras que eu tive nos levavam à biblioteca da escola para escolhermos os livrinhos [...] Bons tempos...[...]*
> P. 21- *No período de infância, minha leitura era pouca, pois o acesso aos livros era mais difíceis e não tinha condições de comprá-los. Já na adolescência, foi criada a biblioteca municipal, lugar que passei a frequentar e a ter maior contato com o mundo da leitura.*

Destaca-se a importância da biblioteca municipal para a formação de leitores e para a consolidação e a ampliação de práticas leitoras, sobretudo na adolescência das professoras.

Nos relatos sobre a leitura na escola, emergem na memória, especialmente, as lembranças negativas (cerca de 67% das professoras apontam situações desagradáveis relacionadas a leitura na escola) e/ou aquelas associadas ao livro didático.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.144-152, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> P. 04 – *Tenho uma lembrança muito ruim, pois a professora de português cobrava leitura para nota – era um parágrafo para cada aluno e eu sempre fui tímida e não gostava de ler em voz alta [...]*
> P. 01 – *Lembro apenas do pavor que tinha de ler, pois uma vez por semana alguém tinha que ler para a diretora.*
> P. 05 – *Nas séries iniciais, não me lembro de ter contato com livros na escola, somente fazia aquelas leituras obrigatórias do livro didático.*
> P. 10 - *A única lembrança que tenho é a da cartilha - Os três porquinhos - pela a qual fui alfabetizada.*

Assim, sem uma herança familiar de inserção na leitura e na ausência de um trabalho efetivo da escola para desenvolver o gosto pela leitura no ambiente escolar, a formação de muitas professoras como leitoras ocorreu de maneira frágil. Em relatos, muitas justificaram seu distanciamento da leitura, alegando falta de tempo, sobrecarga de trabalho (como se o próprio trabalho em sala de aula não envolvesse práticas leitoras) ou preferência por leituras informativas e efêmeras (jornais, revistas de grande circulação).

No entanto, apesar das situações de desprazer e de distanciamento de práticas leitoras, as professoras além de perceberem a relação que estabelecem entre a leitura e o trabalho que desenvolvem como formadoras de leitores, elas procuram compensar as lacunas que acreditam ter e incentivam boas práticas a serem seguidas por seus estudantes na escola.

> P. 21 – *Minha experiência de leitura não é nenhum exemplo para os outros. [...] na escola que eu frequentava existia uma biblioteca que mais me lembrava uma sala de terror. Pouca iluminação, livros desorganizados, feios e velhos, não havia nada que atraísse ninguém [...]. Sou filha de pais que não tiveram oportunidade de dar seguimento aos estudos, por isso o incentivo para leitura não podia partir deles. [...]. Hoje, eu percebo e tento passar para meus alunos a necessidade de criar o hábito de ler com frequência, pois, sem ele, é impossível ter prazer na leitura.*
> P.7 - *Meu interesse [por leitura] abrandou por ocasião da construção do meu TCC, que deu muita dor de cabeça, mas já está sendo recuperado. Espero "contaminar" meus alunos com meu gosto pela leitura!*

Percebeu-se, a partir dos encontros de formação, que as professoras passaram a refletir sobre sua prática, enquanto professoras, compreendendo o reflexo de sua própria história em suas ações junto aos alunos: "P.8 - *A formação do professor influencia muito sua prática de sala de aula. Buscando lembrar minha formação acadêmica, recordo-me de uma ênfase muito grande na leitura como prática social para a vida*".

O professor, para refletir sobre sua prática, deve fazê-lo não apenas sozinho, pois, de acordo com Nóvoa (1995), é na troca de experiências e na partilha de saberes que cada um irá consolidar os espaços de formação mútua.

Por fim, a formação continuada deve dispor de condições institucionais e estruturais, que permitam aos professores analisarem e refletirem sobre sua lógica de trabalho na área de leitura, para a partir daí, ser capaz de mudá-la.

Considerações sobre a leitura na escola

Uma vez que a leitura é uma atividade individual de atribuição de significados, num contexto de interação entre texto e leitor, indaga-se: qual é o papel do professor no ensino da leitura?

As competências leitoras e de escrita não se desenvolvem de maneira espontânea nos estudantes, elas precisam ser ensinadas. Assim, a leitura precisa ser ensinada na escola, não no sentido convencional, no qual o professor detém a única leitura autorizada do texto, mas, como se o professor, um leitor mais experiente, se propusesse a ensinar os caminhos e as estratégias para que o aluno consiga se apropriar e compreender globalmente o texto, se tornando um bom leitor. Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 49) afirma que "A tentativa de ensino da leitura não é incoerente, se esse ensino for entendido como ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características de um bom leitor, por outra".

É importante que, na sala de aula, a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias, que ocupem apenas os intervalos entre as aulas. Leitura e escrita precisam ser planejadas, como atividades cotidianas, não só entre os alunos, mas também entre os professores.

> P. 26 – *Tentamos oferecer as melhores oportunidades de leitura para nossos alunos. As visitas à biblioteca semanalmente é um exemplo de tal fato. [...] Buscamos mostrar uma variedade de textos para que os alunos possam compreender a diversidade de leitura que podemos realizar diariamente e, assim, incentivá-lo nesta prática.*
> P. 21 – *Se compararmos as oportunidades de leitura dos dias atuais com as de antigamente temos muito mais a oferecer, pois os portadores e os textos são muitos e diversificados. Sem contar que o tema leitura tem sido muito abordado e em nossas escolas já temos um projeto voltado para o desenvolvimento do hábito de ler nas crianças [...].*

Dessa forma, contrariamente ao que se observa na maior parte das escolas, não é preciso que o texto lido seja necessariamente um ponto de partida para um exercício. Às vezes, a leitura se encerra em si mesma. Pode-se ler e depois fazer um exercício de escrita, como também pode

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.144-152, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

haver atividades de leitura que não sejam acompanhadas de exercício algum, porque a leitura já é, em si, uma atividade importante, enriquecedora e produtiva.

Pelos próprios relatos pessoais das professoras sobre suas histórias de vida, sabe-se da influência que outras pessoas desempenham junto às crianças em relação ao prazer e desprazer com a leitura. Sendo a escola um local privilegiado de acesso aos livros, o professor tem um papel importante no despertar do interesse e gosto pela leitura de seus estudantes. Por fim, neste sentido, o professor deve conhecer o acervo da biblioteca escolar e promover ações e práticas leitoras entre seus alunos.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscou-se apresenta-se as relações que as professoras que participaram do PNAIC, em um município da zona da mata mineira, estabelecem com a leitura, tendo em vista suas práticas de letramento literário na família e na escola, no sentido de identificar em que ponto tais vivências influenciam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuam.

Com relação às histórias de leitura, verificou-se uma relação estreita entre os hábitos de leitura que as professoras trazem consigo e sua prática em sala de aula. Assim, as que transitam entre livros desde a infância, e receberam incentivos familiares, permanecem com hábitos de leitura consolidados. Com isso, depreende-se que a história de leitura de professores deve ser considerada ao se propor ações de formação continuada para eles. Com relação ao trabalho que as professoras desenvolvem com os alunos, argumenta-se que é necessário ensinar leitura; que a leitura do professor não deve ser a única autorizada em sala de aula; que o papel do professor é mediar as relações entre os estudantes e a diversidade textual, conferindo autonomia para que eles sejam capazes de realizar suas próprias leituras.

Por fim, acredita-se que, nas escolas, precisam ser desenvolvidas ações tanto de formação continuada dos professores, na área de prática de leitura, como de aplicação de práticas de leitura bem orientadas, baseadas em referenciais teóricos consistentes.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar: FINEP, 1996, p. 139-152.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. **Plataforma Pró-Livro**. 2020. Disponível em: http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php. Acesso em: 16 jan. 2023.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995.

PAULINO, Graça (org). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991, p. 18-29.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

Sobre a autora

Giovanna Rodrigues Cabral: Professora Adjunta do Departamento de Gestão educacional, teorias e práticas de ensino e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do curso de Pedagogia da UFLA, modalidade a distância. Atua nas áreas de Políticas e Gestão da Educação.
E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

Recebido em: 31 jul. 2023
Aprovado em: 07 mar. 2024

‘Conta pra Mim’: usos e abusos nas adaptações literárias para o público infantil[1]

‘Conta pra Mim’: uses and abuses of the appeal of literary adaptations for children's audience

‘Conta pra Mim’: usos y abusos del atractivo de las adaptaciones literarias para el público infantil

Adriana Cícera Amaral Fancio[2]

Luzmara Curcino[3]

Resumo: Neste trabalho, buscamos depreender representações da leitura e do leitor compartilhadas pelos responsáveis do programa “Conta pra Mim” (BRASIL, 2020) inscritas em adaptações literárias fornecidas pelo programa para o público infantil de camada popular. A partir de princípios da Análise do Discurso e da História Cultural da leitura, analisamos a adaptação do conto ‘João e Maria’ de Rosana Mont’Alvernee, publicada em 2020 para o acervo do programa. Comparamos esta adaptação com a versão deste conto de autoria dos Irmãos Grimm, traduzida e publicada pela Editora Cosac & Naify em 2012. Constatamos supressões do enredo, alterações na narrativa, escolhas linguísticas e imagéticas que demonstram um excesso de didatização na linguagem e que atuam na edulcoração da narrativa, reforçando uma visão miserabilista acerca do público-alvo.
Palavras-chave: Leitor infantil; Programa ‘Conta pra Mim’; Adaptação de contos de fadas.

Abstract: In this work, we seek to decipher representations of reading and the reader shared by those responsible for the "Conta pra Mim" program (BRASIL, 2020) inscribed in literary adaptations provided by the program for children. Using the principles of Discourse Analysis and the Cultural History of Reading, we analyzed the adaptation of the short story 'João e Maria' by Rosana Mont'Alvernee, published in 2020 for the program's collection. We compared this adaptation with the version of the tale by the Brothers Grimm, translated and published by Cosac & Naify in 2012. We found deletions of the plot, changes to the narrative, linguistic and imagery choices indicating an excess of didactic language and sweetening of the narrative, and a miserabilist view of the target audience.
Keywords: Reading; Program ‘Conta pra mim’; Adaptation of fairy tales.

Resumen: En este trabajo, buscamos descifrar las representaciones de la lectura y del lector compartidas por los responsables del programa "Conta pra Mim"(BRASIL, 2020) inscritas en adaptaciones literarias proporcionadas por el programa para niños. Utilizando los principios del Análisis del Discurso y de la Historia Cultural de la Lectura, analizamos la adaptación del cuento "João e Maria", de Rosana Mont'Alvernee, publicada en 2020 para la colección del programa. Comparamos esta adaptación con la versión del cuento de los Hermanos Grimm, traducida y publicada por Cosac & Naify en 2012.Encontramos supresiones de la trama, elecciones lingüísticas y de imaginería que indican un exceso de lenguaje didáctico y edulcoración de la narración, y una visión miserabilista del público al que va dirigido.
Palabras clave: Lectura; Programa ‘Conta pra Mim’; Adaptación de cuentos de hadas.

---

[1] Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “De novo a mesma história...discursos sobre a leitura e os leitores no programa “Conta pra Mim” (BRASIL, 2020)”, realizada no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. O trabalho faz parte da pesquisa coletiva do LIRE, com apoio da bolsa produtividade do CNPq (305682/2022-9) e da FAPESP (2020/03615-0), instituições a que agradecemos.
[2] Universidade Federal de São Carlos.
[3] Universidade Federal de São Carlos

Quando o "novo" já nasce antigo: "Conta pra mim"

Em 2020, entre as primeiras ações da extrema-direita à frente da presidência do Brasil fomos brindados com o lançamento de um programa, "Conta pra Mim" (BRASIL, 2020), de incentivo à "literacia familiar" destinado, tal como anunciado ao atendimento das "famílias brasileiras" em especial daquelas em condições "de vulnerabilidade socioeconômica" (BRASIL, 2020, p.181).

Esse programa, além de todo o material de divulgação produzido, também investiu na aquisição de adaptações literárias destinadas ao público infantil das camadas populares. Essas adaptações foram encomendadas especialmente pelo programa, apesar de dispormos de uma série de adaptações, entre elas algumas muito bem-sucedidas e premiadas. Nossa análise recai especificamente neste material do programa: as adaptações de contos fantásticos. Nosso objetivo é depreender, das escolhas e estratégias de adaptação empregadas, que representações da leitura e do leitor compartilhadas pelos idealizadores do programa e pelos agentes da adaptação encontram-se ali inscritas.

Entre os textos clássicos adaptados, compõe o acervo do programa a adaptação do conto 'João e Maria', publicada em 2020, cuja adaptadora responsável é Rosana Mont'Alvernee (2020). Em sua análise, baseamo-nos em princípios da Análise do Discurso, da História Cultural da leitura, bem como em reflexões da Sociologia Cultural, a partir da comparação desta adaptação com a versão deste conto de autoria dos Irmãos Grimm, traduzida e publicada pela Editora Cosac & Naify em 2012.

Tomando como parâmetro uma versão de qualidade estética reconhecida, com soluções tradutórias e de adaptação profissionais, a comparação nos permite observar o que da versão adotada pelo "Conta pra mim" foi suprimido do enredo, que alterações sofreu a narrativa, que escolhas linguísticas e imagéticas foram adotadas em um excesso de didatismo na linguagem e de edulcoração da narrativa. Esse resultado não diz respeito apenas à oferta de uma versão higienizada, moralizada, empobrecida de uma narrativa tradicional, mas também ao reforço de uma visão miserabilista acerca do público-alvo e, com ela, uma ação governamental de viés tutelar e populista.

Depois de apresentarmos algumas características do "Conta pra Mim", descrevemos o conto, em um breve resumo de sua história de adaptações acrescida de informações sobre a presente adaptação de que nos ocupamos de sua análise, na sequência, priorizando a reflexão sobre as linguagens empregadas e o papel das imagens, sobre as partes suprimidas e aquelas

acrescidas do enredo tradicional, enfim, sobre o léxico e o padrão sintático adotados, segundo a lógica da facilitação.

Preconceitos e equívocos do "Conta pra mim"

Não se economizou, à época do lançamento desse programa, com publicidades e materiais. Uma das qualidades enfatizada nessas publicidades, e com uma insistência que dificilmente passaria despercebida, era sua alegada perspectiva "técnica" e "científica". Nada mais fantasioso, a não ser os próprios contos maravilhosos disponibilizados como material para leitura pelo programa.

A reiteração dessa ancoragem científica é reveladora de uma estratégia discursiva relativamente simples: para se afastar da pecha de amadorismo e de ausência de projeto, buscou-se enfatizar sua qualidade "técnica" e "científica". Além disso, essa aparência visava reforçar a imagem de que, por oposição, seus adversários políticos, ao contrário, seriam "ideológicos", logo, não técnicos nem científicos.

> Nada [...] no programa "Conta pra mim" foge às linhas de força ideológicas da política [daquele] governo [como] seu estilo declarativo, segundo o qual se reitera seu caráter não ideológico, em benefício do alegado caráter técnico que nortearia suas decisões, [como se não fossem ideológicas] toda e qualquer posição e decisão política (CURCINO; AMARAL FANCIO, 2021, p. 26).

Essa qualidade advogada pelo programa antecipava e buscava uma blindagem das críticas que certamente lhe seriam dirigidas pela comunidade científica brasileira, diante do amadorismo de suas proposições. Entre as críticas, discutiu-se a importação simplista de aparentes "soluções", de medidas maquiadas como "solução" ao se adotar conceitos norte-americanos para construção de um programa de promoção da leitura e da escrita, inspirado em um "faça você mesmo educacional", próprio do *homeschooling*, e na adoção de um conceito importado, o de *literacy*, que não apenas traz algumas novidade relevante, como também se impõe a uma tradição nos estudos brasileiros que há muito adotou o termo "letramento" para designar práticas equivalentes ao do "novo" conceito.

> Para validar 'tecnicamente' a política educacional priorizada por este governo, se ignorou a produção científica [...] de pesquisadores brasileiros que há décadas se dedicam aos estudos sobre a alfabetização e sobre o ensino e fomento da leitura no Brasil, considerando nossa realidade social, e se adotou uma terminologia técnica importada, da qual é um exemplo flagrante o

> emprego do termo 'literacia', derivado do inglês 'literacy', para a designação conceitual de práticas já identificadas, descritas e estudadas no Brasil, e sobre as quais dispomos de uma ampla bibliografia qualificada, sob a designação 'letramento' (CURCINO; AMARAL FANCIO, 2021, p. 26-27).

Portanto, este programa "importou" reflexões, conceitos e soluções à moda norte-americana para o fomento da leitura em nossas paragens tupiniquins. Essa "importação", tal como foi feita, revela não apenas uma subserviência voluntária aos EUA, traço que caracterizou em diversos aspectos a gestão da extrema-direita na presidência, como também sua postura de recusa da produção de reconhecidos intelectuais brasileiros especializados no tema e de toda uma larga tradição de estudos, de reflexões e de ações bem-sucedidas que se traduziram em conquistas importantes neste campo da promoção da alfabetização e da leitura nas últimas décadas no país[4].

O "Conta pra mim" apresentou-se como um novo programa. Por seus vícios de origem, nasceu fadado ao fracasso com parcos resultados, como vários outros programas antes dele, seja por seu amadorismo seja pelas razões estratégicas que o motivam. Partindo de constatações inegáveis porque mensuráveis, como os baixos índices de desempenho obtidos no país em exames internacionais que avaliam comparativamente competências de leitura e escrita de nossas crianças e jovens, ou como os dramáticos índices de analfabetismo absoluto ou funcional no país, de nossa população de jovens e adultos, essa gestão da extrema-direita adota como "solução" duas posturas. Por um lado, ela requenta discursos de tempos sombrios da nossa história política, de viés moralizante, meritocrático ao gosto neoliberal, e marcados pela indiferença quanto às condições materiais da esmagadora maioria da população brasileira, por outro, adota "soluções" com verniz importado, superficiais, sem escala nacional, com traços de nostalgia do passado ou de deslumbre com ações de outras geografias.

É sintomático o pressuposto equivocado de que partem na elaboração desse programa e de sua propaganda, segundo o qual seria preciso convencer essas pessoas das camadas populares de que é importante exercer certas práticas culturais decisivas para a vida em sociedade, tais como a escrita e a leitura. Eles "se esquecem" de que o problema não é da ordem do convencimento quanto à importância dessas práticas. Ninguém melhor do que as pessoas

[4] Entre os especialistas brasileiros reconhecidos nacional e internacionalmente por suas pesquisas na área de alfabetização e letramento no país encontram-se Paulo Freire (1987), Educação como prática da liberdade; Magda Soares (1999) Letramento: um tema em três gêneros, e (2004): Letramento e alfabetização: as muitas facetas; Maria do Rosario Longo Mortatti (2004): Educação e letramento, e (2019) Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.

que foram alijadas de um direito para ter ciência quanto a isso e quanto ao impacto dessa falta em suas vidas.

> Não se pode esperar que as pessoas se tornem leitoras, apenas com a reativação sem fim das mesmas propagandas que pregam em terra de convertidos ao reiterarem, até com um certo grau de cinismo, que 'ler é bom'. Claro que é bom. Isso todos nós sabemos. Sabem disso sobretudo todos aqueles que não puderam se tornar leitores, no sentido pleno do termo, e que sofrem todo dia, na carne, as consequências dessa falta, em uma sociedade que discrimina seus cidadãos também em função de seus dotes culturais (CURCINO; AMARAL FANCIO, 2021, p. 24).

Com honrosas exceções em nossa história, muitos projetos e campanhas de promoção da leitura destinados à população brasileira, com a justificativa de fomentar essa prática especialmente junto às camadas populares, "esqueceram-se" de que nenhuma ação de promoção da leitura será efetiva e bem-sucedida se não forem enfrentados um conjunto mais amplo de necessidades de nossa população, se o incentivo a essa prática continuar ignorando, por imperícia ou por estratégia, as precárias condições materiais em que vivem a maior parte de nossa população. As disparidades socioculturais e econômicas em nosso país são um empecilho real, incontornável e duradouro, um verdadeiro abismo que separa aqueles que em sociedades como a nossa podem ou não vir a ser leitores[5].

Não podendo não investir em educação, a gestão presidencial da extrema-direita, em nada comprometida com um ensino plural, humanista, crítico e emancipador política cultural e socialmente da população, privilegiando uma visão reacionária, ultraconservadora, tecnicista, meritocrática além de amadora, pseudocientífica e autoritária sobre a educação, abriu as portas do financiamento público a certos atores e segmentos privados e privatistas e militares e priorizou modelos teóricos "importados" na condução de sua agenda de ações de desmonte de conquistas recentes na educação.

Essas foram as linhas de força deste programa de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado "Conta pra Mim" (BRASIL, 2019a) e engajado na promoção do que designaram prática de "literacia familiar". Anunciado em 11 de abril de 2019, pelo então ministro Abraham Weintraub, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o programa dizia fomentar uma série de condutas educacionais a serem assumidas pela família de modo a melhorarem a

[5] Essa constatação já foi reiterada por vários pesquisadores que se dedicam à leitura no Brasil, tais como Paulo Freire (1968): A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica; Magda Soares (2001): As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto; Luzmara Curcino (2020): Infames e penetras no universo da leitura: princípios da arqueologia foucaultiana em uma análise de discursos sobre essa prática.

formação cultural de suas crianças, tanto aquelas ainda não escolarizadas quanto aquelas que já frequentavam a escola nos anos iniciais. A promoção da leitura foi a principal frente de ação anunciada pelo programa.

Para o seu lançamento, uma série de documentos e materiais foram produzidos, desde aqueles que tornam pública essa política de fomento à leitura, tais como o decreto de número 9.765 que institui a PNA e a portaria número 421, de 24 de abril de 2020 do MEC que regulamentou o "Conta pra Mim".

Os materiais do programa foram disponibilizados prioritariamente no site criado para sua divulgação[6], cujo acervo é constituído: 1) de um Guia de Literacia Familiar; 2) de uma Coleção de livros, sob a forma de e-books; e 3) de materiais de divulgação do programa.

Conforme Curcino e Amaral Fancio (2021) constataram, há um desencontro flagrante entre a representação das famílias para as quais o programa afirma se destinar e as famílias brasileiras propriamente ditas. Afinal, as campanhas de divulgação do "Conta pra Mim" ocorreram em *shoppings centers* das principais capitais brasileiras e todo o material para leitura foi disponibilizado prioritariamente no formato *online*. Para Gregolin (2021), a afirmação do programa de que ele se destina às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica é:

> [...] questionável porque primeiro, o programa se dirige a uma família que tem computador com recursos de áudio e vídeo, com acesso à internet e equipado com outros acessórios como impressora, já que está disponível a versão para impressão dos materiais de leitura. Só essa característica já exclui 97% dos alunos mais pobres que, segundo a cifra da UNICEF, não têm computadores e acesso à internet (GREGOLIN, 2021, p. 84).

Ignora-se, assim, vários aspectos da realidade da maioria das famílias brasileiras, como o fato de:

> [...] i) que os pais ou adultos responsáveis a quem se dirigem as ações do programa sejam alfabetizados e que disponham de um grau de letramento que lhes permita acessar todo esse material disponibilizado virtualmente no site do MEC de modo a poderem se dedicar às práticas ali sugeridas; ii) que as famílias sejam constituídas por mais de adulto responsável, quando sabemos que a maioria de nossas famílias é monoparental, com mulheres como provedoras da família, com duplicação ou triplicação de turnos e obrigações; iii) que estes adultos disponham de meios materiais para acessar virtualmente esses materiais (internet, computador, celular, impressora); iv) que disponham ainda de tempo, atributo essencial tanto para prover a atenção às necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, saúde, segurança) quanto

[6]Ver: Site do programa. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim. Acesso em: 25 jan. 2023.

> suficiente e de qualidade para realizar as ações previstas no Guia (CURCINO; AMARAL FANCIO, 2021, p. 29).

Esses esquecimentos estratégicos ou essa ignorância planejada quanto à realidade socioeconômica e material da maioria da população brasileira nortearam a elaboração desse programa, requentando, portanto, o que há de mais antigo e reproduzido sob a forma de ações, iniciativas, projetos e programas de fomento à leitura há mais de um século pelo Estado brasileiro.

Do conjunto de materiais que compõem o programa, neste trabalho, apresentamos a análise de uma dessas adaptações a partir da qual discutimos as representações da leitura e do leitor popular nela inscritas e que é ilustrativa dessa imagem compartilhada pelos elaboradores do programa acerca de seu público-alvo. Trata-se de um conto maravilhoso tradicional, antigo, popularmente conhecido, que dispõe de várias edições, traduções e adaptações no Brasil, a saber, a história de "João e Maria", de autoria de Rosana Mont'Alvernee publicada em 2020 para a coleção do "Conta pra Mim".

Para análise, tomamos como parâmetro comparativo para demonstrarmos as estratégias de adaptação da versão para o programa "Conta pra Mim" a versão adaptada mais consagrada desse conto tradicional, de autoria dos Irmãos Grimm, em sua tradução brasileira publicada em e-book pela Editora Cosac & Naify em 2014, com 96 páginas, contendo 16 contos[7], entre os quais "João e Maria", equivalente à edição impressa da coletânea intitulada "Contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm", publicada por esta mesma editora, em 2012. A coletânea conta com a tradução de Christine Röhrig e ilustrações do gravurista pernambucano J. Borges.

Nossa análise baseia-se principalmente em princípios teóricos da Análise do Discurso, da História e da Sociologia Cultural da leitura. Entre os princípios da Análise do Discurso, analisamos a materialidade do que foi enunciado considerando suas condições histórico-culturais de produção,

> [...] que implicam nos perguntarmos quem fala, de onde fala, segundo que inscrição ideológica, de que posição discursiva. Mais do que reproduzir discursos validados e tornados consensos sociais sobre a leitura, é preciso sempre nos perguntarmos de onde partem e com que objetivos (CURCINO; AMARAL FANCIO, 2021, p. 25).

[7]Ver: https://doceru.com/doc/1vcv8v8. Acesso em:04 fev. 2023.

Assim, procedemos a leitura atenta dos dois contos, o adaptado para o "Conta pra Mim" e o adaptado e publicado pela Cosac & Naify, identificando mudanças quanto à materialidade linguística e não linguística dos textos, e nos fazendo as perguntas citadas de modo a flagrar os efeitos possíveis visados com essas diferentes formas de revisitar e narrar um mesmo conto. É por meio da análise dessa materialidade que identificamos o funcionamento da "ordem discursiva", segundo Foucault (2012), que implica o conjunto de injunções a enunciar e a enunciar de um modo e não de outro, em função da formação discursiva na qual se inscreve o sujeito e o que ele enuncia.

"João e Maria" em sua versão adaptada para o "Conta pra mim"

Excetuando o volume de adaptações de qualidade duvidosa que inundam o mercado editorial brasileiro, esse gênero editorial, destinado especialmente ao público infantil e jovem, é um tipo de produção cultural relevante e funcional, já amplamente aceito no campo literário nacional. As adaptações de clássicos para o público infantil e juvenil e as edições traduzidas para o português de obras infantis e juvenis estrangeiras encontram no Brasil, desde a primeira metade do século XX, um público crescente e promissor, em especial a partir dos anos 1970, quando ocorre uma significativa expansão de demanda e uma multiplicação de produções (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Tamanha é a circulação das adaptações que, muitas vezes, os clássicos infanto-juvenis são conhecidos entre nós mais por suas versões adaptadas do que pelo texto original. O entrave não é em relação ao fato de ser uma obra derivada de outra, mas sim a qualidade das adaptações e da intencionalidade de quem as adapta. Muitas adaptações são encomendadas, concebidas e realizadas a partir de uma visão ingênua ou miserabilista sobre o público leitor, ainda mais quando se pressupõe ser um público duplamente carente: seja por ser infantil, seja pela origem social popular.

Adaptações a partir de traduções de textos originais que tenham no horizonte uma imagem estereotipada do público leitor podem tornar ainda mais diversa a versão adaptada em relação à versão inicial do texto, distanciando-se em muitos aspectos e em várias dimensões de sua materialidade e revelando, com esse distanciamento, as crenças e impressões de seus responsáveis em relação ao público para o qual destinam essas adaptações:

> a) pode-se adequar seu léxico diante da inevitabilidade das mudanças linguísticas que transformam em arcaísmos as palavras antes correntes e que

> o tempo se ocupou de envelhecer e de encomendar seu esquecimento; b) pode-se redimensionar sua extensão e tamanho diante de públicos que se crê disporem de menos tempo, menos fôlego, menos capacidade de concentração, seja em função de sua idade, seja em função de serem mais expostos a outras formas de narrativas mais breves, objetivas, dinâmicas e intensas e com as quais as longas narrativas em livro estabeleceriam uma concorrência mais desigual na disputa por sua atenção e interesse; c) pode-se adaptar seu gênero discursivo, ou seja, realizar mudanças significativas em sua construção composicional, em seu estilo verbal e/ou em seu conteúdo temático (BAKHTIN, 2000), de modo a fazer com que se assemelhe ao de gêneros mais familiares a leitores de segmentos muito distintos daquele para o qual a obra foi inicialmente escrita e concebida (OLIVEIRA; CURCINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 197).

Essas estratégias de adaptação podem, portanto, afetar a interpretação de uma narrativa clássica sobre as formas de apropriação e de compreensão visadas, enfim, sobre a formação cultural, crítica e humanística mediada pelas narrativas ficcionais adaptadas.

A versão do conto de fadas "João e Maria", adaptada para o "Conta pra Mim" de Rosana Mont'Alvernee, com ilustrações de Vanessa Alexandre e edição de Marismar Borém, é um exemplo bastante emblemático da intensidade e do enviesamento das intervenções adaptatórias da narrativa original. A própria escolha do gênero dos textos disponibilizados para leitura, nesse programa, indicia uma concepção de público leitor bem delimitada e objetivos bastante específicos.

A opção por "contos de fada" que, de acordo com o programa, "são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que a coragem, a solidariedade e o perdão são as grandes armas dos heróis", demonstra, por um lado, o apelo a textos com narrativas relativamente breves, de fantasia, de um passado distante, com referências culturais diversas ou imprecisas em relação às nossas, cujos cenários e situações narrados podem ser bastante alheios àqueles vividos e conhecidos pelos leitores, por outro, demonstra a apresentação idealizada e edulcorada das situações vividas pelas personagens da narrativa, o que torna a ficção ainda mais ficcional, ainda mais descolada de qualquer possibilidade de comparação e de compreensão do entorno concreto, do mundo social do público leitor.

Na própria indicação da seleção desse gênero, os documentos norteadores do programa confirmam seu objetivo apaziguador e moralizante, ao se valerem da propaganda de que com a leitura desses textos são transmitidos valores como "coragem", "solidariedade" e "perdão". Esse objetivo finalístico, funcional, que faz ler com um objetivo moralizante é uma das características mais condenadas por especialistas na formação de leitores e em grande medida

evitada em boa parte da produção literária de qualidade destinada ao público infantil hoje, preocupada com a qualidade estética e humanizadora da literatura.

Segundo Coelho (2000) e Lajolo e Zilberman (2007), as adaptações de obras literárias no Brasil, para cumprirem uma função pedagógica, suprimem das narrativas temas considerados inadequados para as crianças e jovens. Não sem razão, essas adaptações de tendência pedagogizante e de viés moralista expurgam temas "fraturantes" (GAMA-KHALIL, BORGES; OLIVEIRA; OLIVEIRA-IGUMA, 2022; RAMOS; FONSECA, 2015) que expõem as contradições humanas e que são considerados inadequados para esse público por aqueles que têm uma visão simplificadora e limitada da capacidade de crianças e jovens lidarem com temas considerados de difícil compreensão.

É o que testemunhamos com a narrativa adaptada do conto "João e Maria" para o "Conta pra Mim" (doravante V2) se comparado ao original traduzido (doravante V1). Há nele a estratégica supressão de temas "fraturantes" como a miséria extrema que condena pais a abandonarem seus filhos para não vê-los morrer de fome.

Sem sofrimentos ou asperezas: versões aligeiradas e leitores subestimados

"João e Maria" é dessas narrativas clássicas conhecidas por quase todos. Recolhida oralmente, conservada e popularizada por meio da versão escrita dos Irmãos Grimm, traduzida e adaptada para muitas línguas, essa história resiste ao tempo e transpõe fronteiras culturais as mais diversas. Sua duração e sua circulação se devem em muito pela capacidade de identificação que leitores de diferentes períodos históricos e de distintas origens culturais encontram nessa narrativa, com esses personagens, com seu drama e com a forma de sua superação. Como ocorre em geral em contos de fantasia, seus heróis são recompensados de seu sofrimento, em função de suas atitudes corajosas, em narrativas nas quais projetam uma transformação utópica da realidade plena de desafios, agruras e dificuldades.

As adaptações porque passaram este conto, ao longo da história, resultaram das representações coletivas sobre a infância de cada cultura e período. É em função de quem se imagina serem as crianças, de seus gostos, ou do que se imagina ser formativo, adequado, que se adaptam histórias como esta, prenhes dessas marcas de nosso tempo presente e de um contexto bem específico de nossa sociedade. Em sua materialidade, ela indicia as escolhas de um grupo responsável pela produção do texto, tendo em vista o que deve ser uma narrativa para o público infantil e o tipo de "serviço" ideológico que certas narrativas podem prestar para fins

políticos utilitaristas e moralistas.

Se compararmos o início da narrativa V1 com o início da V2, evidencia-se essa apropriação com finalidades utilitaristas e moralizantes:

> **Enunciado 1 – V1 -** Diante de uma grande floresta vivia um **lenhador** que **não tinha nada para mastigar** nem para lascar e **mal conseguia o pão diário para alimentar a esposa e os dois filhos**, João e Maria. (RÖHRIG, 2014, p. 14, grifos nossos).
>
> **Enunciado 2 – V2 -** Era uma vez dois irmãos: João e Maria. **Eles gostavam de passear pela floresta para colher flores**. Antes de saírem, **a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas** e dizia: Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. **Vão com Deus!** (MONT'ALVERNEE, 2020, p. 3, grifos nossos).

É sensível, ao compararmos os primeiros enunciados das duas versões, o apagamento em V2 do tema da "fome", da miséria ou penúria que pessoas de origem humilde, como um "lenhador", podem enfrentar cotidianamente. O que na primeira versão havia de representação da dura realidade histórica, ou seja, o dilema do abandono de crianças à própria sorte motivado pela miséria e incapacidade dos pais de lhes prover alimento, "o pai mal conseguia o pão diário para alimentar a esposa e os dois filhos", na segunda é substituído por uma vida idílica, sem miséria, com uma mãe zelosa, que "sempre trazia um punhado de pedrinhas [...]", por se preocupar com a segurança das crianças, "Levem e espalhem pelo caminho. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem.". O advérbio "sempre" marca linguisticamente o caráter reiterativo da ação dessa mãe, indicativo de sua dedicação, atenção, zelo e preocupação com as crianças. Seu conselho aos filhos, com uso de diminutivo, é cheio de precauções.

Nesse início, mantém-se em comum apenas as personagens infantis, João e Maria, e o local onde a narrativa se passa, a floresta. A motivação da ida à floresta é outra. A prudência em marcar o caminho com pedras atribui-se a personagens distintas. Além disso, acrescenta-se à ação da personagem da mãe zelosa a exortação religiosa não presente na narrativa original, "Vão com Deus!".

Talvez esse seja o principal indício da inscrição ideológica dessa adaptação V2 e de sua adequação às demandas do governo então em curso. Fez parte de sua agenda política, a ostentação de um conservadorismo comportamental misturado com fé e religião.

Somos apresentados a uma imagem bastante convencional e idealizada de papéis sociais do que é uma família, tal como o de "mãe". Essa imagem romantizada não condiz com atitudes de muitos adultos em relação a seus filhos que, subjugados pela miséria ou obcecados pelo

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.153-168, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

excesso no caso de famílias abastadas, se tornam vetores de violência de todas as ordens, moral, física, sexual ou psicológica, em relação a crianças de seu entorno.

São distintas as representações das mães nessas duas versões do conto. Na V1, a mãe é quem toma a iniciativa de solicitar ao marido o abandono dos filhos na floresta. Na V2, a mãe providente e preocupada com o bem-estar dos filhos é quem incentiva o passeio e cuida para que voltem seguros da floresta.

> **Enunciado 3 – V1 -** Ouça, marido, amanhã bem cedinho dê um pão às duas crianças e leve-as para o meio da floresta, onde a mata for mais espessa. Faça uma fogueira e vá embora deixando-as ali, porque não podemos mais alimentá-las". "Não, mulher", disse ele, "**não posso entregar meus próprios filhos queridos para serem devorados pelos animais selvagens da floresta**." "**Se você não o fizer**, **morreremos todos de fome**", disse a mulher, e não o deixou em paz até que **ele acabou dizendo sim** (RÖHRIG, 2014, p. 14, grifos nossos).
>
> **Enunciado 4 – V2 -** Naquela manhã, porém, a mãe não encontrou as pedrinhas e entregou aos filhos um punhado de miolo de pão. **João e Maria se despediram da mãe e do pai e foram contentes pelo caminho, cantando, observando as árvores e o céu**, fazendo bolinhas com o miolo de pão... (MONT'ALVERNEE, 2020, p. 4, grifos nossos).

Em V1 a personagem é nomeada como "mulher", enquanto em V2, é designada como "mãe". A apresentação da esposa do lenhador, em V1, nos soa semelhante àquela de Eva, que induz Adão ao pecado. Ela é representada como alguém que toma a atitude de interpelar o marido e de lhe oferecer o conforto de ser a autora da "solução" drástica, mas necessária. Sua atitude nos obriga a vê-la, na atualidade, como uma mulher indiferente e insensível, que não nutriria nenhum afeto positivo pelos filhos.

Na V2 essas representações disfóricas de membros familiares são excluídas do enredo. A mãe das crianças é representada conforme o imaginário burguês que se consolida na Europa sobretudo a partir do século XIX, assemelhando-se a outra imagem de figura feminina arquetípica de nossa cultura ocidental cristã, Maria. Ela é representada como uma mulher atenta, cuidadosa e carinhosa com os filhos, e religiosa.

As narrativas se assemelham na descrição do que ocorre com as crianças uma vez que encontram a casa de doces e a bruxa, são aprisionadas por ela, conseguem se libertar e retornar para casa. O desfecho das duas versões, no entanto, apresenta algumas especificidades.

> **Enunciado 5 – V1 -** A casa estava repleta de **pedras preciosas e de pérolas** e as crianças encheram **os bolsos** e encontraram o caminho de volta para casa. **O pai ficou muito feliz** ao revê-las, não tinha tido nenhum dia de alegria desde

> que as crianças partiram e agora era um **homem rico. A mãe, porém, havia morrido** (RÖHRIG, 2014, p. 18, grifos nossos).
>
> **Enunciado 6 - V2 -** "Estavam saindo da casa, quando viram um **enorme baú e encontraram um tesouro**! Encheram **dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas** e correram floresta adentro. Em casa, **seus pais estavam** na cozinha, **chorando e rezando pelos filhos**, que se perderam. Ao entardecer, João e Maria chegaram cansados, mas felizes, e voaram no colo dos pais. **O encontro virou uma festa, com muitos beijos e abraços**. Logo depois, os **pais** encontraram os sacos jogados na porta da cozinha. Abrindo-os, ficaram admirados com toda aquela **riqueza** (MONT'ALVERNEE, 2020, p. 12-13, grifos nossos).

Ao deixarem a casa da bruxa e retornarem para casa, em ambas as narrativas, as crianças encontram objetos de valor que levam consigo. Na primeira versão são "pedras preciosas e pérolas". Na segunda, um enorme baú com "dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas". Em V1, a mãe morreu e o pai ficou muito feliz com o retorno dos filhos e se tornou "um homem rico". Em V2, o pai e a mãe estavam em casa, "chorando e rezando pelos filhos", e os recebem então "com muitos beijos e abraços". Além da referência mais abundante da recompensa, em V2, ambos os pais aguardam os filhos, ambos estão muito preocupados, ambos choram, mas especialmente ambos rezam.

Talvez, o aspecto mais marcante que diferencia a V1 da V2 seja o apagamento de temas "fraturantes", considerados tabus, como "situações familiares de conflito, relações afetivas difíceis, o abandono parental, a violência doméstica, a morte, o divórcio, o adultério, a violência doméstica, as novas famílias" (RAMOS; FONSECA, 2015, p. 93). A supressão, em V2, do tema da miséria articulada ao perfil sociológico potencial do público para o qual o programa se destina, provoca algumas indagações: Por que suprimir a miséria ficcional para aqueles que a vivem cotidianamente?

A supressão de temas fraturantes evidencia a intencionalidade de seus formuladores. Colasanti (2020) chama de "poda selvagem" a adaptação dos contos e das lendas feitas pelo "Conta pra Mim". Para Gregolin (2021, p. 84) "em todas as atividades envolvidas no programa obliteram-se as contradições, as exclusões e, de maneira similar às práticas de leitura do início do século XX, na Escola Republicana, esse "esquecimento" visa a manter a ordem desigual do nosso país". Semelhante constatação pode ser feita quanto ao programa "Conta pra Mim".

Algumas considerações

As adaptações de clássicos literários que compõem a coleção do programa estão marcadas pelas representações compartilhadas por seus idealizadores de quem são, e mais especificamente de como devem ser, os leitores para quem foram formuladas. Reforça-se a idealização da família burguesa segundo a moral cristã, cujos papéis e funções das personagens reiteram certas imagens do que é ser "mãe". Há ainda o apagamento de temas "fraturantes". Tal como observa Gregolin (2021, p. 84), "as adaptações eliminam controvérsias e contradições, suprimem conflitos e polêmicas a fim de transformar as narrativas em duelos do bem contra o mal".

Além disso, com a escolha desses contos de fadas, com sua depuração de temas fraturantes, se faz uma recusa estratégica tanto de um rol de obras literárias premiadas, nacionais e contemporâneas, quanto dos avanços em pesquisas dedicadas à melhoria da formação do leitor infantil e juvenil no país.

Como sociedade, devemos nos mobilizar para evitar uso de recursos públicos com esse tipo de produção duvidosa e para demonstrar criticamente a baixa qualidade estética dessas produções e seus vieses ideológicos de instrumentalização da família, da religião, mas sobretudo da literatura.

Referências

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

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

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria-análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. **Marina Colassanti**. Disponível em: https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-conta-pramim.html?m=1. Acesso em: 12 nov. 2020.

CURCINO, Luzmara; AMARAL FANCIO, Adriana. Cícera. De novo essa mesma história... uma análise de representações do leitor popular no programa 'Conta pra mim'. **Linha Mestra**, Campinas, n. 45, p. 23-33, set./dez. 2022. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/898/859. Acesso em: 20 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem dos discursos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2012.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA Andréia de. "**Espiar pra dentro"**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Oh, bendito o que semeia livros, livros a mão cheia! Letramento, pandemia e exclusões sociais no Brasil. **Heterotópica**, v. 3; n. 1, p. 64-89, jan./jun. 2021.Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/59032. Acesso em: 15 jun. 2023.

LAJOLO, Marisa. ZILBERNAM, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história ε histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MONT'ALVERNEE, Rosana. **João e Maria**. Brasília: MEC: Sealf, 2020. (Coleção Conta pra Mim).

OLIVEIRA, Jessica de; CURCINO, Luzmara; RODRÍGUEZ, Marta Neira. Dom Quixote e sua saga editorial: uma análise comparada de adaptações galegas e brasileiras para o público infantil. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 57, p. 195-214, jan./jun. 2021. Disponível: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63727. Acesso em: 4 mar. 2023.

RAMOS, Ana Margarida.; FONSECA, Ana. Daniela. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. **LITERARTES**, n. 4, p. 89-106, 2015. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89312/107522. Acesso em: 6 mar. 2023.

RÖHRIG, Christine. **Coletânea contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Sobre as autoras

Adriana Cícera Amaral Fancio: graduada em Licenciatura Plena em Letras - Português e Inglês pela Fundação Educacional de Fernandópolis também é graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, SP, sob a orientação da Profa. Dra. Luzmara Curcino coordenadora do LIRE - Laboratório de Estudos da Leitura. Desde 2020 é membro -pesquisadora do grupo LIRE, cujas pesquisas são sobre as representações acerca da leitura e do(a) leitor(a) brasileiro(a), sob os princípios teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa e da História Cultural da Leitura.
E-mail: adriana.cicera@hotmail.com

Luzmara Curcino: graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), mestre (2003) e doutora (2006) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAr), com estágio de doutorado, em 2005, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS/Paris). Realizou pós-doutorado na UNICAMP, de 07/2016 a 07/2017, e na Universidade de Versalhes Saint Quentin em Yvelines - UVSQY/Versalhes/Paris, de 08/2017 a 01/2018. Financiadas parcial ou integralmente pelo CNPq, pela CAPES ou pela FAPESP, dedica-se a pesquisas em análise de discursos sobre a leitura e sobre o leitor brasileiro. Atualmente desenvolve projeto sobre as emoções em discursos sobre a leitura. Atuou como professora visitante na Universidade de Buenos Aires (2016) e pesquisadora no Centro de História Cultural das Sociedades Contemporâneas na Universidade de

Versalhes Saint Quentin em Yvelines em 2017-2028. É professora associada no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, com atuação nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Linguística e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, orientando pesquisas nas linhas de "Ensino e Aprendizagem de Línguas" e de "Linguagem e Discurso". Atua, no momento, na vice coordenação do Programa. Coordena o LIRE - Laboratório de estudos da Leitura, desde 2009.
E-mail: luzcf@hotmail.com

Recebido em: 31 ago. 2023
Aprovado em: 03 abr. 2024

A atividade criadora e a imaginação na elaboração de histórias na educação infantil

Creative activity and imagination in the elaboration of stories in early childhood education

Actividad creativa e imaginación en la elaboración de cuentos en educación infantil

Rodrigo Luiz de Araujo[1]

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a atividade criadora e a imaginação em crianças entre 5 e 6 anos. A proposta da investigação foi identificar enunciados que se exprimem além da condição perceptual e imediata da ilustração. O recorte de problema e as análises fundamentam-se na abordagem histórico-cultural, tendo como base as contribuições de Lev Semionovitch Vigotski, sobre o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora. Foi adotada uma análise microgenética, baseada nas ideias de Góes (2000), em um microevento de criação de uma história. Como conclusão observou-se a necessidade de expor as crianças desde a primeira infância aos textos literários e à contação de histórias para que possam desenvolver a imaginação e criação literária.
Palavras-chave: Imaginação e criação; Linguagem; Educação infantil.

Abstract: This article aims to analyze creative activity and imagination in children between 5 and 6 years old. The purpose of the investigation was to identify statements that are expressed beyond the perceptual and immediate condition of the illustration. The problem outline and analyzes are based on the historical-cultural approach, based on the contributions of Lev Semionovitch Vygotski, on the development of imagination and creative activity. A microgenetic analysis was applied, based on the ideas of Góes (2000), in a micro-event of creating a story. As we conclude, it is necessary to expose children from childhood to literary texts and storytelling so that they can develop their imagination and literary creation.
Keywords: Imagination and creation; Language; Child education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la actividad creativa y la imaginación en niños de entre 5 y 6 años. El propósito de la investigación fue identificar declaraciones que se expresan más allá de la condición perceptual e inmediata de la ilustración. El planteamiento y análisis del problema se sustentan en el enfoque histórico-cultural, fundamentado en los aportes de Lev Semionovitch Vygotski, sobre el desarrollo de la imaginación y la actividad creativa. Se aplicó un análisis microgenético, basado en las ideas de Góes (2000), en un microevento de creación de un cuento. Como concluimos, es necesario exponer a los niños desde pequeños a los textos literarios y la narración de cuentos para que puedan desarrollar su imaginación y creación literaria.
Palabras clave: Imaginación y creación; Lenguage; Educación infantil.

Introdução

Este artigo visa analisar a atividade criadora e a imaginação em crianças entre 5 e 6 anos como objetivo geral. Não se pretende aqui discutir o conceito de atividade, adotaremos a proposta de Pino (2006) que compreende a ideia de atividade como uma capacidade

[1] Universidade Estadual de Campinas.

especificamente humana de prever e executar uma ação (projeto). O interesse desse trabalho[2] se vincula à investigação sobre a influência de fatores internos e externos que auxiliam no desenvolvimento da atividade criadora de histórias. Todavia, ele deriva de preocupações sobre a relevância da linguagem para a organização da narrativa e para o processo de desenvolvimento.

Já como objetivo específico, a proposta da investigação é identificar e caracterizar enunciados além da condição perceptual e imediata da ilustração. A partir daí, pretende-se averiguar aspectos linguísticos que podem demonstrar como experiência de ouvinte e/ou leitora de literatura influência na atividade criadora. Para a realização da pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos como: apresentar temas para a criação de uma história a partir de um cenário de fundo, personagens que se relacionam com o cenário de fundo e outros que representam o cotidiano, como pessoas adultas e crianças.

As crianças puderam escolher o tema e as personagens, bem como tiveram um tempo prévio de elaboração. Logo após escolherem o cenário, as personagens e elaborarem previamente, comunicamos que seria gravada a criação. Essa atividade teve duração de 55 minutos e participaram 4 crianças.

As análises realizadas fundamentam-se na abordagem Histórico-cultural, tendo como base as contribuições de L. S. Vigotski, sobretudo no que se refere às suas teses gerais sobre o desenvolvimento da atividade criadora e imaginação, mais especificamente, sobre os modos reconstituidor e combinatório da criação. Foi adotada uma análise microgenética qualitativa, baseada nas ideias de Góes (2000), acerca do microevento de criação de uma história, logo, a observação ocorrerá pelas minúcias no momento da contação.

Este trabalho se divide em 3 partes: introdução, onde são apresentados o tema, os objetivos, os pressupostos teóricos e a metodologia; o segundo elemento é o desenvolvimento, em que se discute as questões teóricas pertinentes ao trabalho, bem como se propõe a análise de um evento; por fim, considerações e referências.

A (inter)relação criação e linguagem

Os dois conceitos, imaginação e linguagem, que se pretende discutir, são referências que devem ser observadas diante do pressuposto teórico assumido como elementares para o

[2] Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa aconteceu em uma escola pública de educação infantil de um município do interior do Estado de São Paulo. Para esse trabalho pretendeu-se expor um episódio de criação de história por uma criança de 6 anos.

desenvolvimento do ser humano. A primeira está relacionada às condições que se imbricam com a segunda, pois é na linguagem que se manifesta a criação literária, sendo condição para a materialização da primeira. Não se pretende neste trabalho esmiuçar a teoria, mas apresentar bases para seu entendimento.

Segundo Vigotski (2021a), o homem ao criar algo novo, quer seja interno ou externo, realiza uma atividade criadora, e ao se considerar interno como construção da mente ou sentido conhecido apenas pela própria pessoa. Isto é, o homem realiza uma atividade criadora no que se refere a sentimentos, pensamentos, ações, elementos que contribuem para sua atuação na transformação da natureza, na utilização de algo.

A atividade criadora é desenvolvida no ser humano pelo sentido atribuído. O ser humano, com e pela manifestação simbólica, transforma o sentido daquilo que cria, permitindo-lhe assumir o rumo da própria evolução (PINO, 2005). Logo, reforça-se o que Vigotski (2021a, p. 27) afirma sobre a imaginação ser "uma condição totalmente necessária a quase toda atividade mental humana".

Para entender o processo da atividade criadora, torna-se necessária a observação de três traços especificamente humanos (LURIA, 1979).

Primeiramente, observar-se a necessidade regida por atividades complexas, denominada de "superior", ela se distingue da necessidade biológica dos animais. Assim, "Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta determinada posição etc." (LURIA, 1979, p. 71-72).

O segundo traço está ligado à reflexão do meio e a capacidade de abstração e estruturação de conexão profunda das relações de dependência e causa dos acontecimentos, isto é, o homem consegue antecipar ações de acordo com suas observações. O terceiro traço, por sua vez, é aquele que está relacionado à experiência construída socialmente pela espécie humana. Segundo Luria (1979, p. 73) "a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações".

A atividade criadora do homem está relacionada aos três traços específicos do ser humano: (i) a aquisição de conhecimento, comunicação e ocupação social; (ii) à reflexão, abstração e estruturação de dependência e causa; (iii) a apropriação (SMOLKA, 2000) da experiência histórico-cultural.

Segundo Vigotski

> ela [atividade criadora] não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência (2021a, p. 21).

Ainda ao se referir ao processo de criação, o autor afirma de forma metafórica que esse processo é um período de gestação e desenvolvimento do feto. Isto é, ao criar algo deve-se considerar não somente aquilo que é o resultado, mas todo o momento de preparação para esse resultado. Entendendo, assim, o que o próprio autor afirma como elementar as percepções externas e internas que são a base da experiência (VIGOTSKI, 2021a).

As percepções internas e externas estão relacionadas a diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da atividade criadora no sujeito. Esses fatores, por sua vez, estão relacionados ao meio em que o sujeito se encontra (VIGOSTSKI, 2021a) será o suporte para a criação. Vigotski comenta que "o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída sua fantasia" (2021a, p. 37-38).

O Ser humano, no processo de acumulação cultural e social, dispõe de duas impressões relevantes para que ocorra a atividade criadora, a dissociação e associação. Para Vigotski (2021a), dissociação e associação são impressões que o sujeito desenvolve durante o processo de criação. Na primeira, observa-se a capacidade de fragmentar, já a segunda, trata-se da união dos elementos dissociados e modificados que serão unificados.

O processo da atividade criadora ainda requer um último momento, que é anterior ao da criação materializada. Ele é marcado por um quadro complexo que requer combinação e organização das imagens individuais. Após esse momento, ocorre o fechamento do círculo de criação ou, nas palavras de Vigotski (2021a, p. 41), "[...] se cristaliza em imagens externas".

Contudo, ainda existem fatores que necessitam ser explorados para que se chegue à finalização ou passagem da imaginação para a realidade (VIGOTSKI, 2021a). Esses fatores estão relacionados a aspectos internos da imaginação.

> O primeiro desses fatores, como estabeleceu a análise psicológica, é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca. Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias

> estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2021a, p. 41-42).

O processo de imaginação não pode ser determinado apenas por necessidades, anseios e desejos, o outro fator que marca diretamente na atividade criadora diz respeito ao meio. O meio para Vigotski não deve ser considerado apenas como ambiente de estimulação, mas, antes de tudo, deve ser analisado como "[...] relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2018, p. 74). Isto é, o meio tem sua influência e deve ser analisado conforme o momento de desenvolvimento da criança e o que lhe é oferecido e como.

Ainda sobre o meio, Vigotski (2021a; 2021b) apresenta diferentes concepções como o meio social e meio cultural, o meio também pode se relacionar ao que serve ou que permite se alcançar um objetivo. Isto é, o meio não necessariamente é somente o espaço e local, mas interações e ainda o que pode permitir que se chegue a imaginação, no caso deste trabalho.

Vigotski ainda afirma que "eis porque em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característica de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança" (2021a, p.45). Logo ao se observar o que é oferecido no meio e a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra são fatores que implicam no processo de imaginação.

Nesse sentido, Vigotski explica que

> [...] é que o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários. Por exemplo: a fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma quando ela tem seis meses, um ano e seis meses ou três anos e seis meses. Ou seja, a quantidade de palavras que ela ouve e o caráter da fala, do vocabulário, da erudição, considerando o contexto cultural, podem permanecer os mesmos. Contudo, qualquer um entende que esse fator, que não mudou ao longo do desenvolvimento, tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, quando não a compreende de forma alguma e quando se encontra entre essas duas fases, começando a compreendê-la (2018, p. 74).

Ao abordar a fala para dar o exemplo sobre a influência do meio, pode-se observar a relação da imaginação com a linguagem. Esta relação é constatada por Cruz (2011), baseada nos pressupostos vigotskianos, ao trazer a relevância da linguagem para a mediação das práticas sociais e culturais demonstrando a origem cultural e histórica dos processos superiores.

Vigotski (2021b. p. 227) explica que "[...] o desenvolvimento da linguagem consiste na história de uma das mais importantes funções do comportamento cultural infantil e que é a base de sua experiência cultural acumulada".

Cruz (2011) explica que a linguagem para Vigotski não é um simples ato de comunicação ou expressão do pensamento, ela conduz o ser humano a um nível diferencial em relação aos animais. Luria (1979) explica que com o surgimento da linguagem, a condição de atividade consciente eleva a estrutura complexa do homem.

Essa estrutura complexa do homem se desenvolve tanto nos aspectos ontogenéticos quanto filogenéticos, bem como pela sociogênese. Ao criar sentido para aquilo que faz o homem dá um salto qualitativo (VIGOTSKI, 2021a) no seu modo de pensar e estruturar-se na sociedade. A linguagem tem um papel essencial na criação, em especial a criação literária, pois é por ela que o homem ao atribuir sentido generaliza e explicita o pensamento.

A linguagem possibilita a organização interna (VIGOTSKI, 2010) do homem, uma vez que é um processo em contínuo desenvolvimento. Ainda, segundo Vigotski (2010, p. 412), "a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transforma-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica". É nessa reestruturação que a criação de um texto literário vai ganhando novos sentidos. Na perspectiva histórico-cultural, o sentido se desenvolve de acordo com as experiências a que o ser humano está envolvido (VIGOTSKI, 2011). Logo, a linguagem articula os processos de organização interna, reelaboração de sentido e desenvolvimento do pensamento.

No próximo tópico procurou-se analisar e discutir a criação de uma história por uma criança.

Criação de uma história

No tópico anterior apresentou-se a fundamentação teórica que servirá como base para a análise de uma criação de uma história por uma criança. Neste tópico, pretende-se analisar como os enunciados são elaborados e as influências dos elementos internos e externos, bem como aquilo que está além da condição perceptual imediata na criação.

Em uma mesa, foram disponibilizados, à criança, vários cenários de fundo com diferentes temas (teatro, pista de corrida, floresta, castelo), bem como diferentes personagens (rei, rainha, sereia, crianças, lobo, entre outros). Ela pode escolher o cenário e as personagens. Depois, foi solicitado que pensasse em como criar uma história com o que escolhera.

Primeiramente apresentaremos a transcrição[3] de uma criação por uma criança, em seguida faremos as análises conforme ação ocorrida.

> ***M. F[4].:*** *nunca contei uma história sozinha…*
> ***Pesquisador:*** *Pronta?*
> **M. F.:** balança a cabeça em sinal de positivo
> ***Pesquisador:*** *então pode começar... quer sentar ou não?*
> ***M. F.:*** *era uma vez três pessoas em família... e então elas estavam prontas para ir no cenário ver uma festa... então foram todas para a festa…* [colocando todas as personagens no cenário do teatro] *para a festa... no cenário… e então todos chegaram e viram uma sereia nadando…* [pega a personagem da sereia e levanta no ar e balança como se estivesse nadando] *a sereia...* [virando seu rosto para o que outro colega dizia no fundo da sala] *a sereia estava tão linda que estava nadando… e sua cauda… todos ficaram apaixonados… e então a menina bateu palma… e todos bateram palma... daí a sereia chamou a menina que bateu a palma primeiro* [segura a menina - princesa - em uma das mãos e na outra a sereia] *daí ela se apresentou e até dançou e fim!*

Ação1: da escolha dos cenários e das personagens

A criança havia selecionado 2 cenários: o primeiro era em forma de teatro e o segundo continha uma estrada que levava até a casa e árvores próximas à casa. Separou as personagens: 1 homem de terno e maleta na mão, um rei, rainha, uma princesa e uma aeromoça e uma sereia. As personagens estavam sobre o cenário do teatro e quando foi começar a contar retirou as personagens deste espaço e as colocou em cima da mesa. O segundo cenário escolhido, não fez parte de sua criação, como também não foram utilizados o homem de terno com a maleta e a aeromoça.

Para a escolha dos cenários pode-se observar a questão do contexto perceptual-imediato. Estava mais próximo do espaço onde tinha se preparado para contar, assim se ateve ao que lhe possivelmente lhe parecia mais rápido. Contudo o que se observou foi a libertação das amarras situacionais (VIGOTSKI, 2021a) do espaço escolhido como cenário, entendido como plano de fundo o teatro, pois ele não teve como característica o espaço físico e situacional de entretenimento de uma peça.

Outro ponto a se observar é a mudança de papel da personagem, pois na criação da história, a sereia não está na água e pode se deslocar pelo ambiente terrestre, algo impossível de se concretizar se considerar as características físico-biológicas do ser. Logo, nota-se que

[3] As normas para a transcrição seguem as ideias de PRETI, D. *et al*. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.
[4] Com intuito de preservar a identidade da criança, adotaremos apenas as letras iniciais do nome e sobrenome.

"[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê" (VIGOTSKI, 2021a, p. 222), isto é, graças a função planejadora da linguagem, a criança aprende a preparar, a elaborar o que pretende contar sem a necessidade de ter próximo a si algo que influencia sua decisão.

Na ação 2, a observação recai sobre a criação imaginária.

Ação 2: da criação imaginária à narração

A ação 2 se constitui pelo sentido atribuído ao momento de contar uma história. Quando M. F. diz: "eu nunca contei uma história sozinha", podemos observar dois aspectos relacionados ao enunciado, a situação imaginária criadora e a atividade de narrar. Para Vigotski (2021b, p. 380) "a palavra analisa o mundo, é o primeiro meio de análise", assim podemos verificar que ao relacionar o *contar* com *sozinha* a criança estabelece um sentido em que analisa sua capacidade de imaginação e atuação.

A imaginação e a atuação parecem estar relacionadas ao meio cultural que a criança participa. Sobre esse meio cultural, o contar história é algo desafiador, motivador, mas também de grande responsabilidade. Explica Vigotski (2021b, p. 425) que "o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, isto é, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, identificar-se com o processo de amadurecimento".

Já sobre o processo de desenvolvimento cultural, Vigotski (2021a) afirma que, a ação no campo imaginário, aquela que não é vista, mas pensada, conduz a criança a uma nova percepção daquilo que está a fazer. Isto é, ao narrar sozinha, a criança, ao mesmo tempo, deve criar a história e estabelecer (inter)relações que produzam sentido para a história e para ela mesma conduzindo o ouvinte pela trama textual.

Em relação à trama textual, observamos a terceira ação.

Ação 3: da experiência à trama textual

Se na ação 2 pudemos notar as (inter)relações entre criação e narração, agora destacaremos a importância da experiência para a elaboração de uma trama textual. Toda base para o desenvolvimento implica na experiência a que a criança vivenciou. Quanto mais participação em algum evento a criança é exposta, mais ela se apropria dos aspectos que lhe servirão para o desenvolvimento. Logo, reparamos que "[...] toda obra da imaginação constrói-

se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2021a, p. 22).

A história criada por M. F. apresenta uma marca de experiência com textos de contos de fadas, logo percebemos que está desenvolvendo relações dialógicas[5] com outros textos. Ao utilizar rei, rainha e uma sereia, reparamos certa semelhança com o texto de Hans Christian Andersen, A Pequena Sereia. Essa história não foi trabalhada em sala, mas, por diversas vezes foi assunto recorrente nas aulas. Na criação de M. F. a presença da sereia em uma festa, sua característica física, "*todos viram a sereia* [...] *a sereia estava nadando* [...] *sua cauda tão linda* [...]", são traços do dialogismo, do texto criado pela criança com o texto de Andersen.

Ao trazer a possibilidade da personagem *sereia* estar em uma festa, em um teatro, sem a presença de um espaço com água, ou seja, não estar em um ambiente adequado ao seu fisiológico e biológico, repararmos uma ampliação da representação fantasiosa (VIGOTSKI, 2021a). Justamente dos elementos reais: festa, dança e o nadar, que foram submetidos à modificação situacional e na trama do texto, como na brincadeira, existe a possibilidade de fazer aquilo que seria impossível na vida real.

Considerações finais

Quando observamos a materialização da criação de uma história, compreende-se que ela ocorreu, com destaque, pela linguagem oral, pois a criança fora desafiada a imaginar e criar sem o suporte do texto escrito. Primeiro porque a observação ocorreu com uma criança em processo de alfabetização e, em segundo lugar, porque a intenção era a utilização de suportes (cenário e personagens) que pudessem ser manipulados.

Foi possível observar a importância da linguagem para o processo de criação, uma vez que os sentidos criados na situação imaginária só foram possíveis devido à condição da criança de preparar, planejar, estabelecer relações e materializar na contação. A linguagem organizou o pensamento de M. F. e possibilitou que ações desenvolvidas pelas personagens tivessem uma sequência (ir a uma festa, ver a sereia dançando, se apaixonar e dançar com ela) e acontecesse em um determinado espaço (teatro).

A história criada contou também com a possível referência a conto de fadas, pois ao utilizar as personagens: rei, rainha, princesa e sereia, surgiu o dialogismo com *A Pequena*

[5] O conceito de dialogismo proposto por Bakhtin, segundo Fiorin (2018), textos com materialidades textuais independentes, mas que uma referência outro deveria ser adotado como intertextualidade. Isto é, um tipo de composição dialógica.

Sereia, de Hans Christian Andersen. Essa relação foi possível devido à experiência que a criança vivenciou quando lhe foi oferecido o texto do conto de fadas e ela se apropriou das caraterísticas e personagens.

Destacamos três pontos que Vigotski (2021a) explicita sobre a atividade criadora: primeiro, o desafio para a emergência da criação; segundo a complexidade da atividade criadora; e, por fim, o aventurar-se para além dos limites de sua experiência. Portanto, para a criação de história esses três pontos são essenciais, pois quando a criança se sente desafiada, gera uma mudança de comportamento, depois quando se depara com a elaboração, deve planejar e modificar de acordo com as necessidades da história, logo baseia-se em sua experiência e vai além, criando sentidos e reelaborando os sentidos existentes.

Referências

CRUZ, M. N. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano e na cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 85-103.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt. Acesso em 09 jan. 2023.

LURIA, A. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PINO, A. S. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. S. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628. Acesso em: 09 jan. 2023.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. P. Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Z. Prestes; E. Tunes; C.C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

Sobre o autor

Luís Fernando Portela: Em 2006, graduou-se em Letras pela Universidade Braz Cubas. Em 2008, qualificou-se em Especialização - Lato Sensu - em Literatura, pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Em 2012, formou-se em Pedagogia Centro de Habilitação, Filosofia e Cultura (CHAFIC). Em 2016, qualificou-se em Especialização Stricto Sensu em Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) com a dissertação: Afetividade e cognição: lembranças de professores do Ensino Fundamental de suas experiências como sujeito-leitores de obras literárias". Em 2021 ingressou no Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) - pesquisa em andamento: Processos criadores e produção de sentidos na experiência da criança com a literatura na Educação Infantil. Entre 2005 e 2009, atuou na Rede Estadual -SP lecionando Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e Médio. Entre 2006 e 2007 atuou como professor do Programa Sala de Leitura da Rede Estadual-SP. Entre 2008 e 2009, foi tutor dos Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Norte do Paraná. Desde de 2009, desenvolve seu trabalho na Rede de São José dos Campos-SP, onde é concursado. Em 2012, atuou como Formador no Programa Gestar II - Língua Portuguesa na Rede de São José dos Campos-SP em parceria com o MEC. Em 2016 atuou como professor do Programa Sala de Leitura da Rede Municipal de São José dos Campos-SP. Entre 2017 e 2020 atuou como Orientador de Ensino do Programa Sala de Leitura na Rede de São José dos Campos-SP realizando formação de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Desde 2021 atua como professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de São José dos Campos-SP.
E-mail: rodrigolar4@gmail.com

Recebido em: 17 ago. 2023
Aprovado em: 25 maio 2024

A crônica nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da categoria dialética práxis

The chronicle in the early years of elementary school from the praxis dialectic category

La crónica en los años iniciales de la enseñanza primaria desde la categoría dialéctica praxis

Letícia Vidigal[1]

Nathalia Martins Beleze[2]

Sandra Aparecida Pires Franco[3]

Resumo: O objetivo deste trabalho foi compreender a importância da crônica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da categoria dialética práxis. O estudo, com pesquisa-ação e abordagem crítico-dialética, foi realizado com estudantes do 5º ano de uma escola municipal localizada no Estado do Paraná. Os resultados apontaram que a reflexão, a criticidade e o pensar sobre a realidade estiveram presentes nas ações em torno do gênero literário, ao proporcionarem diálogo, envolvimento e busca de sentidos e significados. A pesquisa demonstrou, então, que a crônica em sua relação com a práxis, é fundamental enquanto instrumento capaz de aproximar os sujeitos a diferentes realidades de modo que a eles sejam dadas as oportunidades de tomada de consciência sobre suas próprias ações no mundo.
Palavras-chave: Crônica; Práxis; Anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract: The aim of this study was to understand the importance of the chronicle in the Initial Years of Elementary Education in the light of the dialectical category praxis. The research, using action-research and critical-dialectical approach, was conducted with 5th-grade students from a municipal school located in the State of Paraná. The results indicated that reflection, critical thinking, and contemplating reality were present in actions related to the literary genre, fostering dialogue, involvement, and the pursuit of meaning and significance. The research demonstrated that the chronicle, in its relation to praxis, is essential as an instrument capable of bringing individuals closer to different realities, enabling them to become aware of their own actions in the world.
Keywords: Chronicle; Praxis; Early years of elementary school.

Resumen: El objetivo de este trabajo fue comprender la importancia de la crónica en los años iniciales de la enseñanza primaria a la luz de la categoría dialéctica praxis. El estudio, con investigación-acción y enfoque crítico-dialéctico, se llevó a cabo con estudiantes de quinto año de una escuela municipal ubicada en el Estado de Paraná. Los resultados señalaron que la reflexión, la criticidad y el pensar sobre la realidad estuvieron presentes en las acciones en torno al género literario, al proporcionar diálogo, involucramiento y búsqueda de sentidos y significados. La investigación demostró, entonces, que la crónica en su relación con la praxis es fundamental como instrumento capaz de acercar a los sujetos a diferentes realidades, de modo que se les brinden oportunidades para tomar conciencia sobre sus propias acciones en el mundo.
Palabras clave: Crónica; Praxis; Años iniciales de la enseñanza primaria.

[1] Universidade Estadual de Londrina.
[2] Universidade Estadual de Londrina.
[3] Universidade Estadual de Londrina.

Introdução

Pensar as práticas e as relações sociais das pessoas na sociedade consiste num dos pressupostos necessários para delinear os objetivos da educação escolar. Compreendemos que uma de suas finalidades é desenvolver nos sujeitos capacidades especificamente humanas, a fim de que ajam de maneira crítica e transformadora no meio em que vivem.

Tomemos, então, o seguinte trecho da crônica Clientes, go home! de Martha Medeiros (MEDEIROS, 2011, p. 4): "A economia está estabilizada, você recebeu seu salário hoje e não está nem aí para os conselhos do governo: vai entrar na primeira loja que aparecer e consumir feito louca. [...] O problema é outro: o atendimento. Você não dá bola? Eu dou". Esta é uma situação comum na prática dos seres humanos de parte da sociedade. Apenas a partir deste trecho, algumas indagações podem ser feitas, como: o que entendemos por economia estabilizada? Por que as pessoas trocam seus salários por determinados objetos? Todas as pessoas recebem um salário? O que significa consumismo? Todas as pessoas possuem condições de consumir "feito loucas"? O que gera esse consumismo? O que está por trás do problema do mau atendimento? Enfim, o trecho da crônica da autora supracitada retrata episódios de algumas ações cotidianas que, se não forem refletidas, discutidas, problematizadas e compreendidas, podem passar despercebidas pelas pessoas. Agora, quantas outras situações ou ações humanas cotidianas que envolvem dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, artísticas, etc. que implicam diretamente na justiça social, nos direitos das pessoas, na dignidade humana, não são percebidas para além de sua superficialidade porque às pessoas não foi concedido o direito de aprender a pensar?

A práxis é uma categoria dialética, isto é, uma imagem ideal que reflete os aspectos materiais das coisas, enquanto unidade entre o subjetivo e o objetivo (CHEPTULIN, 1982), que representa a atividade revolucionária da humanidade, por meio da qual o pensamento desvenda o mundo real, essencial, de modo que ao homem há a possibilidade e necessidade de transformar a realidade (KOSIK, 2002).

Partimos do entendimento de que a literatura é um meio adequado para que sujeitos entrem em contato com situações humanas e conhecimento de mundo para compreenderem sua realidade (ADOLFO, 2007), uma compreensão que pressupõe desvelamento, rompimento e ruptura. A segunda pergunta que fica é: não temos argumentos suficientes para defender uma educação escolar voltada a esta finalidade? E realizamos esta pergunta porque a realidade nos mostra que as pessoas não têm se permitido pensar para além do que se apresenta imediatamente

aos seus sentidos. Isto se torna uma verdade quando lidamos com dados alarmantes de falta de participação política da sociedade civil; índices de violência contra a população negra, pobre, às mulheres, povos originários, entre outros; disseminação de discursos de ódio, ataques em instituições escolares; *fake news*; e mais recente, o enfrentamento a uma pandemia de Covid-19 em meio à depreciação e descrença sobre a ciência.

Estes problemas são nossos, também, enquanto escola e, se os argumentos apresentados, de fato, não têm sido suficientes, nosso papel enquanto cientistas da educação urge. Tendo em vista essa visão macro, e compreendendo que a leitura literária pode ser instrumento de desenvolvimento da capacidade de pensamento do ser humano, apresentamos o seguinte estudo, fruto de uma dissertação de mestrado em educação.

Este trabalho objetivou compreender a importância da crônica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à luz da categoria dialética práxis. Para alcançarmos os objetivos do estudo, foram realizadas atividades organizadas de leitura em uma escola municipal do Estado do Paraná, tendo como participantes 11 estudantes do 5º ano. A amostra foi estabelecida por conveniência, ao considerar possibilidade de deslocamento da pesquisadora, disponibilidade da instituição e abertura de uma das docentes da escola por desejar que sua turma, composta por 22 estudantes, participasse das atividades organizadas de leitura. Enquanto um grupo de estudantes participava da pesquisa o outro grupo tinha suas aulas normalmente. Os dados referentes à participação de um dos grupos foram selecionados em função da maior quantidade de detalhes capturados nas gravações.

Por meio de pesquisa-ação, numa abordagem crítico dialética, trabalhamos com a crônica Clientes, go home!, de Martha Medeiros, por meio da leitura da crônica, diálogo sobre os fatos e ações das personagens, e relação com as práticas sociais dos estudantes; e com a crônica A bola, de Luis Fernando Verissimo. Uma das pesquisadoras, também professora, desenvolveu as atividades junto aos estudantes. O encontro, de duas horas, foi registrado por meio de vídeos, fotos e áudios e, a partir destes dados, foi realizada uma análise por meio da categoria dialética práxis. Esta apresentação está inserida em uma pesquisa maior, composta, no total, por nove encontros de 2 horas cada.

Após apresentar os pressupostos teóricos necessários à leitura do objeto de estudo, que se referem à importância do ato de ler e ao papel da leitura literária na formação de capacidades humanas, serão desvelados os resultados da pesquisa, de modo a, especificamente, demonstrar os elementos das ações didáticas que foram ao encontro dos aspectos inerentes ao desenvolvimento de uma práxis.

Da leitura da palavra para a leitura da realidade

A leitura da palavra, isto é, o ato de ler, tem como um de seus objetivos a comunicação entre o sujeito que lê e o mundo ao seu redor. Os diversos suportes textuais, conforme suas características próprias, conferem ao leitor uma relação de comunicação fundamental à sua existência enquanto sujeito participativo, à medida que durante o ato de ler se abrem possibilidades para a descoberta de informações, de aprendizagens, bem como para o desenvolvimento do imaginário, como no caso da literatura (JOLIBERT, 1994).

O ato de ler, então, está inserido numa dimensão cultural, considerando que a língua é uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente, cuja apropriação é fundamental para a plena inserção social do sujeito, que também é cultural, histórico e social e, a partir disso, recria um sentido sobre a língua escrita no momento em que é lida. Portanto, há uma relação dialética entre leitor, enquanto sujeito cultural, e texto, como produto cultural (ARENA, 2010).

De modo a garantir tal comunicação, a atribuição de sentidos durante o ato de ler não pode ser secundarizada. A partir de uma necessidade, diante de um texto, surgem questionamentos e são levantadas hipóteses por meio de indícios (JOLIBERT, 1994). A atribuição de sentidos permite o estabelecimento de uma relação dialógica, uma vez que "[...] a linguagem escrita não é um objeto isolado, não é estéril ou neutro, mas, ao invés disso, se constitui nas interações entre os sujeitos dialógicos, homens reais e contextualizados que, em diálogo, produzem enunciados únicos e irrepetíveis" (HERNANDES, 2022, p. 1).

As palavras, unidades da língua escrita, são utilizadas pelos sujeitos para representar o mundo e são tomadas por significados que traduzem a prática social humana. Os significados sociais presentes na língua escrita, enquanto síntese da realidade, são construídos historicamente e se materializam e se transformam no contexto social à medida que são partilhados entre as pessoas (GOMES, 2022).

De acordo com Bakhtin (2011), empregamos a língua em forma de enunciados orais e escritos proferidos nas atividades humanas, os quais refletem condições específicas e finalidades próprias do campo de sua origem, a partir de seu conteúdo temático, estilo de linguagem, mas sobretudo, construção composicional. A literatura se enquadra nos gêneros discursivos secundários, uma vez que surge nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, no caso, artístico. Em sua formulação, incorporam gêneros primários, simples, formados nas condições da comunicação discursiva imediata

(BAKHTIN, 2011).

A literatura, enquanto arte, é um instrumento mediador de importância que não carece de validação, que possibilita um encontro marcado por tensões, textos e contextos, um jogo no qual o leitor abre mão de reduzi-lo a estruturas previamente estabelecidas e se arrisque (KEFALÁS, 2012).

Para Candido (2006, p. 30), "[...] a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, [...] é comunicação expressiva, expressão de realidade profundamente radicadas no artista [...]". Esse consiste num aspecto do potencial humanizador da literatura, pois proporciona ao sujeito o encontro com a própria prática social, em direção à compreensão da realidade concreta.

Uma obra literária é marcada por dimensões, sejam elas sociais, históricas, psicológicas, étnicas, religiosas, políticas, que fundem conteúdo e forma, exprimindo tempos e espaços diversos. A compreensão de uma obra exige a leitura dessas dimensões, de seus textos e contextos. Não queremos, com isso, realizar a chamada "leitura utilitária" que parte de livros de literatura para trabalhar conteúdos programáticos, mas sim, identificar as necessidades próprias à compreensão da totalidade que uma obra literária exige para a assimilação dos rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020).

A leitura literária, enquanto arte produzida pelos próprios homens, foi concebida como fundamental para a compreensão da realidade e ampliação da visão de mundo dos estudantes, posto que permite o trânsito do sujeito a tempos, espaços e pensamentos que não poderiam ser possíveis a ele de forma intrínseca a si unicamente. Assumpção e Duarte (2015, p. 252) explicam, nesse sentido, que "[...] as obras de arte expandem a concepção de mundo dos sujeitos fazendo com que eles experimentem e vivenciem sentimentos que extrapolam os limites de sua vida cotidiana e se aproximem à humanidade".

Dessa forma, "[...] seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez têm a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social" (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015, p. 252). Abre-se, portanto, a possibilidade de, por meio da leitura literária, transformar a estrutura social que vivenciamos atualmente em nossa sociedade, caracterizada pela divisão social de classes em função do capital, exploração das classes trabalhadoras e desigualdade no atendimento, inclusive educacional, das classes subalternas.

A crônica como agente mediadora da práxis

Tendo como pressupostos teóricos as elaborações anteriores, por meio de uma pesquisa-ação, isto é, buscando contribuir com a realidade em que a pesquisa foi realizada a partir da formação dos estudantes participantes, foram desenvolvidas atividades organizadas de leitura. O encontro, para o desenvolvimento das atividades, foi planejado com base na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2009). O título da unidade de estudo foi: a formação do sujeito leitor por meio da leitura literária; o objetivo geral do encontro consistiu em: contribuir com o ensino do ato de ler leitura literária junto a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de formar e desenvolver sujeitos leitores; seus objetivos específicos consistiram em: conhecer as características do gênero literário crônica, a fim de compreender esse gênero; e, compreender as dimensões de conteúdo de uma crônica, a fim de vislumbrar na literatura possibilidades de leitura da realidade.

Para problematizar o conteúdo, partimos da seguinte questão: de que forma o ato de ler nos permite compreender o mundo e as situações que nos cercam? Para tanto, elencamos as seguintes dimensões do conteúdo, que foram inseridas no encontro: dimensão econômica: o que leva as pessoas a consumirem de modo desenfreado? De que maneira isto reverbera na economia do país? Quais as estratégias utilizadas para atingir tal finalidade? Dimensão social: como ficam as relações em nossa sociedade atual? De que maneira está caracterizado o trabalho em nossa sociedade? Quais as condições de trabalho e salário das pessoas? Dimensão cultural: é cultural o fato de não valorizarmos nosso próprio serviço? O que é do outro é melhor? Por que as pessoas não atendem bem as outras?

Para instrumentalizar o conteúdo, dividimos a sala em dois grupos de onze estudantes em cada um. Enquanto um grupo participava da aula da professora regente, em sua sala de aula, o outro grupo se dirigia a uma outra sala na escola e participava deste encontro sobre leitura. Selecionamos, como leitura principal do encontro, a crônica Clientes, Go Home! do livro Top Less, de Martha Medeiros, que trata de acontecimentos cotidianos muito comuns de forma engraçada que à primeira vista podem nos passar despercebidos, mas que deles podemos extrair certas reflexões (MEDEIROS, 2011).

Neste momento, serão analisados alguns episódios do encontro, articulando-os com aspectos envolvidos na categoria dialética práxis, capazes de desvelar aos estudantes, conforme nossa hipótese, a realidade em sua essência.

No início do encontro, a professora-pesquisadora - termo utilizado para identificar que

a pesquisadora se encontrou na posição de professora da turma, isto é, naquele momento como profissional da educação agindo com uma intencionalidade pedagógica no sentido da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos - apresentou a crônica de Martha Medeiros, bem como a biografia da autora, e questionou, então, o título da obra:

> Professora-pesquisadora: *Sobre o que vai tratar essa crônica? O que são clientes?*
> E7[4]: *O cara que vai lá comprar coisas.*
> [Cada estudante recebeu uma cópia da crônica e obteve um tempo para a leitura silenciosa. Em seguida, ocorreu o seguinte momento de diálogo:]
> Professora-pesquisadora: *O que vocês acharam dessa crônica?*
> (ENI): *Eu não entendi nada.*
> (ENI): *Eu também não.*
> E7: *Metade, metade...*
> E7: *Ela foi no mercado. No final da tarde ela foi no mercado.*
> E9: *Ela queria uma saia número 42 e não tinha, daí ela teve que pegar uma 40 e ficou apertada.*
> E3: *Tem uma parte aqui que depois chegou um cara e perguntou se tinha um livro...*

Esse primeiro diálogo revela que, na relação entre o estudante e uma obra literária, é fundamental o papel de mediação do professor por meio de questionamentos e problematizações. Os dados reveleram que alguns estudantes, ao se depararem com o não entendimento do texto, não se envolveram com o sentido da obra e, consequentemente, renunciaram à continuidade da leitura. E essa pode ser uma das explicações para uma questão fundamental que, inclusive, é título do livro de Bajard (2021), "Eles leem, mas não compreendem", bem como para o fato de presenciarmos falas de professores indicando que os estudantes chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido a capacidade de interpretação de textos, o que acaba implicando na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento. Conforme Kosik (2002, p. 222), "A praxis é a esfera do ser humano. [...] A existência não é apenas 'enriquecida' pela obra humana; na obra e na criação do homem – como em um processo autocriativo – é que se manifesta a realidade, e de certo modo de realiza o acesso à realidade". Então, para que o estudante acessasse essa realidade, a mediação se fez fundamental.

Importante ressaltar que, além da mediação docente, a mediação entre os próprios estudantes se fez necessária, uma vez que, a cada compreensão verbalizada, um novo estudante

[4] Os estudantes foram identificados com a letra E seguida de números para garantir sua confidencialidade. Durante algumas discussões, não foi possível compreender de qual estudante se referiu determinada fala. Então, para estes casos, utilizou-se a sigla (ENI), de Estudante não-identificado.

se sentia capaz de anunciar um sentido extraído, e os dizeres "não entendi nada" não se fizeram mais presentes. Esta ação foi explicada por Leontiev (1978), ao destacar que a linguagem é uma capacidade necessária à transmissão da prática social e histórica da humanidade, além de se caracterizar como um meio de comunicação inerente à apropriação da experiência humana acumulada historicamente pelo conjunto dos homens.

Na educação escolar é possível verificar muitas ações em torno do ato de ler, porém, muitas delas equivocadas ou voltadas a objetivos imediatos, como por exemplo: o ato de ler com ênfase na relação grafofônica enfatizando a pronúncia e locução, de modo que a compreensão ocorra naturalmente em decorrência dessa verbalização, ou mesmo o ato de ler com um objetivo utilitarista, de cunho obrigatório voltado a questões puramente acadêmicas (ARENA, 2010; CASTRO et al., 2017).

Contudo, apoiamo-nos na compreensão do ato de ler, com base em Silva e Arena (2012) e Castro et al. (2017), em torno de concepções como: compreensão, produção de sentidos, prática social e prática cultural. Compreendemos, nesse sentido, que a leitura consiste numa necessidade resultante das próprias relações entre os indivíduos, não se caracterizando apenas como hábitos, gostos ou prazeres, mas sendo necessária enquanto via de acesso para a participação dos sujeitos na prática social (VIDIGAL et al., 2017).

Um segundo momento a ser destacado ocorreu da seguinte forma. Após o diálogo posterior à leitura silenciosa, os estudantes concluíram que a crônica apresentava mais de um episódio e elencaram quais, como: falta de numeração de roupas nas lojas; compra de roupas de tamanhos menores, mesmo que fiquem justas ao corpo; falta de diálogo com alguns funcionários da loja de roupas; dificuldade de encontrar um certo livro para comprar; enfrentamento de longas filas nos bancos; carrinho de supermercado com as rodas tortas e com restos de verduras; e demora no atendimento durante o pagamento das compras no supermercado: "Professora-pesquisadora: *Algum fato desses, vocês já vivenciaram?* E9: *Todos"*.

Os estudantes, por meio da mediação da professora-pesquisadora, relacionaram as situações com as quais se depararam por meio da crônica às suas ações cotidianas; "Professora-pesquisadora: *Que fatos são trazidos na crônica?* Os estudantes citaram: *supermercado, loja, livraria.*

Este momento revelou que os estudantes demonstraram um envolvimento com o texto lido, a partir da essência do gênero textual crônica, que diz respeito às situações cotidianas. Para Girotto e Souza (2010, p. 60), "[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser

implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos".

As conexões, sejam elas com situações vividas, outras obras ou outros conhecimentos, são uma das estratégias de leitura que precisam ser ensinadas pelos docentes no sentido de proporcionar o envolvimento e a atribuição de sentidos necessários ao ato de ler. Não obstante,

> [...] a praxis [...] se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a augústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana (KOSIK, 2002, p. 224).

Portanto, buscando ir o encontro desta subjetividade, a professora-pesquisadora conduziu os estudantes a pensarem sobre as possíveis questões que as crônicas podem nos impor, tal como, o que levam as pessoas a consumirem de modo desenfreado:

> Professora-pesquisadora: *O que vocês acham que fazem vocês serem consumistas?*
> [Os estudantes concordaram que a televisão poderia fazer isso].
> Professora-pesquisadora: *Como?*
> E3: *Mostrando propaganda de celular. Hoje passou umas 300 vezes a propaganda do J7 na TV.*
> Professora-pesquisadora: *Além da televisão que outros meios fazem a gente...*
> E11: *Computador*
> E10: *Celular*
> Professora-pesquisadora: *E o Youtube?*
> E3: *Fica aparecendo anúncio.*
> E11: *Por isso que eu quero ser youtuber.*
> [Outros responderam que não sabiam. Citaram exemplos de quem já fez isso].
> Professora-pesquisadora: *Como ficam as relações sociais nesse contexto? As pessoas saem para conversar como antes?*

Foram discutidas também questões acerca das condições das pessoas que trabalham em centros comerciais, dado que na crônica é apresentada a versão de uma cliente que passa pela situação de não ser bem atendida. Nosso objetivo consistiu em permitir que os estudantes refletissem sobre situações cotidianas como essas.

> E9: *A minha mãe fica cansada porque ela fica muito em pé.*
> E2: *Tia, a minha mãe trabalha muito. Ela vai dar aula lá no Bartira e chega muito tarde.*
> Professora-pesquisadora: *E por que será que tem que trabalhar tanto?*
> *Pra ganhar dinheiro*: muitos responderam.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.180-194, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Foram discutidas outras questões como: a concorrência entre as empresas, crise etc. Este movimento, de pensar e buscar a essência das coisas, impõe a formação da imagem subjetiva da realidade e posteriormente a construção do pensamento. Essas capacidades, por sua vez, originam-se das sensações e percepções, mas não se esgotam nelas. Sua superação é tarefa do pensamento que, "[...] visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata" (MARTINS, 2015, p. 191).

A função do pensamento, portanto, consiste justamente em superar as condições superficiais e aparentes da sensibilidade, de modo que haja um avanço do casual para o necessário, bem como do fenômeno à essência, de modo que seja formada a imagem subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2015). Transpondo essa situação para a prática de ensino, o professor tem o objetivo de instrumentalizar os estudantes por meio de conhecimentos mais desenvolvidos possíveis, a fim de que ele supere as concepções e aprendizados cotidianos, sem fundamentação, muitas das vezes do contexto social vivenciado, tenha um desenvolvimento de seu pensamento, e saiba, posteriormente, discernir e buscar a essencialidade e necessidade dos fenômenos vivenciados, para além da repetição de fatos sem consciência deles. Para Sales (2009), a realidade é mascarada e, portanto, a arte é quem propicia a mediação entre essa realidade e o indivíduo com a finalidade de seu esclarecimento.

Em outro momento, os estudantes tiveram que buscar uma imagem que representasse algo de seu cotidiano nos computadores disponíveis na sala onde se encontravam e criar uma crônica (fictícia ou real). Os estudantes criaram crônicas em torno de tombos de bicicleta, pessoas que escrevem seu nome sem acento, experiências engraçadas, etc. Os colegas deram títulos para as crônicas dos demais. Todos apresentaram crônicas que enfatizaram as características da cotidianidade e ironia.

A literatura não é uma cópia fiel da realidade, ela possui uma forma particular que lhe proporciona romper com as barreiras da superficialidade imediata das coisas (SALES, 2009) e, no caso das crônicas, a ironia é uma das características responsáveis por isso. O fato de os estudantes reproduzirem esta característica em suas crônicas revelou que a leitura, os diálogos e a mediação da professora-pesquisadora como sujeito mais experiente proporcionaram a apreensão desta dimensão da forma.

Por outro lado, a dimensão reflexiva da forma do gênero textual crônica não foi percebida nos textos escritos pelos estudantes. Então, para finalizar o encontro, a professora-pesquisadora leu aos estudantes a crônica A bola, de Luis Fernando Verissimo, cuja reflexão se

faz presente quando o pai, um dos personagens, decepciona-se ao perceber que o filho não se interessa mais por brinquedos que antigamente eram insubstituíveis, revelando as transformações pelas quais a sociedade passou e passa constantemente (VERISSIMO, 2001). De maneira oral, a diferença entre a crônica elaborada pelos estudantes e a característica reflexiva do escritor, foi evidenciada.

Com isso, reportamo-nos aos escritos de Fischer (1959) acerca da função da arte, sobretudo quanto à relação entre arte e cotidianidade, característica da crônica, que pode obscurecer a natureza da arte e da sua real necessidade. Seria, pois, a arte, necessária enquanto distração, divertimento ou relaxação? Seria a arte uma forma de permitir que o homem se relacione com algo para além do seu "Eu", limitado e carente de completude? Seria a arte o elemento necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre o homem e a natureza?

Esses e outros questionamentos foram levantados pelo autor, a fim de revelar a real função da arte na vida dos seres humanos e nos permitiram, ao serem respondidas, vislumbrarmos as necessidades e finalidades imbuídas em nossos fazeres didático-pedagógicos, tendo em vista a defesa intransigente que fazemos pelo ensino dos conhecimentos artísticos na educação escolar.

Mais que isso, mais que magia (a arte em sua origem), revelou-nos o autor uma função da arte diferenciada e própria para uma sociedade em que impera a luta de classes; que proporcione ao homem, para além de uma identificação passiva com determinada personagem, a "[...] razão que requeira ação e decisão [...] de maneira que o espectador seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento [...]" (FISCHER, 1959, p. 15).

Dessa forma, a categoria dialética práxis permitiu reconhecermos a importância, em nossas ações e nas ações de nossos estudantes, da transformação da realidade que nos cerca. Para tanto, a arte, a reflexão, a criticidade e o pensar sobre a realidade posta, foram-nos revelados como essenciais sobre o trabalho do professor, sobre as ações com obras literárias e sobre as ações e reações dos estudantes, pois, dessa forma, incorporamos a nós as possibilidades de sermos.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo consistiu em compreender a importância da crônica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à luz da categoria dialética práxis. A partir do

entendimento de que a leitura da palavra pode e deve ser apropriada como possibilidade para a leitura de mundo, e que a leitura literária, enquanto arte e agente mediadora, é fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos em suas máximas capacidades humanas, por meio de um trabalho desenvolvido junto a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se da crônica, observamos cinco aspectos que aproximaram este gênero literário à constituição de uma práxis dos sujeitos envolvidos, que revelam sua importância.

O primeiro aspecto diz respeito à importância, na formação dos sujeitos no contexto escolar, do papel do professor na promoção do diálogo entre os estudantes e a obra e entre os próprios estudantes acerca da obra literária; o segundo aspecto condiz com a importância de possibilitar aos estudantes subsídios para que o sentido do texto seja extraído, em suas diversas relações, a partir das vivências e sentidos pessoais de cada sujeito; o terceiro aspecto diz respeito ao entendimento acerca do trabalho com a crônica como meio de transmissão da prática social e histórica da humanidade, considerando que a arte pode transportar o sujeito para diferentes contextos, em diversos espaços e tempos, os quais nem sempre poderiam ser vivenciados se não fosse por meio desse objeto; como quarto aspecto destacamos a importância de proporcionar o envolvimento do estudantes com o texto lido; e, por fim, como quinto aspecto, a necessidade de extrair do texto seus aspectos essenciais, superando suas manifestações imediatas e marcadas por um processo de mascaramento dos fenômenos.

Portanto, a categoria práxis esteve presente nas ações com os estudantes mediadas pela crônica, quando a organização das atividades proporcionou uma aproximação entre o conhecimento e a prática social do estudante; quando o ponto de partida das ações consistiu na prática social do sujeito, com vistas a levá-lo à consciência e relacioná-la com os conteúdos trabalhados; quando foi possibilitado ao estudante o acesso a obras literárias e a mediação dialética em torno do conteúdo dessas obras, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma atividade propriamente humana, com vistas à sua transformação.

Consideramos, então, que a literatura, em especial a crônica, é fundamental enquanto instrumento capaz de aproximar os sujeitos a diferentes realidades de modo que a eles sejam dadas as oportunidades de tomada de consciência sobre suas próprias ações no mundo, e esperamos que novas pesquisas em torno da prática docente sejam instrumentos de enfrentamento à realidade posta, marcada por inúmeras contradições.

Referências

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. *In*: REZENDE, L. A. (org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007, p. 25-36.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra, 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTRO, Rosane Michelli de *et al*. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. (org.). **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão: Copiart, 2017, p. 13-24.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. L. Konder, 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. *et al*.. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Produção de sentido e consciência: o que isso implica para o ler e o escrever? **Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças!, Marília, n. 8, p. 2-3, jan./fev. 2022.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Sentido no que fazemos. **Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças!, Marília, n. 8, p. 1-1, jan./fev. 2022.

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

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. C. Neves e A. Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum**, v. 42, p. 1-13, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEDEIROS, Martha. **Top less**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Senso Comum**, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Espanha, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIDIGAL, Letícia *et al.* Os espaços de leitura literária na sociedade atual: em foco a educação escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DO CELLIJ. 5., 2017. **Anais [...]**. Unesp, São Paulo, 2017.

Sobre as autoras

Letícia Vidigal: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa: Docência: Saberes e Práticas, núcleo: Ação Docente. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2017-2019), com ênfase de estudo em ações docentes com a Leitura Literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva sócio-histórica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2012-2016). Atualmente, é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Londrina-PR e professora colaboradora da área de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: leticiavidigalprof@gmail.com

Nathalia Martins Beleze: Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação - UEL, Especialista em Docência na Educação Superior-UEL, graduada em Pedagogia- UEL, formação em magistério nível médio. É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina.
E-mail: nathaliamartins@uel.br

Sandra Aparecida Pires Franco: Possui Graduação em Letras pela UEM, Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Letras na UEL(2008) e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Educação. leitura, ato de ler, ensino e aprendizagem, literatura, planejamento e teorias pedagógicas. O Doutorado em Letras na UEL foi centrado nos Estudos Literários, Linha de Pesquisa Cânones, Idéias e Lugares. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia HIstórico-Crítica. Faz parte do Grupo de Pesquisa PROLEAO - Processos de leitura e Escrita: apropriação e objetivação da UNESP - Campus Marília - SP e do projeto PROCAD 2014. Foi professora QPM de Língua Portuguesa até 2010 e PDE- 2007. É professora Associada B do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e professora da Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. Foi coordenadora do Projeto OBEDUC: A práxis pedagógica: concretizando

possibilidades para a prática pedagógica na Universidade Estadual de Londrina e bolsista OBEDUC e atualmente é coordenadora do projeto leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. É integrante do Comitê Assessor de Área de Ciências Humanas (CAAs) da Fundação Araucária no período de 2020 a 2024.
E-mail: sandrafranco@uel.br

Recebido em: 31 jul. 2023
Aprovado em: 01 fev. 2024

A prosódia nas práticas leitoras nas escolas públicas do ensino fundamental: perspectivas das professoras alfabetizadoras

Prosody in reading practices in public elementary schools: perspectives of literacy teachers

La prosodia en las prácticas de lectura en las escuelas primarias públicas: perspectivas de los alfabetizadores

Valdete da Macena Pardinho[1]

Resumo: Sabe-se que os elementos prosódicos têm papel fundamental no processamento e na compreensão da leitura; partindo daí, nosso trabalho teve como escopo investigar como se dá o ensino destes elementos nas escolas públicas. Isto porque órgãos governamentais vêm sinalizando negativamente a qualidade do ensino da leitura nas séries iniciais; portanto fomos a campo em busca do posicionamento de trinta alfabetizadoras, através de entrevista semiestruturada e observação *in loco*. Ao término, inferimos, pois, que os elementos prosódicos na prática da maioria das agentes, nem sequer são mencionados. Ao questioná-las, argumentaram que tal área não foi estudada durante sua formação docente. Para a compreensão dos dados obtidos, análises e pressupostos orientamo-nos em pesquisadores nacionais e estrangeiros da área.
Palavras-chave: Letramento; Prosódia; Práticas leitoras.

Abstract: It is well known that prosodic elements play a fundamental role in the processing and comprehension of reading; with this in mind, the scope of our work was to investigate how these elements are taught in public schools. This is because government bodies have been negatively signaling the quality of reading teaching in the early grades; so we went into the field in search of the position of thirty literacy teachers, through semi-structured interviews and *on-site* observation. In the end, we found that prosodic elements are not even mentioned in the practice of most of the agents. When questioned, they argued that this area was not studied during their teacher training. In order to understand the data obtained, our analysis and assumptions were based on national and foreign researchers in the field
Keywords: Literacy; Prosody; Reading practices.

Resumen: Se sabe que los elementos prosódicos juegan un papel fundamental en el procesamiento y comprensión de la lectura; con esto en mente, el alcance de nuestro trabajo fue investigar cómo se enseñan estos elementos en las escuelas públicas. Esto debido a que los organismos gubernamentales han venido señalando negativamente la calidad de la enseñanza de la lectura en los primeros grados, por lo que fuimos al campo en busca de la postura de treinta maestros alfabetizadores, a través de entrevistas semiestructuradas y observación *in situ*. Al final, descubrimos que los elementos prosódicos ni siquiera se mencionan en la práctica de la mayoría de los agentes. Al ser interrogados, argumentaron que esta área no fue estudiada durante su formación como profesores. Para comprender los datos obtenidos, los análisis y las hipótesis, recurrimos a investigadores nacionales y extranjeros en la materia
Palabras clave: Alfabetización; Prosodia; Prácticas de lectura.

[1] Universidade do Estado da Bahia

Introdução

A fala é rica em recursos expressivos, construída num dado contexto, por uma sequência de sons de uma língua, organizada em uma sucessão de sílabas que, por sua vez, formam-se os vocábulos, sintagmas, enunciados e textos num determinado compasso prosódico e entoacional (pausa, ritmo, acento etc.) os quais concorrem para veicular o significado do texto ao lhe ser atribuído diversas funções, como a segmentação do fluxo da fala, destaque da proeminência do enunciado ao nível de uma unidade linguística, especialmente a sílaba e a palavra; expressão das modalidades do discurso oral, revelação de atitudes, emoções do locutor, identificação de um determinado falante entre outros.

Neste trabalho, assume-se a concepção de prosódia e entoação conforme Kent e Read (2015), para os quais o termo prosódia é facilmente confundido com entoação; no entanto, os autores defendem que ambas não se confundem, seguindo o ponto de vista de Johns-Lewis[2] (1986), consideram a entoação como parte da prosódia e que esta tem afinidades próximas à entoação, mas são diferentes: "A entoação é similar à prosódia, pois seus parâmetros são frequência fundamental (f0), intensidade e duração, mas a entoação se refere a uma faixa mais estreita de fenômenos, geralmente aos padrões de subida e descidas de tom e aos padrões de acento em uma dada língua" (KENT; READ, 2015, p. 371).

Observada a importância da prosódia e da entoação no processamento da fala, ao atribuir ao texto o sentido e/ou sentidos, buscamos pistas para compreender como essa área é trabalhada ou se é trabalhada no processo de alfabetização e letramento em escolas públicas do ensino fundamental I.

O problema emerge ao depararmos, recorrentemente, com dados governamentais e não governamentais, reportagens nas mídias televisivas; jornais; revistas, artigos impressos e/ou digitais informando, denunciando e /ou questionando a formação do leitor. No entanto, no ambiente acadêmico, vê-se cada vez mais trabalhos, livros, artigos entre outros gêneros que trazem contribuições importantes que corroboram para a qualidade do ensino do ato de ler, mas, ao que parece, não têm apresentado grandes efeitos.

E tal questão é vista e assistida diuturnamente em nossa prática como professores na graduação quando oferecermos e recebemos textos de quaisquer gêneros de nossos graduandos, em especial, os de sequência explicativa e argumentativa; mostram-se com grandes dificuldades tanto para compreendê-los quanto para elaborá-los.

[2] JOHNS-LEWIS, Catherine (ed). *Intonation in discourse.* London: Croom Helm, 1986, 302p.

Considerando que a escrita e a leitura proficiente são habilidades essenciais para o cidadão atuar e atender as demandas sociais, defende-se, então, uma mobilização, começando pelos currículos das licenciaturas, afinal, todo professor precisa ser também alfabetizador.

Portanto, objetivamos: investigar, entre as agentes desta pesquisa, professoras alfabetizadoras, como a área da prosódia é trabalhada ou se é trabalhada no processo de alfabetização e letramento nas escolas públicas da região do extremo sul da Bahia; demonstrar o posicionamento de 30 (trinta) alfabetizadoras sobre o conhecimento da relevância da prosódia e entoação na alfabetização, assim como os problemas que, para elas, impedem uma alfabetização eficiente e produtiva, identificar o espaço atualmente ocupado pela prosódia em salas de aula da educação básica, em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental, apresentar um panorama e sugestões de atividades do que compreendemos sobre o ensino da alfabetização mediada pela fonologia e a prosódia, a fim de mostrar a importância das atividades que contemplam as interfaces com a prosódia/entoação.

Para justificar o problema ora levantado, apresenta-se um quadro com alguns destaques sobre a leitura no país. Uma lamentável situação que governo e a sociedade em geral deve àqueles que não leem fluentemente já que é seu dever habilitá-los a adquirir tal competência. Pesquisas atuais vêm apontando o problema, todos os segmentos sociais e governamentais têm ciência do fato, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Destaques atuais da situação da leitura/escrita no Brasil

"Apenas 12% da população brasileira entre 15 a 64 anos tem proficiência em leitura". (Alfabetismofuncional.org.br, 2023).
Acesso à leitura ainda é desafio no Brasil. Como formar mais leitores? (Prosabersp.org.br, 2023).
No Brasil, 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro, diz Rafael Guimarães. (Brasildefato.com.br, 2022).
Nativos digitais não sabem buscar conhecimento na Internet, diz OCDE. (BBC.com/portuguese/brasil, 2021).
Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos. (2020)
"O Brasil não conseguiu registrar avanços significativos no **desempenho dos estudantes em leitura, em matemática e em ciências** no mais importante ranking mundial de educação, dados do PISA. (G1.globo.com/educação, 2019).
Na última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apenas 250 pessoas tiraram a nota máxima 1000 - enquanto 529.374 zeraram a redação. Os números, segundo especialistas, revelam faltam de leitura e prática de escrita. (Disponível em: Diariodolitoral.com.br/educação, 2015).

Fonte: elaborada pela autora.

Explicitado o objeto central deste trabalho, os objetivos, problema e justificativa, inicia-se a discussão sobre a aquisição da linguagem. Já no ventre materno, começa a aprendizagem da língua, pesquisas têm comprovado que o bebê consegue reconhecer a voz da mãe, do pai, dos que interagem com ela, mesmo antes de nascer, começa a conhecer a língua enquanto ainda está no útero, mais cedo do que se pensava anteriormente. Kuhl (2000, p. 11856-57) afirma que "A mãe tem o primeiro papel de influenciar o cérebro da criança pois os sons das vogais em seu discurso são as unidades mais barulhentas e o feto se prende a elas".

Em consonância com Kuhl, outros estudiosos da área têm afirmado que a prosódia é a primeira aprendizagem linguística que o ser humano desenvolve, vejamos Barbosa:

> O estudo do desenvolvimento da linguagem, atestado por diversos trabalhos, indica que adquirimos primeiramente uma espécie de molde silábico oscilatório, que vai se tornando cada vez mais complexo com o passar dos meses ao ser preenchido com as consoantes e vogais da língua materna. Moldes entoacionais emergem também nos primeiros meses de vida, manifestando que, de alguma forma, o fato de ouvirmos e percebermos a fala durante a vida intrauterina facilita a produção dos primeiros enunciados. Isso mostra que adquirimos a prosódia da língua antes da aquisição dos segmentos (BARBOSA, 2022, p. 54).

É tão coerente este fato que Lacheret (2012) lança a hipótese de que a prosódia pertenceria à gramática da mesma forma que os componentes fonéticos, sintáticos e semânticos com os quais ela interage de perto, existe de fato uma competência nesse nível de processamento de linguagem. É necessário, portanto, questionar a natureza do conhecimento prosódico internalizado pelo sujeito que fala: representações simbólicas (tonal e acentual) *versus* comandos motores transitórios (frases rítmicas, gestos melódicos), representações de significantes autônomos e significados (contornos melódicos como sinais ou índices) *versus* princípios de correspondência e acoplamento de módulos de processamento (representações sintático-prosódicas, semânticas-prosódicas, representações pragmático-prosódicas), representações declarativas *versus* processuais (combinatórias explícitas e regras combinatórias e distributivas e/ou *know-how* comunicativo implícito), representações pré-construídas ou emergentes etc.

Sabe-se, no entanto, que há controvérsias, mas também convergências parciais com Lacharet. Crystal (1969), por exemplo, distingue o nível segmental do não segmental, separando dentre deste último o que é prosódico (volume, proeminência, duração, pausa) do que é paralinguístico (e.g. qualificadores da voz) e não linguístico (e.g. qualidades intrínsecas devido ao locutor).

Assim, a prosódia, os elementos paralinguísticos e não linguísticos se inserem no nível não segmental, sendo, em princípio, orientados auditivamente na primeira fase de nossas vidas, a prosódia é o elo interativo da comunicação verbal no entorno familiar; as crianças percebem os estados emocionais dos pais através da entoação, por exemplo, uma das linguagens mais conhecida entre os fonoaudiólogos é o "manhês", no qual existe toda uma modulação verbal na comunicação entre mãe e o bebê, desde o seu nascimento até os cinco a seis anos de idade, dependendo da cultura, como exemplo, a latina.

Pretende-se com esta exposição inicial, argumentar que a prosódia é assimilada facilmente entre as crianças nas interações verbais cotidianas; no entanto, ao chegar à escola, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, esse componente importante para a compreensão do texto é ignorado. Isso leva ao questionamento; ora, se o escolar aprende as modulações da fala e as utiliza de acordo com o contexto, o interlocutor, a intencionalidade da interação, por que, então, no ensino da leitura, a prosódia é descartada?

No decorrer desse artigo, tentar-se-á dar algumas pistas que possam aguçar a curiosidade do leitor a refletir o motivo pelo qual muitas crianças e até mesmo adolescentes, jovens e adultos não entendem o que leem.

Método e o material

Esta pesquisa foi realizada e aprovada pelo Comitê de ética da Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, PUC Minas, no. 46594721.6.0000.5137-3, tendo sido autorizado o uso de amostras de fala neste estudo, dentro dos termos da resolução 196 do CNS, que rege pesquisas com seres humanos

Optamos pela pesquisa qualitativa, constituída dos dados de nossas informantes, leitura de livros, teses, artigos resultantes de pesquisas empíricas sobre a leitura no ensino fundamental entre autores nacionais e estrangeiros assim como dados estatísticos de programas governamentais e não governamentais (ONGs) dentre outros gêneros.

Para a constituição do *corpus*, elaborou-se dois documentos: (1) questionário para coletar dados particulares de cada uma das agentes e (1) um roteiro com perguntas e temas levantados para provocar a discussão até a obtenção dos dados objetivados, com a finalidade de registrar com maior fidelidade a prática docente, incluindo a teoria e a metodologia subjacente aos conteúdos oferecidos aos alunos. Entrevistou-se 20 professoras alfabetizadoras em cidades de dois estados fronteiriços, Bahia e Minas Gerais.

Como a questão se volta para o ensino da leitura com variação prosódica, objetivou-se investigar através das atividades oferecidas aos alunos e dos dados entre nossas informantes pistas orientadoras de um ensino de leitura que agregasse ritmo e entoação adequadas ao gênero proposto para a leitura. Então, buscou-se inferir, através do processo dialógico entre entrevistador e entrevistado o que seria ler para as agentes e que estratégias eram utilizadas para seu ensino. Depois de encerrar a coleta e analisar os dados, foi possível compreender por que os mecanismos prosódicos não faziam parte do ensino da leitura na maioria das práticas observadas, como também formar uma opinião sobre a qualidade do ensino da leitura naquelas escolas.

A leitura prosódica

Nesta pesquisa, entende-se leitura prosódica o ato de ler perpassando a decodificação, traduzindo pontuação em discurso, incorporando ascensões e queda de tom na leitura o que incluiria uma série de traços no texto, como ênfase, duração, pausa etc. que, conjuntamente, seriam percebidos pelo ouvinte como um resultado expressivo da leitura de um texto.

Compreendemos que antes de qualquer outro conhecimento, o escolar deveria aprender o código da língua escrita seguido das 13 (treze) estruturas silábicas que compõem nosso léxico. Barbosa (2019, p. 38) afirma que "a sílaba é a uma unidade prosódica única, isto é, a menor unidade de produção que somos capazes de emitir.". Daí não sermos simpáticos ao método fônico, visto que já é consenso, entre os fonólogos, que o fonema é um constructo abstrato, e dada sua abstração e ambiente fonológico em que se encontra, ele se modifica, transformando em outro "fone" , por exemplo, ao ensinar o fonema /m/ para o alfabetizando, é preciso considerar que dependendo dos segmentos adjacentes a esse fonema e/ou a posição que este ocupa na sílaba, pode se transformar em outro fonema; observa-se, então, a primeira premissa de Pike (1943, *apud* Cristófaro-Silva, 2001, p.119): "os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram"; ora, se o fonema /m/ estiver em posição de ataque, ele vai será uma oclusiva bilabial, nasal, vozeada, mas se este estiver em posição de coda, como a alfabetizadora vai explicar que não se trata mais do fonema anterior discutido, se não foi trabalhada todas as estruturas silábicas do PB? Quando tal fonema iniciar a palavra, não haverá obstáculo para o aprendiz (ex.: maçã, modo, medo), mas, se este estiver em estrutura silábica diferente (por exemplo em: campo, vejam, bem), como se explicarão esses últimos casos, que fonemas são esses? Por isso estamos reiterando nossa ideia de que, para se alfabetizar, é

necessário se aliar à fonologia, à fonética e à prosódia para uma alfabetização mais promissora. Barjard (2021, p. 110) assinala que uma sequência de fonemas e sílabas não garante a pronúncia certa da palavra e, portanto, a extração do significado. É necessário escolher a emissão certa do fonema (aquele de 'tio' e não de 'rato' e a música da língua, a sua prosódia". Relacionado à ideia citada deste autor, vale ressaltar que é necessário que o aprendiz saiba manipular estas sílabas, observar suas posições, inferir seus sons de acordo com a posição que os segmentos ocupam na sílaba, brincar com as sílabas dentro das palavras e mais ainda ensinar a ler os gêneros esclarecendo e sinalizando as modulações prosódicas que cada gênero discursivo exige a depender de seu contexto situacional.

No processo da alfabetização/letramento, a posição silábica, os segmentos adjacentes trazem informações preciosas ao aprendiz. Faz-se necessário explicar a palatização das consoantes "t e d" diante do fone "i", especialmente em nossa região onde esta variante é utilizada. Compreendemos que a criança tem inteligência suficiente para entender esses e outros fenômenos linguísticos sem grandes problemas, ou melhor, pode-se preparar atividades as quais o próprio escolar vai inferir esses processos, afinal é o contexto fonético que define o fonema.

No artigo 2, inciso VI da BNCC[3], traz um descritor que converge com esta pesquisa: "fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia", embora haja concordância plenamente com a inclusão deste item na prática educacional, no entanto essa área não é mencionada nos livros e/ou currículos da alfabetização. Os professores, de forma geral, não sabem como trabalhar esses aspectos, exceto quando ensinam acentuação gráfica. Vale ressaltar que a prosódia é condição *sine qua nom* para desenvolver a fluência e velocidade na leitura, sabendo que para isto o aprendiz deve decodificar bem e compreender o que está lendo, mas, segundo as pesquisas, a realidade não se apresenta favorável a esse quadro.

Dos dados encontrados entre os estudiosos da prosódia, destaca-se o de Komeno et al. (2015), os autores realizaram uma pesquisa para conhecer a qualidade e a velocidade de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de associar tal habilidade ao desempenho escolar destes. Para tanto, constituíram um *corpus* com gravações de 32 escolares (50% do gênero masculino), todos com 14 anos (Média - M = 14,67; Desvio-Padrão - DP = 0,31), regularmente matriculados no 9º ano de uma escola particular do município de São Paulo, os quais foram divididos em dois grupos: o primeiro, os que tinham alcançado uma média de leitura entre 7,0 a 8,8 = 7,8 e o segundo os que obtiveram a média 3,5 e 5,1 = 4,6. Após a análise, elencaram as médias obtidas pelos escolares das matérias do 3º bimestre do ano letivo,

[3] Base Nacional Comum Curricular

compararam, então, as notas entre os dois grupos e constataram uma diferença significativa entre eles; o primeiro grupo foi avaliado pela escola com notas bem mais elevadas do que o segundo grupo. Para os autores o desempenho na leitura está associado ao bom rendimento escolar do primeiro grupo, não apenas em uma disciplina, mas em quase todas, o gênero também foi uma variável importante constatada na pesquisa, as alunas obtiveram notas mais altas do que o gênero oposto.

Os dados podem não se aplicarem a todas as pessoas de mesma idade e gênero, mas sinalizam que a velocidade na leitura indica um leitor mais proficiente que utiliza mais recursos cognitivos para a compreensão de textos e quaisquer outras atividades cuja leitura for o princípio.

Neste trabalho não foi feito entrevistas nem qualquer outra abordagem com os escolares, até por que não era este o objetivo, mas as entrevistas feitas com as agentes, as observações de seu fazer educativo, as atividades oferecidas aos alunos, conduziram a inferir o referencial teórico-prático que orienta o trabalho das colegas, assim como o conceito que têm sobre leitura e escrita, o que demonstrou ainda mais a importância da pesquisa de Komeno et al. (2015).

Discussão e análise dos dados

Após as observações e diálogos junto às informantes sobre a prática de ensino de leitura agregada aos mecanismos prosódicos, no ensino fundamental e analisado todo o contexto escolar tanto em seu aspecto físico, material e laboral, os dados revelaram alguns pontos que foram propostos na investigação, como também se confirma a hipótese da presente pesquisa: a prosódia e a entoação não são ensinadas no ensino da leitura como é compreendida neste trabalho. Os professores não foram preparados para o ensino da prosódia e entoação assim como sua importância na fluência leitora até porque segundo as informantes, jamais estudaram tal área na graduação e na educação básica.

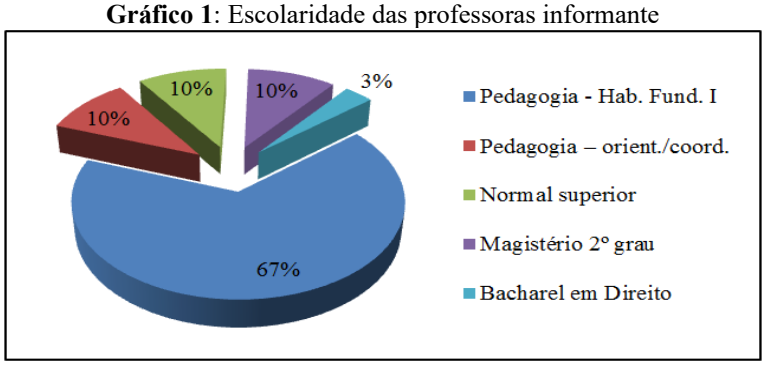
Importante ressaltar aqui que entendemos, por alfabetizadores, professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), embora, na escola, a compreensão não seja esta. Nas escolas, entre as professoras e professores, o protocolo da alfabetização se concentra nos dois primeiros anos, ou seja, no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Nos demais anos, esses profissionais se ocupam em trabalhar a gramática normativa, conceitos, interpretação e produção de texto sem que o aluno saiba ler. Dentro desse contexto, as crianças não conseguem, fatalmente, interpretar/ler os enunciados, cabendo ao

professor ler, explicar e exemplificar para que o aluno passivamente responda e quando a atividade é extraclasse, os responsáveis ficam condicionados a ler e interpretar ou simplesmente a tarefa não é cumprida.

Enfatizamos que, com a ideia do letramento, o qual se constitui, entre variadas práticas, a leitura e produção de textos em gêneros diversos nas escolas, pode ter sido distorcida, haja vista os próprios livros didáticos do Ensino Fundamental I, assim como as práticas educacionais de ensino de leitura e produção textual; avançou-se o processo, deixando lacunas profundas na aprendizagem das crianças, o ensino partindo do texto, deixou de lado os conhecimentos primários: primeiro para se apropriar da escrita convencional, alfabética, ortográfica, é necessário passar pelo processo da decodificação, faz-se necessário aprender o alfabeto, as sílabas, a posição dos segmentos na sílaba, como se estruturam, por que se modificam, como se formam as palavras, o parágrafo, para depois inserir as crianças nas práticas sociais da escrita e leitura textual, quanto a isso, Leite e Colello (2010, p. 32) argumentam que "O problema começou quando os professores alfabetizadores passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas da alfabetização".

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos a partir das observações, assim como as análises das respostas das entrevistadas. Além desses dados, todo o contexto situacional e físico do local de trabalho das professoras foram pontos observados. Dentre os resultados, elaborou-se alguns gráficos para melhor demonstração. O primeiro item identificado foi a qualificação do professor alfabetizador.

Gráfico 1: Escolaridade das professoras informante



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar no gráfico 1, nem todas as entrevistadas têm a habilitação exigida para o ensino da leitura e escrita nas séries iniciais, mas, enquanto observadores e entrevistadores não houve diferenças substanciais advindas deste quesito.

Dentre as pautas discutidas, destacou-se uma que mesmo julgada pelo entrevistador como não tão relevante para o propósito desta pesquisa, as entrevistadas estavam batendo nesta tecla recorrentemente, portanto, a pauta "uso da tecnologia digital" foi abordada, oportunamente, pois as professoras estavam fazendo um curso *on-line* "Tempo de Aprender", oferecido pelo MEC. Segundo as agentes, os aparelhos digitais são uma arma "sob o ponto de vista negativo" para o desenvolvimento da leitura e da escrita já que o uso das telas tornou-se abusivo pela maioria dos alunos, afirmaram as informantes respaldadas nas queixas dos pais dos escolares.

Segundo as agentes da pesquisa, boa parte das crianças não querem mais saber de escrever, nem ler, se pudessem, até mesmo na sala de aula, quando se dá oportunidade, elas se voltam para o celular, *tablet* ou qualquer outro aparelho digital nos quais só se veem e ouvem, pouco falam e muitos deles se deleitam nos jogos. Esta realidade constitui para elas um dos maiores problemas que a escola tem enfrentado, especialmente, em relação ao não cumprimento das tarefas extraclasse. Segundo as informantes os pais não conseguem acompanhar seus filhos, trabalham o dia inteiro e, quando chegam, querem descansar e se entreter também nas telas.

Em relação a este ponto, telas, trazemos Hugo M. Ferreira– professor e líder do grupo de estudos sobre transdisciplinaridade da infância e da juventude – depois de ter ouvido, cerca de 3.115 (três mil e cento e quinze) pessoas entre os 11(onze) aos 18 (dezoito) anos, de 5 (cinco) capitais brasileiras, sobre as tecnologias digitais e suas consequências, o auto levanta questões extremamente importantes sobre esta nova geração que ele chama em seu livro "A geração do quarto". Com o uso desordenado das telas digitais, a interação na família aos poucos vem se extinguindo, não se discutem, não se batem papos, uns não ouvem o outro, cada um em seu quarto, onde a máquina é o canal para a entrada do desconhecido que se torna o maior confidente desta geração:

> Exposta a um nível de interação muito extenso e denso, a geração do quarto tem certamente uma das mentes mais bombardeadas de imagens digitais dos últimos séculos. A quantidade de ícones gráficos, desenhos, memes, emoticons, vídeos que tem sido ofertada a crianças e adolescentes é enorme. 'Minha cabeça ficava cheia de imagens antes de eu dormir, aí, pra dormir, eu só conseguia perto de ir para a aula'.
> As mentes inquietas, como diz um estudioso do budismo tibetano, são produzidas numa sociedade também inquieta. É importante observar que as casas também são inquietas. De modo geral, o silêncio é uma condição rara nas famílias que estão tomadas por sons [...] (FERREIRA, 2022, p. 101).

Os dados, expostos na citação acima, nos remete a afirmar também que a fala se

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.195-210, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

redimensionou, outros ícones entram em cena nas interações em todos os meios sociais, em especial, no ambiente familiar, entre amigos etc. se estendendo para outros segmentos que utilizavam, essencialmente, a escrita em suas relações formais entre seus interlocutores e a escola não vai ficar alheia a essa nova era, mas como fazer? Fica a questão! Sabemos que há algumas literaturas que dialogam sobre o tema sugerindo muitas atividades interessantes, no entanto não vamos nos deter, pois extrapola o foco desta pesquisa.

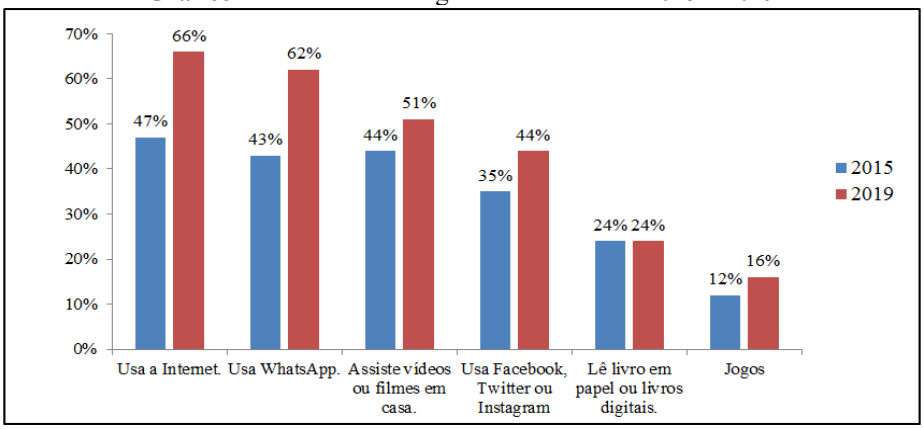
Como dissemos acima, a maioria das colegas colocam a tecnologia digital como parte do fracasso escolar, incluindo elas próprias e suas famílias no contexto. Na visão das entrevistadas a escrita está "contaminada" e vem sendo absorvida pelas crianças e adolescentes o que dificulta ainda mais o ensino da leitura e a escrita convencional.

Vale ressaltar que a escrita padrão se fragilizou, mas não porque as pessoas se interagem mais umas com as outras através da fala, pois isso já é fato; estamos dizendo que a escrita que, sempre teve menor espaço entre a maioria das pessoas, especialmente crianças, adolescentes e jovens, atualmente, se estreitou ainda amais. Os novos aplicativos, além da escrita, trouxeram a modalidade oral com muita qualidade e facilidade no uso; a grafia agora ganha novos ícones, são as siglas, abreviaturas e *emoticons*. E, além disso, para nossas colegas, a gravidade da questão se intensifica ao dar margem para a entrada das interações verbais com o desconhecido, como assinala Ferreira (2022), com o estranho, causando problemas de outra ordem, mas afetam a escola.

Como dado comprobatório, apresentamos, abaixo, um gráfico extraído da pesquisa "Retratos da leitura no País" que ratifica o que as colegas afirmaram no texto acima. No entanto, o uso demasiado das tecnologias digitais não se estende somente às crianças e jovens, mas também aos adultos. Hoje, a interação entre as pessoas tem diminuído consideravelmente, as telas digitais são fonte de ludicidade, de entretenimento para a maioria dos brasileiros.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.195-210, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Gráfico 2: Uso das telas digitais entre os anos 2015 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados da Pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (2020)[4].

Se a fala se intensifica, embora isso já se fazia realidade, talvez, mais do que nunca, seja o momento oportuno, embora sempre tenha sido, de se estudarem os efeitos do discurso oral, suas peculiaridades, o que está por trás desta ou daquela modulação, o significado das ênfases numa determinada sílaba ou palavra entre outras facetas prosódicas. Cabe ressaltar que, embora as informantes tenham culpabilizado o fracasso escolar pelo fato de os escolares fazerem uso, abusivo considerados por elas, da tecnologia digital, sabe-se que esta tecnologia nos trouxe muito mais benefícios do que prejuízos. A questão é como controlar e ensinar o uso produtivo dos aparelhos digitais.

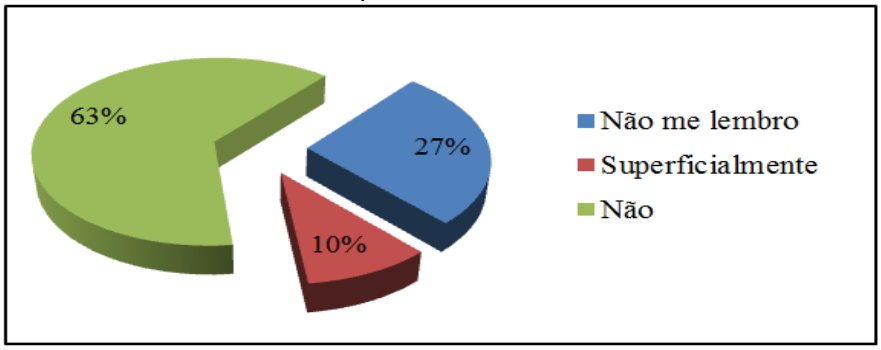
Ao mostrar o gráfico 3 para as entrevistadas, já inseridas no curso do MEC, disseram que já tinham ouvido falar em prosódia, na perspectiva comentada, pela primeira vez através do curso; as próprias informantes alegaram que acharam o tema interessante, entretanto o tempo dado para a exposição foi muito pouco e elas não conseguiram apreender a ideia proposta. Para a maioria das alfabetizadoras, prosódia, se tratava exclusivamente de pronunciar corretamente as palavras, ou seja, falar de acordo com o Vocabulário da Língua Portuguesa, VOLP[5], que traz a ortografia e acentuação formal *do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa*; lamentaram o fato de nunca ter sido oportunizado um estudo mais consistente sobre prosódia, entoação e afins.

Realmente, é fácil compreender o porquê de elas não se lembrarem de ter estudado tal assunto, a maioria das gramáticas e guias ortográficos só se referem à prosódia quanto à acentuação gráfica, considerada correta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB – e a ortoépia que se trata da pronúncia "correta" das palavras. Então ao questionarmos sobre o uso

[4] ITAÚ CULTURAL. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf.
[5] https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario

da prosódia como a entendemos (estudo da entoação; ritmo, melodia, duração etc.), o gráfico abaixo representa as respostas das entrevistadas, o resultado sinalizou para uma hipótese que já tínhamos em mente, visto que o estudo da prosódia, até mesmo nos cursos de Letras, é sofrível.

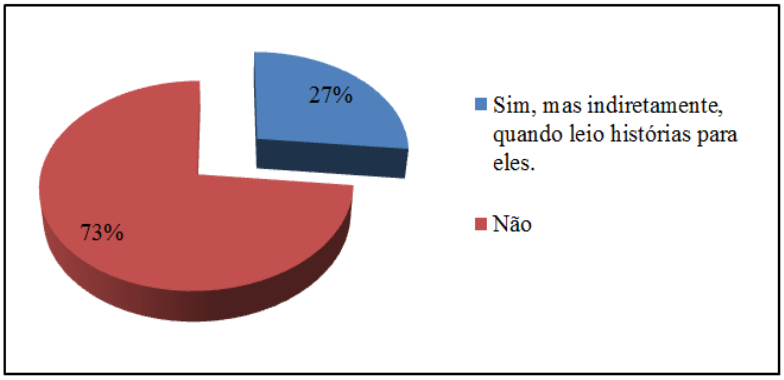
Gráfico 3: O estudo da prosódia entre as informantes na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Como a pauta mais importante de nosso trabalho é o uso da prosódia nas séries iniciais, perguntamos para nossas entrevistadas como se dava a abordagem da prosódia em suas práticas leitoras entre seus alunos. Muitas não souberam responder, algumas disseram que trabalham com acentuação gráfica (um dos pontos da prosódia), outras confundiram prosódia com fonologia e, do que disseram, elaboramos o gráfico abaixo.

Gráfico 4: Abordagem da prosódia e entoação na escola: duração, pausa etc.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse contexto, fica evidente que os professores, por mais que se esforcem, provavelmente não conseguirão cumprir a pauta prevista no Decreto 9.765/2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização em seu artigo 2, parágrafo VI já que não estudaram prosódia de forma sistematizada nas graduações que fizeram, provavelmente terão muitas dificuldades para cumprir a meta na perspectiva que tal decreto sugere quando se refere à fluência e à velocidade da voz.

Para nós, fica claro que tal descritor se refere à prosódia como um processo de produção que incorpora três parâmetros: a duração, a frequência fundamental e a intensidade como o acento, a duração, a pausa, a qualidade de voz, o ritmo e a melodia; e, neste mesmo parágrafo, refere-se à fluência e à velocidade, quer dizer está mencionando à entoação, geralmente aos padrões de subidas e descidas de tons e aos padrões de velocidade adequada ao gênero, intencionalidade, contexto e interlocutores.

Quanto a isso, Soares (2020, 2021), repetidas vezes, vem alertando sobre este paradoxo: os cursos de Letras, os quais os alunos estudam e pesquisam sobre o sistema fonológico do Português, não são habilitados para alfabetizar, enquanto isso a graduação que habilita professores alfabetizadores, não tem em seu currículo estudos sobre linguística: fonologia, prosódia e variação da língua e são habilitados para tal. Enquanto isso for realidade, acreditamos que será difícil uma alfabetização mais consistente.

Outra questão, a técnica de ler rápido com ritmo, entoação e duração adequada é um desafio muito grande para o alfabetizador, já que em todas as orientações até hoje apresentada no país não tinham esta pauta em seus programas de ensino. E, até onde se tem conhecimento, o MEC nunca oportunizou ao professor formador um curso de aperfeiçoamento na área discutida.

Considerações gerais

Vivemos em busca de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática o que tem gerado fortes debates e encontrado várias respostas não só no mundo acadêmico como também na sociedade como um todo, porém, mesmo com tantas descobertas, a sociedade ainda não avançou para a implementação de uma possibilidade real que emerja uma educação funcional que permita abolir as mazelas sociais e fazer vigorar uma sociedade harmônica e unitária na reunião entre todos os seus indivíduos, possibilitando-lhes o poder do saber.

As desigualdades educacionais, assim como as demais, também têm marcadores socioeconômicos, de cor/raça, de gênero e de território, como registrado no Painel das Desigualdades, disponibilizado pelo Cenpec[6]. Assim, os que conseguem vencer a barreira do acesso, sofrem, muitas vezes, com a reprovação, a distorção idade-série e com o fato de não ter garantido o direito de aprender e se desenvolver, o que pode levar à evasão e ao abandono. Quanto a esse problema, Zorzi (2006) adverte: "A escola ignora quem não consegue aprender".

[6] Centro de Referências em Educação Integral.

Urge mudanças, mas não se muda nada a partir de discursos vazios sem atrelar a eles ações e materialização e, especialmente, sem reflexão do real o que implica em novas concepções, práticas e atitudes. Compreende-se que o alicerce da educação está na alfabetização/letramento, a formação investida nos professores alfabetizadores é o eixo fundamental para mudanças significativas na prática pedagógica, não apenas estudando teorias, mas principalmente discutindo a alfabetização num contexto real que envolve as condições de trabalho dos professores relacionando às situações econômicas destes, dos pais e de todos envolvidos.

Como a pauta deste trabalho focou nas práticas leitoras associadas à prosódia, já que uma leitura sem entoação, ritmo etc., prescinde de sentido, destaca-se como um ponto negativo, nas escolas, a concepção de leitura, desvinculada de sua musicalidade, presa na decodificação do código. É frustrante, visto que muitos trabalhos, pesquisas, inclusive, a Unesco já abandonou a ideia de que ler seja decodificar.

Compreende-se que ler e escrever são atos complexos, exigem do leitor e escritor um vasto conhecimento da língua e do mundo em que vivem; dessa forma, não pode haver uma cisão entre ensinar o código da língua e ensinar a ler, ambos estão interligados e precisam continuar o processo até que a criança realmente aprenda a ler com eficácia, ou seja, apreendendo o sentido do texto, mesmo que este esteja no 3º, 4º, 5º, 6º, 7º. 8º, não importa, o que não pode é negar ao cidadão o direito de ler e escrever com eficiência. A escola precisa cumprir este papel, caso não o faça, não há motivo para sua existência.

Finalizando este trabalho, conclui-se que a leitura prosódica, objeto deste trabalho, infelizmente, está distante em nosso entorno geográfico.

Referências

BARBOSA, Plínio. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BARBOSA, Plínio. **As ciências da fala**. São Paulo: Parábola, 2022.

BARJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, Taís. **Fonética e fonologia do português:** roteiro e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

CRYSTAL, David. **Prosodic systems and intonations in english**. Cambridge:Cambridge University Press, 1969.

FERREIRA, Hugo M. **A geração do quarto**: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.

KENT, Ray D.; READ, Charles. **Análise acústica da fala**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOMENO, Eliana Matiko *et al.* Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 437-447, jul./set. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300009. Acesso em: 31mar. 2024.

KUHL, Patricia. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America Journal**. v. 97, p. 11850-11857, nov. 2000, DOI: 10.1073/pnas.97.22.11850. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/12276676_A_New_View_of_Language_Acquisition. Acesso em: 31 mar. 2024

LACHERET, Anne. La compétence prosodique en français, de quoi parle-t-on? formes, fonctions, usages. **Bulletin de la Société de Linguistique de Paris**, p. 91-116, 2012.

LEITE, Sérgio A.S; COLELLO, Sílvia M.G. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Sobre a autora

Valdete da Macena Pardinho: Professora da Universidade do Estado da Bahia, mestra em Ciências e práticas educativas e doutora pela PUC-MG. Área de pesquisa: fonologia, fonética, prosódia e alfabetização.
E-mail: valmacena@yahoo.com.br

Recebido em: 30 jul. 2023
Aprovado em: 03 dez. 2023

Abrindo caminhos para a leitura e a escrita: desafios de uma atividade de extensão

Opening paths for reading and writing: challenges of an extension project

Abriendo caminos para la lectura y la escritura: desafíos de una actividad extensionista

Patrícia Ândrea do Risso[1]

Mariana Alves de Souza Gasparotto[2]

Heloisa Chalmers Sisla[3]

Resumo: Esse trabalho analisa o relato de uma atividade de extensão universitária voltada para a ampliação da leitura e da escrita com uma turma de crianças e adolescentes que frequentava o contraturno em uma instituição educativa conveniada à prefeitura de São Carlos, SP. São apresentados os referenciais teóricos que embasaram as propostas no que tange a alfabetização, o relato das intervenções, a sua discussão e algumas considerações finais. Parte dos obstáculos encontrados foi superada com o movimento de planejar, implementar e analisar as intervenções e, em particular, com propostas voltadas para as artes.
Palavras-chave: Leitura; Escrita; Extensão.

Abstract: This paper analyzes a report of a university extension project aimed at expanding literacy skills in a group of children and teenagers who attended an after-hour program at an educational institution in the city of São Carlos, São Paulo state, Brazil. It presents the theoretical framework that supported the interventions regarding the process of teaching and learning of reading and writing, the report of the interventions, their discussion and some final considerations. Part of the challenges faced in the process were overcame by planning, developing and evaluating the actions, in particular interventions involving the arts.
Keywords: Reading; Writing; Extension.

Resumen: Este artículo analiza un informe de un proyecto de extensión universitaria destinado a ampliar las habilidades de alfabetización en un grupo de niños y adolescentes que asistían a un programa em horário no escolar en una institución educativa en la ciudad de São Carlos, estado de São Paulo, Brasil. Presenta el marco teórico que sustentó las intervenciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, el relato de las intervenciones, su discusión y algunas consideraciones finales. Parte de los desafíos enfrentados en el proceso fueron superados mediante la planificación, desarrollo y evaluación de las acciones, en particular las intervenciones con las artes.
Palabras clave: Lectura; Escritura; Extensión.

Introdução

Este trabalho dispõe-se a analisar a atividade de extensão "Alfabetização e letramento: artes, educação ambiental e direitos humanos" que teve como foco o apoio à alfabetização de crianças e adolescentes que frequentavam o contraturno da "Casa da infância Estrela da Manhã"

[1] Universidade Federal de São Carlos
[2] Universidade Federal de São Carlos
[3] Universidade Federal de São Carlos

(CIEM), situada em São Carlos, São Paulo. Localizada em um bairro periférico, a instituição é mantida por uma organização da sociedade civil e conveniada com a prefeitura (SÃO CARLOS, 2022). Tem por objetivo oferecer atendimento educacional na Educação Infantil (integral) e no contraturno (vespertino), o que vem fazendo desde 2002. O público-alvo da atividade de extensão objeto deste relato foi o das crianças do contraturno, que têm entre 6 e 12 anos.

A atividade de extensão vinha sendo realizada desde 2020, por demanda da CIEM, cujos educadores perceberam a grande dificuldade que as crianças do contraturno apresentavam quanto à alfabetização. A proposta visou trabalhar com todas as crianças e adolescentes e dar maior atenção àqueles que apresentavam dificuldades com a escrita e a leitura.

As atividades aqui analisadas referem-se ao terceiro ano de atividades, período de julho e dezembro de 2022, tendo se configurado através de reuniões com os membros da equipe da UFSCar e de atividades presenciais na instituição de ensino semanais com as crianças. Discutimos neste trabalho os principais desafios enfrentados no decorrer das atividades desenvolvidas, bem como as aprendizagens das graduandas frente aos desafios, pressupondo que tais desafios podem estar sendo enfrentados por outros docentes, considerando os impactos na educação do retorno às atividades presenciais após a pandemia de COVID-19.

O trabalho apresenta nas próximas seções os referenciais teóricos que embasaram as propostas, o relato das intervenções, a sua discussão e algumas considerações finais.

Referenciais teóricos

A aquisição da língua escrita é extremamente relevante considerando a sociedade em que vivemos, pois é através da escrita e da leitura que nos inserimos plenamente na vida social, que cada vez mais requer o uso da leitura e da escrita. Segundo Soares (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita tem impactos tanto no indivíduo, em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos e linguísticos, quanto numa sociedade que, antes ágrafa, com a introdução da escrita e de pessoas alfabetizadas muda sua natureza social, cultural, política e linguística.

Soares (2020) define a alfabetização como um processo de apropriação da tecnologia da escrita, com o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas, em um processo de "[...] converter sons da fala em letras – escrita -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala - leitura." (SOARES, 2016, p. 46). Segundo ela, o sistema alfabético é um sistema de representação, que se materializa como um sistema notacional, sendo importante considerar no processo de alfabetização tanto a compreensão do

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.211-222, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

processo de construção do sistema de representação, quanto da notação com que são representados os sons da fala, e que para tal, a escrita e a leitura necessitam ser ensinadas, pois não são adquiridas espontaneamente pelos indivíduos. (SOARES, 2016).

Contudo, não basta apenas que a pessoa aprenda a converter os sons em letras ou as letras em sons, mas que tenha consciência e saiba fazer uso adequado da leitura e da escrita em seus diversos usos sociais, contemplados numa outra faceta do processo, a do letramento, voltado para a os usos da escrita em práticas sociais e pessoais, desenvolvendo assim diferentes capacidades (SOARES, 2020). Para a autora, apesar de serem processos distintos, é importante frisar que alfabetização e letramento devem ocorrer de modo articulado, para que as crianças aprendam a ler, escrever e saibam utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz para poderem atuar plenamente como cidadãs.

Sabemos que são muitas as causas do analfabetismo no Brasil que impactam na aquisição da língua escrita. Essas causas envolvem diferente fatores, desde os estruturais, como as desigualdades sociais, econômicas e a ausência ou limitação de políticas públicas, até os educacionais, relacionados mais especificamente às políticas educacionais, à escola e aos processos de alfabetização, âmbito no qual a atividade de extensão buscou atuar.

Na busca por metodologias que para a alfabetização, decidiu-se fazer uso das propostas do Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação (GEEMPA), iniciando pela aula-entrevista, um instrumento didático criado pelo GEEMPA, que, apoiado nas teorias pós-construtivistas, tem "como seu eixo orientador, a lógica do processo de aprendizagem do aluno e não a lógica dos conteúdos a ensinar" (GEEMPA, 2013, p. 12) baseando-se na "caracterização da rede de hipóteses dos processos de aprendizagem em cada campo conceitual" (GEEMPA, 2013, p. 12). A aula-entrevista possibilita ao professor(a) alfabetizador(a) diagnosticar o nível de aprendizagem acerca da leitura e da escrita e as hipóteses de pensamento do(a) estudante, conhecer sobre a diversidade sociocultural das crianças e propiciar um ensino condizente com o que ainda não foi aprendido (GEEMPA, 2013). A aula-entrevista é organizada em torno da proposta de 12 tarefas que envolvem escrita e leitura do próprio nome, de palavras, uma frase e um texto, assim como a verificação do conhecimento de letras do alfabeto e a classificação de unidades linguísticas.

É importante ressaltar que a configuração da aula-entrevista requer um espaço didático diferente do habitual nas escolas para sua realização, o que pode ser uma dificuldade de se conseguir. Todavia, na Estrela da manhã esse trabalho foi possibilitado tanto pela oferta do

contraturno escolar para esses estudantes, quanto pela própria estrutura da instituição e da proposta do projeto, facilitando a sua utilização.

A intervenção

A atividade de extensão aqui relatada apresentava dois objetivos, um voltado para as crianças e o segundo para graduandos do curso de Pedagogia. Quanto aos estudantes do curso de Pedagogia, o objetivo era a formação para a alfabetização e os letramentos múltiplos, articulados às artes, temática ambiental e Direitos Humanos, e para as crianças participantes, pretendeu-se que se apropriassem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e ampliassem os usos sociais da escrita e da leitura (SISLA, 2022)

Dentre as diversas ações da atividade, o grupo realizou reuniões semanais para planejar as ações com as crianças, analisar o que vinha sendo desenvolvido e identificar as possibilidades de trabalho com os estudantes do contraturno da Estrela. Nos anos de 2020 e 2021 as atividades ações previstas foram repensadas e adaptadas de presenciais para remotas e de grupais para individuais, priorizando as crianças com mais dificuldades.

A proposta de 2022 deu continuidade ao que havia sido realizado nos anos anteriores, com os mesmos objetivos, contando com uma equipe reduzida, de apenas duas graduandas de pedagogia e a professora coordenadora. Devido a alterações no calendário da universidade, a atividade só teve início em julho, com formação das graduandas e com as crianças em agosto, quando as rotinas da CIEM já estavam estabelecidas, tendo sido necessárias adequações, como, por exemplo, termos só uma tarde por semana para realizar o trabalho.

Assim, quando iniciamos as ações com as crianças no segundo semestre, elas já tinham uma rotina bem estabelecida pelos educadores que conduziam as atividades diariamente com elas. As propostas de atividades eram feitas pelos educadores sociais, e dialogadas com as crianças, que tinham a opção de não participar, desde que para realizar alguma outra atividade compatível com a que estava sendo organizada para a turma.

Nossa dificuldade inicial foi a aproximação com as crianças, para que assim pudéssemos realizar as atividades voltadas para a alfabetização. Nosso planejamento inicial foi voltado para fazer uso de práticas de letramento e assim realizar a aproximação inicial com as crianças, e nesta direção nossa primeira ação foi propor uma contação de histórias. A escolha foi do livro “Chapeuzinho amarelo” de Chico Buarque (2013), com a intenção de que com a leitura, pudéssemos realizar uma conversa com as crianças, interagir e propor uma atividade de escrita.

No entanto, as crianças se recusaram, principalmente as mais velhas, na faixa etária acima dos 9 anos, alegando não gostarem de histórias, e não permitindo que lêssemos o livro.

Essa situação nos fez rever nosso planejamento e buscar por alternativas que pudessem nos aproximar dos estudantes. Recorremos às artes, o que já fazia parte da proposta da atividade de extensão. Embora o contraturno da CIEM não seja orientado pelas normativas para a Educação Básica, buscamos documentos legais e pesquisas que pudessem orientar nossas propostas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, o que foi corroborado pelas "Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica", que incluiu a Arte na área de linguagens, com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física (BRASIL, 2013).

Assim, analisando o que propõem os documentos, a proposta da atividade de extensão e as demandas que surgiram, verificamos que o trabalho com artes era uma alternativa pertinente para se trabalhar com as crianças, pois possibilitaria tanto a aproximação com elas, quanto trabalhar conteúdos necessários à própria formação cultural das graduandas. Desta forma, as ações foram replanejadas.

Propusemos que as crianças conhecessem um pouco sobre a função da arte, com produções que nos servem como modo de expressão, e propor a realização de um trabalho de colagem, afastando-nos de práticas escolarizadas, das quais elas já estavam saturadas e demonstravam objeção. Para analisar com elas colagens de artistas que pudessem inspirar os seus trabalhos, apresentamos duas colagens de Alfredo Volpi impressas em papel cartão. Buscamos atrair as crianças até nós e nos sentamos na mesa do pátio. Embora nem todas tenham aderido, pois participavam de outras atividades no parque, conseguimos mostrar e mediar as obras de Volpi, assim como propor a colagem. As crianças que participaram, recortaram de revistas, jornais, e folhas coloridas de papéis que disponibilizamos e escreveram os seus nomes em envelopes, que guardamos.

No terceiro encontro, com a ajuda da diretora da CIEM, conseguimos dividir as crianças em dois grupos, o que facilitou o contato com elas. Assim, novamente realizamos o que foi planejado na semana anterior, e as crianças que não haviam participado da primeira vez realizaram os recortes, e em seguida, todas produziram colagens. Ainda desta vez nem todas as crianças participaram, continuando relutantes as mais velhas.

No encontro seguinte fizemos uma nova tentativa de leitura. Iniciamos com o uso do alfabeto móvel, propondo em forma de dinâmica, o desafio de escrever algumas palavras

relacionadas ao trabalho anterior, como colagem, tesoura, cola, recorte, papel, cores, fachada e bandeirinhas. Enquanto estávamos nesta dinâmica as crianças participaram, porém quando foi pedido a elas que escolhessem um livro, dentre os disponíveis na própria CIEM, perceberam que íamos realizar a leitura e se recusaram novamente a participar, mesmo tendo sido afirmado que não realizaríamos nenhuma outra atividade que não fosse ler a história escolhida por eles.

Contudo, foi possível ouvir deles durante a dinâmica com o alfabeto, que gostariam de receber desenhos para pintar, pois na escola seus professores estavam deixando-os sem aula de artes e de educação física, como forma de castigo. Esse fato nos fez conversar e nos levou à reflexão para que novamente readequássemos as atividades e nosso planejamento, pois consideramos que poderiam estar cansados de práticas escolarizadas, nas quais não obtinham sucesso (o que é depreendido das dificuldades deles com escrita e leitura), e atividades artísticas poderiam ser alternativas positivas, já que na escola não as estavam realizando.

Assim, optamos para os próximos encontros o trabalho como tirinhas, que poderiam envolver desenhar e colorir de forma mais significativa, além do trabalho com o texto e sua relação com a imagem, característica desse gênero discursivo. Escolhemos algumas que se relacionavam com a temática do projeto, o que foi bem aceito pelas crianças, e inclusive uma das alunas se propôs a ler para as crianças a tirinha, tendo sido aceita pelos seus colegas. Parecia que finalmente havíamos encontrado um caminho. Levamos inicialmente uma tirinha do personagem Cascão, sobre a temática ambiental, em consonância com a proposta da atividade de extensão. Com a ajuda da estudante que relatou que gostaria de ler, fizemos a leitura e todos participaram, discutimos um pouco com eles sobre o assunto e em seguida pintaram o desenho.

No próximo encontro, escolhemos uma tirinha do personagem Calvin, com a temática dos direitos humanos, e complementamos essa proposta levando também duas imagens impressas relacionadas ao período da Segunda Guerra Mundial, a primeira do quadro Guernica, de Pablo Picasso, e a segunda uma foto de crianças presas na Segunda Guerra. Também levamos o livro “Declaração universal dos direitos humanos”, de Ruth Rocha e Otávio Roth (2014). Para essa atividade, iniciamos mostrando as imagens, o que impressionou muito os alunos, e possibilitou que realizássemos uma conversa muito interessante sobre os direitos humanos, explicando um pouco de como estes surgiram e para que servem. Novamente a mesma aluna se interessou em realizar a leitura, por isso pedimos que lesse o livro de Ruth Rocha para as crianças, que mais uma vez participaram e ficaram atentas. Na sequência, realizamos a leitura da tirinha, explicamos e encerramos a discussão para que colorissem.

A partir disso, seguimos com nossas intervenções participando de algumas atividades realizadas no local, como uma roda de conversa com um moçambicano que visitou a Estrela da manhã, da qual pudemos participar com as crianças e conhecer a cultura de Moçambique. Aproveitamos para usar as palavras que ele empregou e propor atividades com o alfabeto móvel.

Durante esse período também foi realizado o evento da "Casa aberta", com o qual colaboramos, ajudando as crianças na confecção de cartazes e cartões. Após três meses, estávamos finalmente próximas das crianças. Apesar de terem ocorrido alguns imprevistos, como a falta de água no bairro ou os jogos da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo, conseguimos realizar as aulas-entrevistas e com elas o diagnóstico das hipóteses de escrita das crianças que nos foram indicadas com maior dificuldade em leitura e escrita. Essas aulas possibilitaram intervenções voltadas individualmente para as necessidades desses alunos. Notamos, ao analisar e comparar os relatórios individuais dessas crianças na proposta da atividade de extensão dos anos anteriores, que haviam avançado com relação à aquisição da língua escrita.

Discussão

O desafio inicial e principal, foi com relação ao objetivo do projeto, voltado à alfabetização, pois um grande número das crianças do contraturno se encontrava em atraso com relação à escrita e a leitura, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento responsável por guiar os currículos e as práticas escolares, indica que as crianças devem completar o ciclo de alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Outro desafio que enfrentamos inicialmente foi adequar o horário para atender às crianças, pois como iniciamos o projeto no 2º semestre de 2022, eles estavam com todas as rotinas já estabelecidas, e nos restou apenas um único dia disponível para realizarmos as ações, o que avaliamos como insuficiente.

É importante ressaltar que, por se tratar de um contraturno escolar, as crianças não eram obrigadas a participar das nossas ações, pois escolhiam de quais atividades gostariam de participar, tendo sido necessário pensar em ações para que participassem do que era proposto.

As propostas de leitura foram reiteradamente rechaçadas pelas crianças, o que nos surpreendeu e gerou uma certa frustração e nos colocou perguntas: Tem criança que não gosta de ouvir história? Por que não querem ouvir história?

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.211-222, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

E fomos investigando isso enquanto buscávamos alternativas. Em nossas reuniões semanais e estudando, foram surgindo possibilidades através de várias reflexões sobre o que as crianças iam nos contando e das pesquisas que fazíamos, acessando referências para compreender e atender a essas demandas. As ações que realizamos como os trabalhos como arte, colagens, desafios com alfabeto móvel e o uso de tirinhas, foram sendo planejadas aos poucos, sempre com o intuito de nos aproximarmos das crianças para que participassem das atividades e assim atingíssemos o nosso objetivo com relação à alfabetização.

Com relação à fala das crianças de que os professores os deixavam sem aula de artes e de educação física como forma de castigo, isso nos fez refletir sobre as razões dos professores. Supusemos que, depois de um longo período sem aula presencial, por causa da pandemia, eles estavam tentando suprir a falta das aulas presenciais e o atraso das crianças com relação aos conteúdos. Porém, retirando as aulas de educação física e de artes, nas quais as crianças poderiam se expressar, elas ficavam cada dia mais cansadas de rotinas escolarizadas, provavelmente impactando negativamente nas próprias propostas escolares, assim como naquelas oferecidas no contraturno, especialmente as que remetiam a atividades mais escolarizadas.

Por essa razão, acreditamos que foram importantes as nossas ações envolvendo o trabalho com artes, pintura e colagem, tanto para que pudessem se expressar, quanto por terem possibilitado a nossa aproximação das crianças. Conquistando a confiança deles, finalmente realizamos a leitura de um livro com as crianças identificando com essas propostas os(as) alunos(as) que apresentavam maior dificuldade na alfabetização, tendo atingido, ao menos parcialmente, nossos objetivos quanto à leitura e escrita.

Como já indicado, a atividade possuía duas frentes de objetivos, a primeira com relação à alfabetização das crianças, e a segunda com relação à formação das graduandas em pedagogia. Com relação a esta frente, percebemos que foram as adversidades que surgiram no decorrer do projeto que possibilitaram muitas aprendizagens importantes. Dentre as aprendizagens, destacamos a importância de ouvir os alunos com atenção durante todas as práticas educativas, pois a escuta pode revelar elementos importantes com relação às necessidades, características e contextos dos alunos, e que é algo essencial para ser considerado quando uma professora planeja e conduz suas aulas. Outra aprendizagem remeteu à reflexão sobre as práticas educativas que planejamos e realizamos, porque às vezes pode-se planejar algo considerado incrível, mas que naquele momento não seja oportuno, devido à turma, seu contexto ou algum motivo imprevisível. Afinal, a imprevisibilidade é inerente à ação docente, requerendo de quem

a conduz os movimentos de reflexão, tanto durante, quanto após as aulas (SCHON, 1995). Daí a importância de que professores(as) estejam sempre dispostas a estudar, planejar e replanejar quantas vezes isso for necessário, e sempre estarem abertos(as) para novas aprendizagens, a cada fala dos(as) estudantes, a cada nova reflexão, pois foi isso que fez com que pudéssemos sair relativamente satisfeitas do projeto.

Sabemos que na Educação Infantil as crianças estão constantemente em contato com a arte, realizando pinturas, dança, canto e teatro, o que nos fez pensar no porquê presenciamos a desvalorização das artes no Ensino Fundamental, mesmo com sua previsão legal (BRASIL, 1996; 2013). Segundo Iavelberg (2014), há despreparo dos professores, seja na formação inicial ou na continuada, bem como falta de infraestrutura da escola, resultando em uma desarticulação entre as diretrizes estabelecidas para o ensino de artes e a prática na sala de aula. Ela coloca que a grande maioria dos professores que ensinam artes, 94,6%, não tem formação na área (IAVELBERG, 2014) e que no 1º ao 5º ano, salvo exceções, os professores polivalentes lecionam todas as disciplinas e priorizam os componentes incluídos nas avaliações externas, Língua Portuguesa e Matemática, sobre os quais incidem essas avaliações (IAVELBERG, 2014).

Para a autora, essa desarticulação entre prática e teoria, tão prejudicial à formação das crianças, poderia ser diminuída com a melhoria da formação docente e da infraestrutura das escolas, o que seria um importante passo para possibilitar que houvesse "uma ponte entre a escola e a vida em sociedade e dando ao aluno uma visão de si como ser histórico, criador que se reconhece na sociedade em que vive" (IAVELBERG, 2014, p.55).

Consideramos, com nossas experiências e reflexões, que a arte foi um importante caminho para que estabelecêssemos uma relação de confiança com as crianças, e para que elas pudessem se expressar através dela, discutir temáticas relevantes e ampliar sua cultura artística e histórica.

Notamos ainda que o trabalho com as tirinhas foi produtivo para articular a alfabetização e o letramento, mesclando linguagem verbal e não verbal. Por seu caráter lúdico, as tiras atraíram as crianças e possibilitaram o sucesso das nossas atividades, o que nos fez refletir que não é necessário que seja sempre uma leitura extensa para se configurar uma prática de letramento, e há muitos gêneros textuais que podemos usar para este fim, buscando como parâmetro, diante das adversidades, considerar o contexto e a intenção da prática educativa de acordo com as especificidades dos grupos.

Para finalizar, o projeto mostrou o quanto a criação de vínculos com os estudantes é fundamental. Freire (1998) discute alguns elementos desta relação que pudemos vivenciar na condução das ações: o estabelecimento de uma relação respeitosa com os alunos, a escuta, abertura para os diálogos e a reflexão crítica sobre a prática. Foi apenas a partir desses saberes desenvolvidos na atividade de extensão que conseguimos realizar a proposta principal do projeto, de trabalhar a escrita e a leitura com as crianças.

Considerações finais

Analisando as ações realizadas durante o projeto de extensão, podemos afirmar que foram as adversidades que surgiram no decorrer do projeto, que nos possibilitaram diversas aprendizagens, dentre elas, a importância de ouvir os alunos com atenção, pois a escuta atenta às falas das crianças foi capaz de revelar fatores significativos, com relação às necessidades, características e contextos dos alunos, e isso foi fundamental na condução das ações.

Pudemos reconhecer a importância de conhecer a realidade do aluno e refletirmos constantemente sobre as práticas planejadas e realizadas com os estudantes, entendendo que cada turma de alunos possui um contexto e uma realidade própria, e, deste modo, cada prática pode apresentar resultados diferentes, dependendo dos contextos. Isso nos coloca que os educadores devem estar sempre dispostos a estudar, planejar e replanejar sempre que necessário, em um constante movimento, com o foco na aprendizagem do aluno.

Notou-se que arte tem um grande potencial na Educação Básica, inclusive sendo possível utilizá-la até mesmo em práticas de letramento, pois é de extrema importância que as crianças, assim como está estabelecido na Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Básica, tenham contato com diversas formas artísticas.

Observou-se também a possibilidade de se trabalhar com diferentes gêneros discursivos na alfabetização em práticas de letramento, sendo possível até mesmo incluir gêneros como as tirinhas, desde que se considere o contexto e a intenção da prática educativa.

Por fim, podemos afirmar que todos esses fatores foram os responsáveis pela criação de vínculos com as crianças, e isso foi muito importante para a realização das ações e a participação dos alunos, possibilitando chegarmos ao final do projeto com consideráveis avanços na aprendizagem dos estudantes e relativamente satisfeitas.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: p. 27833, Brasília, 23.dez.1996. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 setembro 2022.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrações Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aula-entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

IAVELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165. Acesso em: 24 maio 2023.

ROCHA, R. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Ilustrações Otávio Roth. São Paulo: Salamandra, 2014.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. **Plano de trabalho**, 2022. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/entidades-conveniadas/convenios-atuais/154950-amigos-de-sao-judas-tadeu-asjt.html. Acesso em: 22 nov. 2022.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SISLA, H. C. **Alfabetização e letramento**: artes, educação ambiental e direitos humanos. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. (Proposta submetida ao edital da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar), do Programa de Integração das atividades acadêmicas e de extensão da pedagogia (PIAAEP)).

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

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

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

Sobre as autoras

Patrícia Ândrea do Risso: Pedagoga (Universidade Federal de São Carlos).
E-mail: patricia.risso@outlook.com

Mariana Alves de Souza Gasparotto: graduanda em Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos).
E-mail: marianagasparotto@hotmail.com

Heloisa Chalmers Sisla: Pedagoga (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), com mestrado em Educação em Museu (Bank Street College of Education) e doutorado em Educação Escolar (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara). É professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, com atuação nas áreas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (anos iniciais do Ensino Fundamental), alfabetização, letramento e estágio supervisionado em alfabetização e Língua Portuguesa. Suas pesquisas versam sobre alfabetização e letramento, formação de professores, educação ambiental e educação domiciliar.
E-mail: heloisasisla@gmail.com

Recebido em: 28 jul. 2023
Aprovado em: 29 mar. 2024

Literatura por dentro do currículo: ações potenciais em um contexto educacional atravessado pela BNCC[1]

Literature from the inside of the curriculum: potential actions in an educational context traversed by the BNCC

Literatura desde el interior del currículo: posibles acciones en un contexto educativo atravesado por la BNCC

Luís Fernando Portela[2]

Resumo: A partir da declarada crise da literatura e de seu ensino, especialmente na perspectiva curricular, este trabalho se constitui como uma análise da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, observando-se sua relação com os comportamentos dos leitores jovens contemporâneos. Trata-se de uma leitura crítica da BNCC, amparada pela produção de autores como Compagnon, Zilberman e Goodson, que leva à percepção de um cenário de crise menos da literatura e mais de seu ensino. Apesar de certo caráter utilitário e espaço difuso da literatura no documento curricular, foi possível identificar linhas de ações potenciais para uma educação literária significativa por dentro do currículo e para além de suas limitações.
Palavras-chave: Educação literária; Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract: This work is an analysis of the proposal of the Curricular Common National Base (BNCC) for literature in secondary education, from the declared crisis of literature and its teaching, especially in the curricular perspective. The relation of this document with the contemporary young readers` behaviors is also observed. This is a critical reading of the BNCC, anchored in the production of authors like Compagnon, Zilberman and Goodson, that leads to the perception of a crisis scenario that is less of literature and more of its teaching. Despite certain utilitarian aspect and diffuse space of literature in the curricular document, it was possible to identify potential actions for a meaningful literary education from the inside of the curriculum and beyond its limitations.
Keywords: Literary education; Curriculum; Curricular Common National Base (BNCC).

Resumen: A partir de la declarada crisis de la literatura y de su enseñanza, especialmente desde la perspectiva curricular, este trabajo se constituye como un análisis de la propuesta de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la literatura en la enseñanza media, observando su relación con los comportamientos de los lectores jóvenes contemporáneos. Esta es una lectura crítica de la BNCC, apoyada em la producción de autores como Compagnon, Zilberman y Goodson, que lleva a la percepción de una crisis menos de la literatura y más de su enseñanza. A pesar de cierto carácter utilitario y espacio difuso de la literatura en este documento, fue posible identificar potencial de acción para una educación literaria significativa desde el interior del currículo y más allá de sus limitaciones.
Palabras clave: Educación literaria; Currículo; Base Nacional Común Curricular (BNCC).

[1] O presente trabalho é uma síntese revista de pesquisa realizada pelo autor para sua dissertação. Essa pesquisa foi realizada com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Crise da literatura? O que se perde quando perdemos?

Em meio à convivência cada vez maior com diferentes produtos midiáticos, com um mercado editorial desafiado a adaptar-se com urgência e em um contexto educacional mercadológico e utilitarista, somos constantemente levados a nos questionar a respeito das condições de manutenção da literatura enquanto recurso artístico socialmente relevante de expressão da vida humana. Uma questão a ser discutida:

> Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde *a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros*. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer *longos momentos de solidão imóvel*, não mais está assegurada (COMPAGNON, 2009, p. 21-22, *grifos nossos*).

No entanto, esse trecho da famosa conferência de Antoine Compagnon apresentada ao Collège de France no ano de 2006 e intitulada *Literatura para quê?* nos leva a perguntas ainda mais importantes: A partir de que referencial é que Compagnon pensa a relação com a literatura? Quem pôde ao longo da história gozar impunemente de "longos momentos de solidão imóvel"? A tensão entre a lentidão e a aceleração, entre o físico e o digital, entre o fragmentado e o coeso, entre o solitário e o coletivo (mesmo que ilusório) parece ser o que condiciona mais profundamente esse sentimento de instabilidade. Trata-se, portanto, de uma questão cultural e comunicacional com fortes enraizamentos de natureza política, ética e estética, de início vista a partir da perspectiva do estatuto da cultura letrada. Sem aderir a essa posição crítica, busco tratar desse assunto a partir do ensino de literatura e da análise curricular em primeiro lugar, uma vez que, nesse panorama e apesar de seu caráter conservador, a escola é um sensível ponto de inflexão, tanto para que a leitura literária (e não somente) profunda, refletida e fora do tempo aconteça, quanto para que essa leitura acelerada e fragmentária, incontornável, não seja um ato alienante e irrefletido (em se tratando de literatura ou não).

Quando se trata, portanto, do ensino de literatura e do currículo escolar, poder-se-ia pensar, então, que estamos sofrendo a perda de um estatuto de ensino que proveitosamente se constituiu ao longo do tempo e que estaria sendo dilapidado, acabando-se assim uma tradição escolar exitosa com a instauração de uma crise sem precedentes. Mas não é isso o que acontece. Para ter uma noção mais exata daquilo que está ameaçado, do que se deve proteger e do que se

deve inventar ou reinventar, é preciso refletir sobre o que, tradicionalmente, significou a relação da literatura com a escola. Podemos recorrer, para isso, a Regina Zilberman, que aponta:

> *A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária*, por uma razão muito simples: a literatura – ou poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar [...] o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12, *grifo da autora*).

Ainda, para a autora: "Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história" (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Uma situação da qual seriam exemplares os Parâmetros Curriculares Nacionais, que para Zilberman educam "para ler" e não "para a literatura", de modo que "dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso" (ZILBERMAN, 2009, p. 16-18). Ou seja, quando se trata de literatura na escola, além de o paradigma tradicional nunca ter favorecido a apreciação da literatura, um caminho que tem se apresentado mais recentemente, de caráter linguístico-pragmático, inclusive a exclui da convivência dos jovens em formação.

Algumas pesquisas vêm discutindo a perda de espaço e a subordinação da literatura nos documentos curriculares nacionais (PEREIRA, 2013; LUFT, 2014; RODRIGUES, 2019). Um tema a respeito do qual se pode questionar: o enfrentamento pela manutenção do espaço da literatura na escola vem imbuído de um ensejo de formação do leitor literário e de contato profícuo com textos de dentro e de fora da tradição, com abertura para a leitura em diferentes linguagens e mídias, ou nessa disputa é mais forte o apego à tradição? Parece ser mais válida a resistência se ela estiver alinhada à primeira dessas posturas. Para além disso, é preciso pensar o espaço e o papel da literatura na escola, tensionada entre sua trajetória como disciplina e sua caracterização como mais um campo discursivo possível dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Ou ainda: como se pode apresentar um real conhecimento da literatura que contribua para a educação integral, pregada pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um desenvolvimento humano global.

Com vistas a isso, este trabalho se constitui como uma análise da BNCC para o Ensino Médio quanto à leitura do texto literário. Nesse sentido, as diretrizes curriculares foram pensadas como ponto de partida e não de chegada. A motivação dessa análise não é somente identificar as potencialidades e fraquezas das propostas da BNCC para a literatura, mas, de maneira mais ampla, o modo como seus conhecimentos elencados se relacionam com as disposições do documento de modo geral, buscando sempre conduzir a apreciação da Base com vistas ao leitor, que é o centro desse processo.

A literatura na BNCC do Ensino Médio

O direcionamento pedagógico da Base é focado no desenvolvimento de competências, algo que vem desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, segundo o próprio texto do documento, está pautado na associação com reformas curriculares em estados e municípios brasileiros e em diferentes países, nominalmente Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru (BRASIL, 2018, p. 13). Essa vocação internacionalista da BNCC é ainda ressaltada no documento por sua aproximação com avaliações internacionais da qualidade da educação, que adotam a mesma orientação para o desenvolvimento de competências, especialmente o Pisa (em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como as avaliações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em português) (BRASIL, 2018, p. 13). É em alinhamento com essa agenda educacional internacional de caráter neoliberal que a BNCC se coloca, com uma proposta de educação em que deve predominar o "saber fazer", para o qual são mobilizados "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores", com o intuito de solucionar problemas que se referem a três instâncias: "a vida cotidiana", o "exercício da cidadania" e o "mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 13).

O sumo do texto reservado à literatura na BNCC para o Ensino Médio, o "campo artístico-literário" (suas práticas, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos dessa etapa da Educação Básica), é disposto no documento em um subcapítulo de quatro páginas de extensão (BRASIL, 2018, p. 523-526). Ao partir, contudo, de uma leitura mais ampla do texto da Base, é possível ter mais clareza quanto ao contexto que circunda as propostas para a literatura, que encontram ecos e obstáculos ao longo do documento.

Figura 1: Competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio retomadas pelo campo artístico-literário.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 490. *Grifos nossos*.

Quanto às competências, das sete específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, são quatro as que aparecem relacionadas às habilidades que devem ser desenvolvidas no campo artístico-literário: competências específicas 1, 2, 3 e 6 (Figura 1). Dentre elas, as competências 1 e 6 são as que mais aparecem no quadro de habilidades do campo, com cinco menções a cada uma, seguidas da competência 3, com quatro menções, e distantes da competência 2, com apenas uma menção. É notável, de todo o modo, que as demais competências não apareçam nenhuma vez nos quadros de habilidades do campo, pois seria de grande interesse que o trabalho com literatura estivesse intimamente afinado com a competência 7, por exemplo, que trata centralmente de "mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas" (BRASIL, 2018, p. 497). Seguindo a ordem decrescente de aparição tomemos em sequência alguns destaques dos textos de cada uma dessas competências mencionadas, que dão a entender o que se espera que desenvolva no ensino de literatura na etapa escolar do Ensino Médio.

A competência 1 versa sobre "o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais", em suas dimensões "artísticas, corporais e verbais", busca a mobilização dos conhecimentos daí extraídos para a recepção e a produção de discursos, na ampliação da participação social, e interpretação crítica da realidade, para "continuar aprendendo". Tem pontos positivos na proposta da percepção de preconceitos, conflitos de interesses e ideologias nas produções de linguagem e ainda um fim de participação e intervenção social, apesar da forma vaga como aplica os termos "multissemióticos", "multimídia" e "transmídia" (BRASIL, 2018, p. 491).

A competência 6, por sua vez, está mais diretamente imbricada com o "campo artístico-literário", ao propor "apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais", apesar de certa imprecisão no uso dos termos "locais", "regionais" e "globais". É exposta em seu objetivo a ideia de "mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas". Entende-se mais adiante que é esperado do jovem ao final dessa etapa de ensino, que seja capaz de "fruir manifestações artísticas e culturais", alimentado por "critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos".

Adiante, a terceira competência mais citada no campo artístico-literário, a de número 3, dá uma evidência da centralidade da necessidade de produção para justificar a presença desse campo no componente de Língua Portuguesa. Fica claro que o ensino de literatura deve tomar a leitura literária como ponto de partida e a produção de escrita literária como um ponto de

chegada. Da obra se parte, mas a ela não se chega necessariamente. O objetivo dessa competência é praticamente uma adaptação mais abrangente do padrão dos enunciados de propostas de produção textual do Enem (conforme pode ser observado na Figura 1, acima) (BRASIL, 2018, p. 493).

Por fim, a última competência a ser desenvolvida diretamente pelo campo artístico-literário é a de número 2. Aquela que trata da compreensão das disputas de poder e dos processos identitários envolvidos nas práticas sociais de linguagem, a partir da análise e compreensão das "circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos". No sentido dessa compreensão contextual é que aparecem como exemplo as duas únicas citações a qualquer materialidade literária no texto da Base para o Ensino Médio: *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Terra sonâmbula*, de Mia Couto (BRASIL, 2018, p. 492).

Quanto às habilidades propostas para o campo artístico-literário com o fim de desenvolvimento dessas competências, por sua vez, poderiam ser divididas em três grupos (Figuras 2 e 3). O primeiro deles, composto pelas duas primeiras habilidades do primeiro quadro apresentado, está mais intimamente relacionado às ideias de fruição e compartilhamento do texto literário, abordadas na descrição do campo. A primeira dessas habilidades, EM13LP46, que concorre para o desenvolvimento da competência 6 e é introduzida pelo verbo "Compartilhar", diz respeito, fundamentalmente, ao compartilhamento de leituras de textos literários, que podem ser entendidas como prévias e silenciosas ou coletivas e em voz alta. Isso pode propiciar ocasiões como aquela que defende Michèle Petit, ao colocar a oralidade como primordial para o estabelecimento do gosto pela leitura, quando o mediador é capaz de recriar situações, ao ler para adolescentes, próximas ao que seria observado com a contação de histórias de um familiar a uma criança, desde que longe do controle e das cobranças escolares e voltada para o "prazer compartilhado" (PETIT, 2009, p. 58-59). Com o que essa habilidade dá abertura a uma condução da literatura de um gesto solitário, fundamental, mas não único, a um ambiente de sentidos compartilhados, que deve a todo custo evitar a armadilha do monopólio do sentido pelo professor, tanto quanto da obrigatoriedade de exposição pelo aluno, sob pena de perder sua potencial qualidade como espaço democrático de compartilhamento de experiências estéticas.

Figura 2: Quadro de habilidades do campo artístico-literário 1

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 525. *Grifos nossos*.

Figura 3: Quadro de habilidades do campo artístico-literário 2

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 526. *Grifos nossos*.

Isso também ocorre em relação à segunda habilidade descrita, EM13LP47, relacionada às competências 3 e 6 e introduzida pelo verbo "Participar". Ela tem o potencial de colocar o literário em circulação no ambiente escolar como um todo, tornando-o espaço propício para a formação de uma "comunidade de leitores" ao restabelecer a literatura em sua função aglutinante, conforme definições de Teresa Colomer (COLOMER, 2007, p. 143-144). Porém, não pode transformar-se em ocasiões impositivas, visando exclusivamente a elementos avaliativos, ao cumprimento de tarefas vazias, ou a um exercício estéril de simples apreensão subjetiva: "compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia" (COLOMER, 2007, p. 147). Pode-se concluir que a primeira dessas habilidades funcionaria melhor como um ponto de partida, enquanto a segunda é mais adequada a ser compreendida como um ponto de chegada, depois de um percurso estabelecido de leituras solitárias e compartilhadas.

Um percurso que pode ser entrevisto no segundo grupo de habilidades, as cinco seguintes. Essas habilidades parecem ser o cerne da proposta da BNCC para o campo artístico-literário, uma vez que apontam para a maior parte e aparentemente mais significativa dos objetivos propostos para o campo, como a ampliação do repertório de leituras, a seleção de obras significativas, a atualização dos sentidos das obras, o reconhecimento de sua historicidade e de sua natureza de crítica cultural e política, além da introdução da "tradição literária", que ocupa a centralidade da proposta (BRASIL, 2018, p. 523). São habilidades focadas na recepção, movidas por "Identificar", "Perceber", "Analisar", "Selecionar" e novamente "Analisar" (BRASIL, 2018, p. 525-526). Duas dessas habilidades apresentam um caráter mais estrutural de trabalho com a literatura. A primeira delas, EM13LP49, propõe uma apreensão das características estruturais e estilísticas de cada gênero literário, mas é um tanto vaga ao desenvolver seu conteúdo, além de imprecisa, tratando a "literatura marginal e da periferia" como um gênero, ao lado da crônica, do romance, e da poesia. Quanto à habilidade seguinte, EM13LP50, movimenta o recurso de análises intertextuais e interdiscursivas para compor uma espécie de atividade comparatista de leitura literária. Essas duas habilidades são, a princípio, um tanto confusas, pois não se prestam satisfatoriamente nem para uma abordagem linguística da literatura e nem para uma visão a partir da teoria literária, apesar de não prescindirem de nenhuma das duas. Em sua similaridade, ambas apontam para a competência de número 6, e somente uma delas se direcionar ao cumprimento da competência 1, interessada no "funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais" (BRASIL, 2018, p. 490).

Similaridade que não ocorre com as outras duas habilidades mais relacionadas entre si nesse bloco de cinco, uma vez que cada uma delas concorre para diferentes competências. A primeira delas é a habilidade EM13LP48, que, direcionada às competências 1 e 6, está interessada em resgatar a historicidade do "processo de constituição da literatura brasileira" através da leitura de obras do cânone ocidental especialmente focada na literatura portuguesa, em uma formulação que remete em muito à categoria de *formação* de Antonio Candido, apesar de perder muitas de suas propriedades e ter um certo viés historicista raso. Um direcionamento que é retomado na habilidade EM13LP52, voltada às competências 1 e 2 (única entrada da competência 2 no campo artístico-literário). Nela, além da rara aparição da proposta de análise literária por meio de "ferramentas da crítica literária" (já que se colocam mais predominantemente as análises linguísticas e semióticas – algo explicitamente posto na introdução ao campo), podemos inferir que a prioridade das obras a serem lidas se dá àquelas

"das literaturas brasileiras"[3], seguidas das demais enumeradas[4]. É perceptível uma hierarquização, em que a literatura portuguesa ocupa lugar de destaque. O que evidencia a ideia de um processo formativo em que a literatura brasileira é tributária de outras literaturas nacionais. Essa passagem do texto da Base faz lembrar muito o prefácio de Candido à primeira edição da *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos:

> Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica, como é o caso deste livro, que procura definir ao mesmo tempo o valor e a função das obras (CANDIDO, 2000, p. 9).

Quanto a essa influência da obra de Antonio Candido no texto da BNCC, é possível perceber que, nos rastros do modo como a sua categoria *formação* rebate nas considerações sobre o ensino de literatura na Base, há só um arranhar do potencial de visão estrutural de conjunto que ela fornece como uma maneira de compreender a constituição de uma determinada instância do campo artístico. É uma abordagem em que mais se identifica, se não uma adesão, ao menos uma coincidência com alguns dos "pontos cegos" (FISCHER, 2009, p. 164-184) da proposta de Candido: em especial algumas naturalizações, como a da excelência de alguns livros, e a da ideia de conjunto da literatura na instância indiscutível do nacional (que se é útil para a transmissão escolar da cultura letrada, não pode ser considerada uma definição impassível de restrições).

O cânone é legitimado e não está aberto a discussões. Trata-se dele de forma rasa e naturalizada. Logo, o esforço de trabalho com outras vertentes literárias em nada tem a ver com impor questões ou ressignificar a tradição, mas simplesmente reforça o papel marginal dessas correntes, manifestações ou formações perante ela. Algo que pode ser identificado em outra habilidade desse conjunto de cinco, a EM13LP51, que se relaciona à competência 3 unicamente, mais focada na produção do que na recepção de linguagem. O que chama a atenção, no entanto, é que a livre escolha proposta para os alunos, de acordo com as suas preferências somente se aplica quanto à dita "literatura contemporânea". Entende-se que o documento quer garantir uma

[3] Talvez equivocadamente denominadas no plural aqui, por uma associação com o plural que vem logo a seguir, uma vez que todas a demais aparições dessa expressão no texto da Base estão no singular e não há suficiente teor de mudança de abordagem nesse trecho que justifique essa alteração de nomenclatura.

[4] Apesar de positiva a contemplação de literaturas de outros países da América Latina, fica difícil compreender o que se pretende por isso, assim como por literaturas indígena e africana. De toda a África? As produções africanas em língua portuguesa? Literatura produzida por indígenas ou sobre indígenas?

formação cultural específica por meio do acesso à tradição, porém os estudantes não podem também mover-se da mesma forma livre através do cânone para constituir seu repertório. Como lembra Rildo Cosson: "A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas" (COSSON, 2007, p. 34). O texto da Base parece não estar disposto a que essa dinâmica entre nas escolas, dispondo o aluno de uma liberdade somente relativa quanto à composição de seu repertório de leituras literárias.

Quanto ao terceiro grupo de habilidades, que guarda maior relação com o primeiro, é composto pelas duas últimas habilidades apresentadas, que têm como verbos introdutórios "Produzir" e "Criar", e está direcionado ao "trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético", conforme quer a introdução do campo (BRASIL, 2018, p. 523). Essas habilidades parecem, mais do que se apresentarem como uma proposta relevante para a especificidade do trabalho com literatura, espelhar a composição dos demais campos de atuação social, mantendo a finalidade da produção textual como um caminho natural para a abordagem em todo o componente de Língua Portuguesa. A habilidade EM13LP53 propõe a produção de "apresentações e comentários apreciativos e críticos", para diferentes formas de veiculação de linguagens artísticas, mesclando-as indiscriminadamente a gêneros, linguagens e suportes, para muito além da literatura, sem nem ao menos citá-la (são citados somente "livros"). Quanto à habilidade EM13LP54, trata exclusivamente da criação literária, seja ela autoral independente ou derivada de outros textos literários, sem restrições quanto à linguagem ou mídia. Tanto o comentário crítico quanto a produção literária podem ser interessantes e valerem-se dos conhecimentos elaborados a partir das cinco habilidades anteriormente descritas e mesmo alimentarem as duas primeiras, ao mesmo tempo que esse passeio por diferentes linguagens e mídias pode ser proveitoso. Porém, a produção não precisa ser uma consequência necessária de todo o trabalho com literatura. O objetivo não pode ser somente partir da leitura literária, mas também chegar a ela, para o que a produção textual deve ser ferramenta e não finalidade.

A BNCC, a literatura e o leitor: algumas conclusões e ações potenciais

Nesta análise das propostas do "campo artístico-literário" do componente de Língua Portuguesa na BNCC foram também consideradas como pano de fundo as demais aberturas detectadas à literatura na BNCC para o Ensino Médio, em especial as competências específicas

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.223-238, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

da área de Linguagens e suas Tecnologias que ressoam no campo. Com isso, algumas conclusões mais específicas a respeito do processo de escolarização da literatura proposto pelo documento curricular para essa etapa da Educação Básica podem ser colocadas da seguinte maneira:

a) Panoramicamente, a BNCC desenha um quadro pedagógico utilitário, em que a literatura tem pouco espaço, ainda que uma proposta de educação integral como a pretendida pelo documento não pudesse (em tese) desconsiderá-la.

b) Pode-se dizer que o texto da BNCC falha ao associar muito precariamente o campo artístico-literário às implicações da cultura digital, como se ele fosse menos compatível com elas do que os outros campos. Assim como, no geral, há a falta de recorrência à literatura quando do tratamento dessa questão.

c) Há abertura para a articulação do campo artístico-literário com os outros campos de atuação social (inclusive com o componente de Artes). Porém essa articulação em nenhum momento é feita de forma explícita, tornando-o, aparentemente, o campo mais isolado e deslocado do componente de Língua Portuguesa.

d) Nesse mesmo sentido, há marcas da literatura enquanto disciplina independente, em formulações que parecem destoar do restante do texto da BNCC. O que leva a que não se cumpram, efetivamente, nem suas possibilidades de autossuficiência, por sua subordinação à Língua Portuguesa, nem sua aparente vocação de articulação e penetração nos demais campos de atuação social, por sua posição de isolamento.

e) A ideia de formação do leitor literário aparece de forma lateralizada, não somente na descrição do componente Língua Portuguesa (em que é mencionada uma vez, junto à ideia de desenvolvimento da fruição), mas no próprio campo artístico-literário (em que não é citada). A impressão que fica é de fragilidade na proposta de formação do jovem enquanto leitor de literatura, e ainda mais em sua formação pela leitura literária.

f) Nesse mesmo direcionamento, pode-se tratar das finalidades de produção textual dadas ao campo artístico-literário, que atestam certo pragmatismo linguístico no trato com a literatura.

g) Não se apresenta nada consistente em relação a letramento literário, apesar das referências a “multiletramentos” e “novos letramentos”, e, na mesma direção, não se dá a devida atenção às peculiaridades próprias do texto literário em relação às demais produções de linguagem, sejam elas artísticas ou não.

h) Há, junto a uma abordagem linguística do texto literário, proposições historicistas centradas na tradição e na formação da literatura nacional, que parecem um resquício do ensino tradicional de literatura de cunho historicista. A partir dessa posição, há a naturalização do cânone.

O primeiro passo para a ação nesse contexto é a aposta nos movimentos de "refração" ao longo do processo de implementação desse tipo de reforma, que, conforme lembra Ivor Goodson, não é simplesmente recebida sem resistências, afinal: "No ponto final de um processo de refração com múltiplas camadas está o indivíduo ou o profissional" (GOODSON, 2019, p. 86). Trata-se de reconhecer o potencial de ação dos profissionais de educação, com o cuidado de não sobrecarregar os professores com o peso de últimos possíveis salvadores da literatura na escola. Além de que se impõe lidar com um documento normativo como a BNCC de maneira realista. Como ele não pode ser simplesmente ignorado, deve-se fazer a crítica, sem desconsiderar suas potencialidades, para que a seguir proposições mais adequadas surjam por dentro dele e para além dele.

Encontra-se justamente na característica de imprecisão da redação da BNCC, e na sua tentativa de fazer acomodações, uma brecha valiosa para a qual direcionar esforços de ação. Se a literatura é, diretamente, pouco acionada quando se trata das implicações da cultura digital, há variados pontos de articulação mais indiretos que podem ser mobilizados. Se ela compõe o campo de atuação social mais isolado dentro do componente Língua Portuguesa, no mínimo tem grande abertura para vinculação com os demais e também com o restante da área de Linguagens e suas Tecnologias. Se as marcas da literatura como disciplina independente contribuem para esse isolamento e irrealização, podem ser tomadas como sustentação para um trabalho mais aprofundado com o literário, em que realmente seja posta como premissa central a brevemente citada formação do leitor literário. Se a abordagem linguística do texto literário é predominante, é preciso ressaltar, por outro lado, que ela não é totalizante. Se há uma naturalização do cânone, não é possível negar que outros sistemas de obras aparecem e podem ser tensionados com a tradição.

Essa leitura da BNCC pretende estabelecer possíveis ações de resistência, com o aproveitamento de todo e qualquer ponto de apoio em que se possa sustentar uma educação literária significativa. Com isso e a partir do próprio documento: em relação ao leitor esperado ao final do Ensino Médio, enquanto a BNCC propõe um leitor com algum conhecimento do cânone, podemos vislumbrar um leitor que se movimenta com liberdade por entre distintos sistemas de obras, compreende suas articulações e afastamentos e conhece a tradição na mesma

medida em que a questiona. Enquanto a Base propõe um leitor que conhece pouco do que é peculiar e próprio do literário, podemos pleitear um leitor que, justamente por posicionar-se com habilidade entre as diferentes formas de ler, reconhece plenamente aquilo que é particular à literatura. Se a Base aposta pouco na formação do gosto pela leitura literária, apesar de sugerir um caminho pela fruição, podemos apostar em um leitor que se encontra com a literatura em todos os passos que dá pela escola, que não se forma para entender ou apreciar o literário simplesmente, mas que se forma pela leitura de literatura e a tem permeada em sua vida, para além de expectativas curriculares. São proposições que tentam responder ao panorama curricular estabelecido pela BNCC, ao considerar os aspectos da anunciada crise da literatura e de seu ensino e os comportamentos de leitura em mutação.

Para estabelecer esse caminho possível, portanto, o desafio é maximizar as potências da literatura, dando centralidade ao texto literário e tomando o sentido da obra como finalidade (TODOROV, 2009), sem desconsiderar sua convivência com outras formas de expressão, com outras linguagens e outros suportes além do livro impresso (COMPAGNON, 2009). Com o que o texto literário poderia assumir um certo sentido de utilidade (BENJAMIN, 1994)[5] em sua convivência com a escola, na dimensão da experiência, sem aderir ao utilitarismo pragmático de uma simples ferramenta. Se essa possibilidade, sondável pelos meandros da BNCC, é um caminho viável de ser trilhado e se vale a pena ser percorrido são indagações que devem ser miradas caso o objetivo seja que a literatura passe finalmente a estar sincronizada, na escola, com os jovens leitores em formação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*.: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. S. P. Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

[5] Uma via possível, para além do mais óbvio cultivo de uma forma de atenção, é pensar a utilidade no sentido proposto por Walter Benjamin em *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, quando aponta que a "verdadeira narrativa" traz sempre uma "dimensão utilitária", que "pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio de vida" (BENJAMIN, 1994, p. 200). Isso posto de modo mais dissoluto, poderia se aplicar à literatura em geral, uma vez que a leitura literária pode ser considerada uma instância efetiva de experiência.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. L. T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. Formação hoje – uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor. **Literatura e sociedade**, v. 14, n. 11, p. 164-184, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Trad. H. C. Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retratos de uma disciplina ameaçada**: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. 302f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Edineia de Lourdes. **A consolidação da crise da literatura no ensino médio**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? que escola para a literatura?. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554. Acesso em: 13 jan. 2021.

Sobre o autor

Luís Fernando Portela: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professor de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Passo Fundo. Sua pesquisa está voltada ao aspecto formativo da leitura literária, às práticas contemporâneas de leitura entre jovens e à escolarização da literatura.
E-mail: luis.portela05@hotmail.com

Recebido em: 27 ago. 2023
Aprovado em: 21 fev. 2024

O (não) lugar da literatura na EJA: o que propõem os documentos oficiais?

The (not) place of literature in EJA: what do the official documents propose?

El (no) lugar de la literatura en la EJA: ¿qué proponen los documentos oficiales?

Simone Lopes Benevides[1]

Resumo: O objetivo desse artigo é verificar como se posicionam alguns documentos oficiais quanto ao ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e as Propostas Curriculares da EJA. Em nossa hipótese, parace haver certo descompasso entre tais documentos e estudos no campo do ensino de literatura. Tal como no ensino regular, compreendemos que na EJA a Literatura é vital na formação crítica dos alunos, que trazem saberes prévios e intuitivos, visões de mundo talhadas pelas origens e traços culturais, pelas vivências familiar e laboral. Produzindo mais perguntas do que respostas, a Literatura promove reflexões críticas, que ressignificam suas experiências e despertam o senso estético e crítico.
Palavras-chave: Literatura; Educação de jovens e adultos; Documentos oficiais.

Abstract: The objective of this article is to examine the positioning of some official documents regarding the teaching of Literature in Youth and Adult Education, namely: National Curriculum Parameters, Common National Base Curriculum, and the Curricular Proposals for Youth and Adult Education. In our hypothesis, there seems to be a certain mismatch between these documents and studies in the field of literature teaching. Just like in regular education, we understand that in Youth and Adult Education, Literature is vital in the critical formation of students who bring prior and intuitive knowledge, worldviews shaped by their origins and cultural traits, family experiences, and work experiences. By generating more questions than answers, Literature promotes critical reflections that reframe their experiences and awaken their aesthetic and critical sense.
Keywords: Literature; Youth and adult education; Official documents.

Resumen: El objetivo de este artículo es examinar la posición de algunos documentos oficiales con respecto a la enseñanza de la literatura en la Educación de Jóvenes y Adultos, a saber: Parámetros Curriculares Nacionales, Base Nacional Común Curricular y las Propuestas Curriculares para la EJA. En nuestra hipótesis, parece haber cierto desajuste entre estos documentos y los estudios en el campo de la enseñanza de la literatura. Al igual que en la educación regular, entendemos que en la Educación de Jóvenes y Adultos, la literatura es vital para la formación crítica de los estudiantes que aportan conocimientos previos e intuitivos, visiones del mundo moldeadas por sus orígenes y rasgos culturales, experiencias familiares y laborales. Al generar más preguntas que respuestas, la literatura promueve reflexiones críticas que reformulan sus experiencias y despiertan su sentido estético y crítico.
Palabras clave: Literatura; Educación de jóvenes y adultos; documentos oficiales.

Introdução

Antes de refletirmos sobre a Literatura nos documentos oficiais, é necessário rever sua própria definição, sob a perspectiva do ensino e sua importância na EJA Depois, passaremos a análise dos documentos, focando na abordagem da Literatura. Mas, afinal, o que é Literatura?

[1] CEFET-RJ.

Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013) defende a ideia de que "[...] conhecer o que e como se escreve a Literatura Brasileira é o trabalho específico da aula de Português" (PEREIRA, 2013, p. 8) e concebe o texto como um "campo de pesquisa" que propicia o desenvolvimento de reflexões críticas além de discussões sobre a língua e a literatura nacionais. A autora critica os programas tradicionais de Língua Portuguesa que tornam o texto literário um mero pretexto para análises gramaticais, propondo uma mudança de foco: os conteúdos gramaticais passariam a ser tratados como recursos interpretativos do texto literário: "A palavra valorizada esteticamente permite ao aluno conhecê-la na dupla face, inserindo-a nas possibilidades infinitas de uso da língua materna. É essencial que o aluno da EJA perceba suas potencialidades que aperfeiçoarão o seu senso estético" (PEREIRA, 2013, p. 8).

Posteriormente, ao abordar a vinculação entre leitura e literatura, a autora tece importantes considerações a respeito da importância da Literatura na sala de aula, destacando seu potencial como instrumento de reflexão, como prática social, como disciplina humanística, como fonte de conhecimentos e como fenômeno social. Em função de sua especificidade, a linguagem literária transcende os limites do texto, transformando a experiência estética da leitura literária em algo muito mais profundo e engrandecedor do que qualquer outro tipo de leitura, ultrapassando os limites impostos pela abordagem da literatura nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa É sob essa perspectiva que, nesse artigo, abordaremos a Literatura e seu (não) lugar.

No clássico, *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2008), cuja primeira edição data de 1981, o educador afirma que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra, destacando a implicação entre texto e contexto. Ao conceber a leitura como algo vivo e dar vez e voz ao educando, Freire lança as bases para que, futuramente, a EJA abra suas portas para a Literatura. Por meio da estilização da linguagem e a partir das experiências do aluno, elemento central do processo de ensino-aprendizagem, o texto literário pode propiciar experiências transformadoras. Benvenuti (2012, p. 36) assinala a convergência entre as propostas da estética da recepção, de Wolfgang Iser e as de Paulo Freire: "Este diz que é importante não oferecer uma educação livresca, uma educação que prescinda da leitura do mundo, enquanto aquele diz que o texto literário é o mundo para o leitor"; Nessa perspectiva, é a Literatura, em conjunto com nossas experiências cotidianas, que nos permite (re) significar o mundo a nossa volta. Como diria Lajolo (2000, p. 106) "[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos".

Buscando contribuir com a prática diária dos professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio na EJA, Benvenuti (2012) apresenta uma proposta de ensino de Literatura calcada na realidade desses alunos, partindo da oralidade em conjunto com a escrita rumo ao desenvolvimento de habilidades mais elaboradas e do pensamento crítico. Essa evolução também se aplica à escolha dos textos literários, dos mais simples aos mais complexos, com o objetivo de ampliar gradativamente o letramento dos alunos. É bastante interessante o reconhecimento, por parte da autora, da dificuldade que incide sobre a formação de leitores na EJA, que por questões culturais ou financeiras, permanecerão, em sua maioria, "imersos em uma cultura predominantemente oral". De fato, parte significativa do alunado da EJA busca a certificação por meio da conquista do tão sonhado e tardio diploma, com vistas a conseguir melhores colocações no mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo de formar leitores literários pode ser posto em debate: ser leitor literário significa ler muita Literatura, ler frequentemente, ler os clássicos, enfim, qual o sentido de ensinar Literatura àqueles que talvez não a tornem parte de sua vida? A própria autora nos aponta um caminho ao afirmar que considera "[...] uma grande conquista o fato de torná-los um pouquinho mais letrados, para que possam circular na sociedade mais senhores de si, porque mais escolarizados e melhor preparados para atuar nesse universo" (BENVENUTI, 2012, p. 180).

Cademartori (2012), embora não esteja tratando do universo específico da EJA, apresenta-nos uma reflexão bastante pertinente quanto à formação de leitores literários de forma geral, tarefa da Educação Básica:

> Capacitar os estudantes à leitura, desenvolvendo suas competências linguísticas e textual é uma coisa. Transformar os alunos em leitores de Literatura é outra. A capacitação dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do Ensino Fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no Ensino Médio. [...] Mas a formação de leitores literários extravasa o âmbito do trabalho de massa. Envolve particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno (CADEMARTORI, 2012, p. 90-91).

Considerada dessa forma, a formação de leitores literários não estaria atrelada a números – não importa se, em uma turma, todos, poucos ou muitos tenham, de fato, trazido a Literatura para seu cotidiano em leituras assíduas e prazerosas – pois mais importante seria o processo de letramento literário efetivado ao longo das aulas e, sobretudo, as reflexões propiciadas no momento da leitura do texto, em sala de aula, compartilhada por professores e alunos. Nesse sentido, é importante verificar como se posicionam os documentos oficiais quanto à Literatura

e seu ensino, afinal, são essas orientações que embasariam a prática de sala de aula. Traremos um recorte bastante específico de tais documentos, focando na forma como a Literatura é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas propostas curriculares da EJA, referentes apenas ao primeiro e ao segundo segmentos do Ensino Fundamental, pois, até o momento, não há orientações em nível federal, específicas para a EJA no Ensino Médio. Ressaltamos que os PCN´s e a BNCC, embora não tratem especificamente da EJA, referem-se à Educação Básica, da qual ela faz parte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Mesmo já defasados em função da BNCC, os PCN´s, lançados pelo governo federal em 1998, propuseram uma transformação significativa no ensino, apresentando orientações didáticas inovadoras para a Educação Básica. Embasados pelas novas teorias de texto e linguagem, oriundas a partir do advento da Linguística, o documento traz importantes contribuições para o professor e para a sala de aula, no entanto, conforme Lopes (2011) a despeito de todo avanço promovido no tratamento dado ao texto e sua centralidade como objeto de ensino, os PCN do segundo segmento do Ensino Fundamental não reservam um espaço, nem mesmo orientações específicas para a Literatura. O documento a reconhece como uma das possibilidades de uso social da língua: "O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (BRASIL, 1998, p. 26). Por outro lado, desqualificam a fantasia que a caracteriza: "Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua" (BRASIL, 1998, p. 26).

Com surpresa, percebemos que, mesmo uma proposta inovadora e bem embasada do ponto de vista do referencial teórico, os PCN, não foram capazes de reconhecer a potencialidade do texto literário como instrumento de reflexão, como prática social, como disciplina humanística, como fonte de conhecimentos e como fenômeno social. Mais adiante, ao falar sobre a formação de leitores, um dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, fica evidente que embora reconheça a importância da presença do texto literário na sala de aula, os PCN não reconhecem as especificidades da palavra literária, concebendo-a sob um prisma, em grande parte, utilitarista:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a

> intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real tal como circulam socialmente na Literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Os Parâmetros não fazem menção específica à formação de leitores literários, pois todo o trabalho se desenvolveria no intuito de formar leitores de forma ampla, genericamente habilitados a ler e compreender quaisquer textos. Esse não compromisso com a Literatura de forma mais consistente, e até mesmo a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre ela, ficam evidentes na qualificação de "textos facilitados" referindo-se à Literatura infantojuvenil, hierarquizando o texto literário de acordo com o público a que se destina. Tais orientações curriculares oficiais não repercutiam os estudos teóricos mais avançados sobre a Literatura, disseminando entre os professores um posicionamento inapropriado quanto ao trabalho com o texto literário em sala de aula, que acaba por se tornar um conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, e não um "campo de pesquisa", como propôs Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013) no sentido explorar as potencialidades estético-expressivas da linguagem literária.

Os Parâmetros do Ensino Médio seguem a mesma perspectiva teórica de concepção de linguagem, com uma visão dialógica, considerando a produção de sentidos uma prática social. Ao invés de disciplinas, o documento está organizado por áreas. Em "Linguagem, Códigos e suas Tecnologias", encontramos orientações específicas para os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A Literatura, embora possa figurar no Ensino Médio como disciplina autônoma, com conteúdos específicos a serem transmitidos, está incluída nos conhecimentos de Língua Portuguesa, o que é justificado com base na LDB 9394/96. Apoiado nesses documentos, os Parâmetros defendem que os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa – nomenclatura gramatical e história da Literatura – deixem de ser o elemento central, e propõe: "O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, e a Literatura integra-se à área de leitura" (BRASIL, 2000, p. 18). Embora proponham avanços significativos no que diz respeito às concepções de linguagem e de discurso que o norteiam, os parâmetros carecem de um novo olhar sobre o texto literário e sua real importância na formação dos sujeitos.

Base Nacional Comum Curricular

Vinte anos após o lançamento dos Parâmetros, a Base Nacional Comum Curricular, documento previsto na Constituição de 1988[2], na LDB de 1996[3] e no Plano Nacional de Educação de 2014[4], a BNCC teve sua versão destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017 e, mais tardiamente, em 14 de dezembro de 2018, houve a homologação da proposta referente ao Ensino Médio[5]. Assim a BNCC nos é apresentada:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tal como os PCN, o texto permanece como unidade de trabalho, sendo o objetivo das aulas de Língua Portuguesa contribuir para "[...] a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL, 2018, p. 67-68) Um ponto bastante recorrente é a ênfase nos "[...] textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da *Web"* (BRASIL, 2018, p. 68), destacando a necessidade de os ambientes da internet fazerem parte das práticas de sala de aula, o chamado letramento digital. Sob essa perspectiva, o trabalho com a Literatura não se mantém imune, e a internet é "convidada" a contribuir: "Depois de ler um livro de Literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais

[2] Consituição Federal do Brasil. Disponível em BRASIL. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20/03/2024

[3] Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20/03/2024

[4] Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em 20/03/2024

[5] A versão aqui citada da BNCC, do ano de 2018, é completa, abarcando desde a educação infantil ao ensino médio. Está disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05/02/2024

específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho" (BRASIL, 2018, p. 68).

Embora o foco seja na ampliação do letramento, a ênfase recai no digital, na possibilidade de avançar de letramentos lineares "[...] com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (BRASIL, 2018, p. 70) Ressalta-se, entretanto, que em nenhum momento há quaisquer referências ao letramento literário, apenas menciona o "letramento da letra e do impresso" (BRASIL, 2018, p. 69), como se todas as letras e impressos compusessem um único grupo homogêneo e uniforme, com os mesmos objetivos, condições de produção, linguagem e receptores.

Mesmo afirmando que a Literatura e a arte são direitos do cidadão, não parece haver na Base um trabalho comprometido com as especificidades do texto literário, no sentido de promover o letramento específico desse campo. Ao descrever as competências previstas para toda a etapa do Ensino Fundamental, no entanto, a Literatura ganha certo destaque:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Inserindo a Literatura no campo artístico-literário, merece destaque a fruição como elemento central do seu ensino. Como ensina Cosson (2016), é preciso ir além e delimitar um campo de ensino próprio, com objetos e objetivos claramente definidos, pois somente a fruição não é o suficiente para dar conta da complexidade do texto literário. Assim, consideramos que seria necessário mais aprofundamento sobre a proposta de formação de "leitores-fruidores" (BNCC, 2018, p. 138). Ainda que a Base destaque o comprometimento com as diferentes dimensões da leitura literária e com a polissemia típicas de sua linguagem, não há um espaço específico para a literatura, permanecendo atrelada ao ensino da língua. Nesse não-lugar, como formar "leitores fruidores", ou seja, sujeitos capazes de "se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (BRASIL, 2018, p. 138-139).

Vale ressaltar a presença da Literatura, além da formação geral básica, na parte dedicada à História: "VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, **em especial nos estudos de arte e de Literatura e história brasileiras**;" (BRASIL, 2018, p. 476, grifos meus). De certa forma, embora haja certa legitimação do estudo historiográfico, como representação artística das

questões humanas, a Literatura os transcende. Essa vinculação em um documento oficial, sem maiores esclarecimentos e problematizações pode ocasionar interpretações dúbias.

Segundo a Base, no Ensino Médio, tal como no Ensino Fundamental, a Literatura deve ser central, criticando o fato de as biografias de autores, estilos de época, resumos e outros gêneros como o cinema e as histórias em quadrinhos terem sublimado o espaço do texto literário. Vê-se, portanto, notórias contradições no interior da própria Base, que, embora apresente o estudo da Literatura Brasileira vinculado à História, rechaça práticas comuns desse tipo de proposta. Sobre o trabalho no Ensino Médio, a Base assim se posiciona:

> A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 503).

Os Parâmetros e a Base trouxeram importantes contribuições no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, incluindo, portanto, a EJA, na proporção inversa do que fizeram pelo ensino de Literatura em termos de novas perspectivas e alteração de velhas práticas rumo à formação de leitores literários. Para os professores da EJA, os PCN´s e a Base são importantes referenciais, embora as secretarias de educação de alguns estados tenham elaborado suas próprias propostas, nos níveis médio e fundamental. Ressaltamos, entretanto, que no início dos anos 2000, o Governo Federal lançou propostas curriculares específicas para a EJA, exclusivamente para o Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos. As mesmas vigem até hoje, sem nenhuma alteração.

Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos – primeiro segmento do ensino fundamental

Elaborada no âmbito da Ação Educativa, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA, lançada em 2001, apresenta-se como "[...] subsídio para a formulação de

currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas" (BRASIL, 2001, p. 14). Reconhecendo que apesar dos saberes prévios que trazem consigo, às pessoas pouco letradas é sonegado o direito de usufruir de diversas possibilidades culturais, como a Literatura, por exemplo, a Proposta apresenta como um dos objetivos gerais da EJA que o educando seja capaz de "Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade" (BRASIL, 2001, p. 48). Na fundamentação da área de Língua Portuguesa, cujo objetivo é o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução da leitura e da escrita, a Literatura aparece no eixo "Lendo textos", como um dos instrumentos que favorecerão a leitura compreensiva desses alunos, iniciantes no mundo da escrita. Também no desenvolvimento da oralidade, o reconto de textos literários aparece como uma das estratégias de desenvolvimento da oralidade.

Asseverando que para "[...] formar leitores autônomos e produtores de textos que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário que lhes sejam dadas oportunidades de conhecer os produtos da comunicação escrita" (BRASIL, 2001, p. 73), os textos literários figuram como um dos exemplares das "diferentes modalidades de textos" que circulam socialmente, ao lado os textos jornalísticos, instrucionais, epistolares, publicitários e de informação científica e histórica. Ao descrever o texto literário, entretanto, o utilitarismo parece ser abandonado em prol da valorização da linguagem literária:

> A principal intenção do texto literário é estética, ou seja, criar algo belo ou extraordinário. Por isso, o 'como a coisa é dita' é tão ou mais importante que 'o que está dito'. A leitura desses textos é dirigida pelo sentido estético e sua análise deve buscar desvendar os recursos utilizados pelo autor para produzir o belo e o extraordinário (BRASIL, 2001, p. 76).

Para finalizar, um dos objetivos descritos para o trabalho com a leitura e escrita de textos, é "Apreciar e reconhecer o valor literário de textos poéticos" (BRASIL, 2001, p. 86). Embora a Literatura ainda figure como um instrumento para o desenvolvimento de habilidades de leitura com vistas a iniciação dos alunos no processo de formação de leitores, de forma utilitarista, percebemos nessa proposta certo compromisso com algo além, como se verifica pelas referências a "belo", "extraordinário" e "senso estético".

Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do ensino fundamental

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento[6], datada de 2002, é dividida em três volumes e surge de demandas recebidas pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental (COEJA) do Ministério da Educação, no sentido de "[...] organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos" (BRASIL, 2002, p. 7). No volume 2, encontramos orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa, no qual se inclui a Literatura. Assim se justifica sua importância: "O estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade (BRASIL, 2002, p. 12).

Ao tratar do texto literário, o documento afirma ser um privilégio do professor de Língua Portuguesa poder analisar os textos literários, pois ele instauraria o Belo, e destaca sua importância: "Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário" (BRASIL, 2002, p. 15). Embora consideremos extremamente romântica a ideia de que o professor possa ensinar o aluno a "amar o ato de ler", de fato, é essencial que o professor apresente a Literatura a seus alunos, destacando as riquezas dos textos, veiculadas pela peculiaridade de sua linguagem, e buscando, em conjunto com aos alunos, os sentidos do texto e suas relações com os outros textos e com o mundo. Concebendo a Literatura como arte, o documento apresenta uma proposta de análise do texto literário que considere dois vieses importantes: o da produção e o da recepção:

> O texto literário visto como obra de arte realiza essa função estética, pois é uma representação que "diz" tanto pela expressão como pelo conteúdo. Quem escreve um texto literário recria o mundo nas palavras; o que se diz é tão importante quanto o como se diz. Daí a necessidade de estudar os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras; o ritmo e a sonoridade; as

[6] Esse documento é dividido em três volumes. O primeiro corresponde a Introdução, onde são apresentadas orientações gerais a respeito da EJA, como características históricas e legais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf Acesso em: 10 ago. 2018. O segundo volume, aborda questões específicas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf Acesso em: 10 ago. 2018. O terceiro volume, que não interessa aos fins dessa pesquisa, aborda Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física.

> sequências por oposição ou simetria; repetições expressivas de palavras ou de sons. Esses conteúdos são importantes para conhecer a função estética da linguagem, em que é possível utilizar, por exemplo, o significante das palavras para manifestar significados mais profundos do texto, para explorar novos sentidos, revelando assim novas maneiras de ver o mundo. É possível ocupar-se do maravilhoso, pois as incessantes descobertas de sentido geram o espanto necessário para penetrar o mundo do indizível. O impacto profundo causado por uma produção literária, oral ou escrita, acontece em função da fusão perfeita entre a mensagem e sua organização (BRASIL, 2002, p. 15-16).

O mesmo documento também aborda a "educação literária" (BRASIL, 2002, p. 43), propondo a ampliação da capacidade de leitura do aluno, da passagem de textos mais simples para textos mais culturais e estéticos, como os literários. Essa proposta parece estar mais próxima do que consideramos um trabalho efetivo com texto literário: a Literatura, não como meio, mas como o local simbólico onde a experiência de leitura e de escrita se processam. Nesse sentido, há uma alteração significativa: ao invés de fazermos da Literatura um meio para se chegar às especificidades da Língua Portuguesa, consideramos a língua um instrumento para a compreensão do objeto artístico literário, como bem afirma Leahy-Dios (2001, p. 56) "[...] a educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructo* perigoso e seletivo de conscientização. Educar pela Literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística [...]".

Considerações finais

Como atividade complexa, social e cultural, a leitura deve ser ensinada na escola, permanentemente, pois o ato de ler é inerente à vida humana, perpassando todas as áreas de conhecimento. Diante da especificidade da leitura literária, entretanto, entendemos ser o a formação do leitor literário um processo amplo, pois a Literatura nos habilita a compreensão de quaisquer gêneros, em qualquer esfera discursiva, em função da amplitude dos saberes que congrega. Em nossa concepção, a Literatura, na Educação Básica regular ou na EJA, ainda não consolidou sua importância e legitimidade como fonte de conhecimento, dotada de saberes específicos. Parece haver certo descompasso entre os documentos oficiais e estudiosos da área.Com o aval das orientações oficiais destinadas à EJA, indo de encontro aos teóricos apresentados ao longo do texto, a literatura costuma estar atrelada ao ensino de língua, como um conteúdo, e segue necessitando de uma abordagem mais comprometida com suas especificidades enquanto campo de conhecimento, mais atenta as suas potencialidades, e visando à formação do leitor literário. A Literatura precisa de um lugar para chamar de seu.

Referências

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Mediação, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular: 1º segmento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º séries). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação? São Paulo: Papirus, 2001.

LOPES, Simone da Silva. **"Trouxeste a chave?"**: embarcando na fantasia da casa da madrinha. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3., 2013. **Anais** [...]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_310.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.p.1-10.

Sobre a autora

Simone Lopes Benevides: Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Ensino Médio e Técnico Integrado do CEFET-RJ. Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ, estudou a relação entre língua e literatura focando o letramento literário na EJA. Anteriormente, no mestrado na mesma instituição, também abordou a literatura como foco de estudo, analisando o papel das metáforas na construção da fantasia que permeia a literatura infantil.
E-mail: sisilopes26@gmail.com

Recebido em: 30 ago. 2023
Aprovado em: 03 maio 2024

Que diferença? problematizações no currículo cultural da educação física

What difference? problematizations in the physical education cultural curriculum

¿Que diferencia? problematizaciones en el currículo cultural de educación física

Welington Santana Silva Júnior[1]

Carolina Rodrigues de Souza[2]

Resumo: Esse trabalho insere-se no campo do currículo cultural da educação física apoiado nas teorias pós-estruturalistas e pós-críticas. Através da metodologia de análise do discurso foucaultiana, objetivamos localizar epistemologicamente a diferença no currículo cultural. Foram analisados 11 artigos que discutem o conceito de diferença em tal proposta. Como resultados, indicamos que o conceito em questão nessa perspectiva curricular está pautado na diferença cultural a partir do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais. No entanto, por meio das experiências didáticas pedagógicas nessa mesma perspectiva curricular, um corpo, ao ser afetado, pode se diferenciar de si, nesse caso, a diferenciação está na afirmação da vida, na resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida.
Palavras-chave: Educação física; Currículo cultural; Diferença.

Abstract: This work falls within the field of physical education cultural curriculum supported by post-structuralist and post-critical theories. Through the Foucauldian discourse analysis methodology, we aim to epistemologically locate the difference in the cultural curriculum. 11 articles were analyzed that discuss the concept of difference in such a proposal. As results, we indicate that the concept in question in this curricular perspective is based on cultural difference from critical multiculturalism and Cultural Studies. However, through pedagogical didactic experiences in this same curricular perspective, a body, when affected, can differentiate itself, in this case, the differentiation is in the affirmation of life, in the resistance of the power of life against the power over life.
Keywords: Physical education; Cultural curriculum; Difference.

Resumen: Este trabajo se encuadra en el campo del currículum cultural de la educación física sustentado en teorías posestructuralistas y poscríticas. A través de la metodología foucaultiana de análisis del discurso, pretendemos localizar epistemológicamente la diferencia en el currículo cultural. Se analizaron 11 artículos que discuten el concepto de diferencia en tal propuesta. Como resultados, indicamos que el concepto en cuestión en esta perspectiva curricular se basa en la diferencia cultural desde el multiculturalismo crítico y los Estudios Culturales. Sin embargo, a través de experiencias didácticas pedagógicas en esta misma perspectiva curricular, un cuerpo al ser afectado puede diferenciarse, en este caso, la diferenciación está en la afirmación de la vida, en la resistencia del poder de la vida contra el poder sobre la vida.
Palabras clave: Educación Física; Currículo cultural; Diferencia.

Situando o caminhar do nosso texto

Quando se pensa nos processos desejantes do sujeito de ser diferente a partir das propostas curriculares[3], é comum acessarmos discursos circulantes que defendem o aceitar,

[1] Universidade Federal de São Carlos
[2] Universidade Federal de São Carlos

valorizar, afirmar, potencializar e respeitar a diferença. Porém esses movimentos relacionados a diferença, a partir de uma proposta curricular, não são a mesma coisa. Aceitar a diferença não é a mesma coisa que potencializá-la, assim como difere de um movimento de afirmar a diferença.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), preocupadas com o uso das palavras diferença e diversidade na educação, desenvolveram um estudo que pudesse indicar os distintos significados desses conceitos no campo, assim como os equívocos conceituais. Para as autoras, na área da educação nos últimos tempos, a utilização dos termos diversidade e diferença vem crescendo de forma discriminada, justamente por conta dos efeitos das lutas sociais. No entanto, essas lutas trazem à tona as discussões de distintas perspectivas teóricas. que levantam essa temática para se ocuparem com as mudanças de matrizes das políticas públicas (currículo), assim como para compatibilizar as exigências do respeito à diferença com reivindicações feita por grupos sociais, de modo que não haja restringimento ao relativismo cultural.

Ao mesmo tempo, tais perspectivas teóricas fazem atribuições de diferentes modos de pensar a diferença e a diversidade, muitas vezes, inclusive, usadas como sinônimos. O termo diversidade e suas especificidades se diferenciam em vários contextos nacionais e internacionais, conforme o período de sua emergência e causas que geraram as discussões sobre certos grupos, identidades culturais, discriminação entre outros temas. O movimento de imigração, as discussões sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são fatores que mobilizam a discussão a respeito da diversidade no campo de currículo (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011).

O currículo cultural, é uma proposta para a área da educação física criada e produzida de forma contínua, que abraça esse movimento da diversidade ao trazer para o campo culturas até então consideradas marginalizadas. Segundo Neira e Nunes (2009), trata-se de uma perspectiva que emerge diante da crescente produção das desigualdades sociais, por conta de todo um sistema neoliberal, que deixa à margem a diferença. Dessa forma, o currículo cultural torna-se uma possibilidade de potencializar as culturas pertencentes a essas margens.

[3] Ao falarmos em propostas curriculares, estamos nos referindo ao currículo na educação. Paraíso (2010) entende que o currículo é diferença por natureza e de território com ampla multiplicidade, se constitui e opera de forma rizomática. Para Lopes e Macedo (Teorias de currículo, 2011) e Silva (Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo 2017), esse processo de operação (subjetivação) tem como objetivo formar identidades. Segundo Neira (2014), o currículo cultural visa formar identidades solidárias a favor das diferenças culturais.

No pensar desses autores, o currículo cultural possibilita a experimentação dos conflitos para a vivência da diferença, sendo ela as múltiplas possibilidades, no qual o ato de ressignificar, de produzir outros códigos, faz da aula um espaço de leitura das práticas corporais. Uma vivência que visa a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes críticas, a criação de saberes sobre a cultura corporal e o posicionamento contra as injustiças sociais.

As intenções deste texto direcionam-se em dar visibilidade à diferença na teorização do currículo cultural a partir da análise do discurso. Compreender as linhas pelas quais o debate da diferença, no âmbito do currículo cultural vem sendo construído e, em um segundo momento, tecer possibilidades de diálogo com o processo de diferenciação, proposto por Gilles Deleuze, filósofo que levou o conceito de diferença a sua enésima potência.

O currículo cultural da educação física e o conceito da diferença

Diante das várias propostas curriculares da educação física voltadas para diferentes objetivos, emerge o currículo cultural no século XXI como uma possibilidade de olhar para o corpo como algo construído em meio às relações de poder. Um corpo que pode se desmutar diante das forças operantes no território aula. Nesse processo de desmutação do corpo, se faz necessário a liberdade para criar, sendo nesse ponto os possíveis acontecimentos da diferenciação.

Uma proposta da educação física que ganha consistência com a obra *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, de Neira e Nunes (2006). Nesse livro, os autores tiveram a intenção de incentivar as vivências de diferentes práticas corporais, indo na contramão das propostas que difundem, na maioria das vezes, as mesmas práticas de origem europeias e hegemônicas.

Refere-se a um currículo que visa propor vivências que vão além do simples gesticular pela busca da criação, a partir do desejo e da resistência. Para isso, conduz a prática docente e as vivências discentes com um olhar para a cultura corporal como território em constante transformação. Trata-se de um currículo que se coloca a tematizar as práticas corporais a partir da diferença, estando aí, nesse ponto, nosso interesse de pesquisa.

Nunes (2016) para melhor conceituar a diferença no currículo cultural, procurou se apoiar nos pensamentos de Derrida e Foucault. Segundo esse autor, Derrida cria o termo *differénce* por meio da linguagem, enfatizando que a diferença se dá na própria diferença. No

sentido de que nada pode ser considerado como igual a si mesmo ou ter uma identidade que defina a existência das coisas. Através dessa reflexão, entende-se que nenhum significante traz um significado pertencente somente a si, ou seja, na representação de uma única identidade. Isso porque todo significante traz características de outros, o que impossibilita sua fixação, desse modo, se tem e se faz a diferença.

Esse mesmo autor, com base na filosofia de Michel Foucault, entende que a diferença pode ser um conceito que possibilita a transgressão dos significados, ou seja, no limite das coisas que estão em ação no mundo. Segundo Foucault (2009, p. 32) "a transgressão é um gesto relativo ao limite" - sendo o limite aquilo que está sendo colocado como uma única verdade nos discursos de temas polêmicos, exemplo: política, sexualidade, religião etc. Trata-se de uma transgressão dos limites que se assemelha a um processo contínuo, no sentido em que ao mesmo tempo que ela rompe um limite, o que foi rompido se fecha, e logo adiante, um outro é produzido. Em Nunes (2016), esse processo de transgressão que abre espaço para a diferenciação é algo que pode acontecer nas vivências pedagógicas do currículo cultural.

Nessa proposta curricular pós-crítica, uma vivência se inicia no processo de leitura da prática corporal, em que as lutas, os jogos, as brincadeiras, as ginásticas e os esportes são apresentados aos discentes de modo que tanto o corpo como os gestos sejam vistos como textos (NUNES, 2018). Os professores, ao tematizarem as práticas corporais, por meio de atividades planejadas e sistematizadas, estimulam os alunos a fazerem leituras, interpretações e consecutivamente novas escritas de gestos, regras e discursos. Trata-se da ressignificação que se faz presente nas criações que emergem dos movimentos de resistência, ou seja, na contraconduta (SILVA JÚNIOR, 2021).

De acordo com Neira (2020a), o currículo cultural é conduzido pelos princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos, procurando levar os alunos a fazerem leituras cada vez mais aguçadas das práticas corporais. Sendo na busca por essas leituras, que as relações de poder que produzem discursivamente as diferenças, passam a ser percebidas e questionadas, abrindo espaço para as negociações. Desse modo, a diferença não é simplesmente respeitada e aceita, e sim, valorizada.

No pensar de Borges (2019, p. 19), as aulas de educação física na perspectiva cultural, são sistematizadas "visando inventariar ações educativas voltadas para a formação do sujeito a favor das diferenças culturais". Segundo esse autor, para isso, essa proposta se apoia em discursos pós-críticos, com maior interface nos Estudos Culturais e no multiculturalismo

crítico abrangente nas esferas educacionais e nas políticas de governo para a problematização da diferença cultural.

Entre esses campos, a partir do multiculturalismo crítico, se faz necessário no tempo presente, principalmente na esfera educacional, produzir propostas curriculares que contribuam na formação de sujeitos diferentes, ou seja, orientados a seguirem conduções multiculturais por meio da "valorização da diversidade e das diferenças" (BORGES, 2019, p. 128).

Bonetto (2021) em sua pesquisa, ao procurar investigar as potencialidades do currículo cultural, a partir das práticas pedagógicas, objetivou ampliar os significados do conceito de diferença nessa perspectiva, relacionando o mesmo com a diversidade cultural e com as mais diferentes culturas. Uma diferença que está no outro, na cultura do outro, que não é hegemônica e por isso deixada à margem por propostas curriculares acríticas da área que valorizam certos padrões de movimentos corporais e excluem outros, os diferentes.

Conforme Bonetto (2021), o currículo cultural afirma a diferença ao tencionar as concepções modernas que valorizam a ordem e o controle de tudo, assim como a burocratização da vida escolar e a homogeneização das coisas. Uma afirmação ou valorização da diferença que está ligada a formas de conduta, de governamento e de regulação escolar. Destaca o autor que esse conceito (diferença), vem ganhando visibilidade nas diversas pesquisas da área, ao apontarem o processo didático pedagógico do currículo cultural, como uma forma de resistir às lógicas normatizantes, disciplinares, modernas, neoliberalistas e produtoras de subjetividades capitalistas.

No pensamento de Vieira (2020), trata de uma pedagogia que atua no enfrentamento das injustiças, sendo ela uma alternativa curricular, que atua a favor das diferenças, assim como na formação de sujeitos solidários e politicamente comprometidos na luta por uma sociedade mais justa. Esse autor compreende que por meio de um olhar a partir de uma análise do desejo, a maior dificuldade esteja na formação de subjetividades que o capitalismo produz através das suas máquinas sociais, uma escola de inclusão. No entanto, no currículo cultural, “as aulas deixam de ser um espaço de formação de identidades sensíveis à diferença (cultural) para um local de agenciamento do desejo com possibilidades de aguçamento de linhas libertárias" (VIEIRA, 2020, p. 148).

É possível localizar, por meio dos autores aqui citados, discussões que versam sobre a diferença no currículo cultural situados na chave da cultura, pautada na identidade, no que difere em relação ao outro. Também, posicionamentos mais recentes, em que o conceito de

diferença é questionado para outras possibilidades epistemológicas. Embasados nesse movimento, levantamos a problematização: a diferença, na chave da cultura, permite a compreensão e a possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais, como proposto pelo currículo cultural da educação física?

A diferença no pós-estruturalismo a partir de Deleuze

Deleuze, assim como Nietzsche, foi um criador de conceitos. Seu modo de pensar a diferença vai nas linhas opostas das concepções postas na identidade - no seu tempo e ainda hoje, sendo uma diferença que está na não semelhança entre duas ou mais coisas. A intenção desse filósofo francês foi justamente tirar a diferença desse lugar de comparações. Para isso, ao refletir em Nietzsche, Deleuze nos apresenta uma diferença pura, ou seja, a diferença em si (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017).

Segundo os autores, a diferença a partir de Deleuze, não está na comparação de uma coisa com a outra, entre as culturas, ou entre dois sujeitos, mas sim, nos acontecimentos diante do processo de diferenciação. Para Deleuze, a repetição não pode ser considerada uma repetição do mesmo, pois entende que toda repetição pode se diferenciar.

Paraíso (2010), com o intuito de afastar a diferença de todo sentido ligado a identidade, busca fazer isso com Deleuze. Ela relata que Deleuze foi um filósofo da multiplicidade por ter pensado na repetição como diferença. Algo que também tem relação com o acontecimento, sendo nesse processo que talvez possa acontecer a criação pela diferenciação de si.

Ao invés da identidade, que visa uma redução da diversidade a um elemento comum, Deleuze dá preferência em pensar a diferença em si, posta na variação, na multiplicação, na disseminação e na proliferação. Uma diferença que é pensada não como uma característica relativamente geral que visa generalizar o conceito, mas sim, uma criação no acontecimento. Deleuze, ao invés de valorizar o uno, o todo, a origem, procurou dar importância à multiplicidade, à diferenciação, à repetição e à improvisação (PARAÍSO, 2010).

No pensar de Paraíso (2010), a diferença em Deleuze não está na ordem da representação; não se trata de um produto e muito menos de um resultado. Trata-se de uma diferença que não tem nenhuma relação com o diferente ou com a predicativa e prepositiva. Para Deleuze, a diferença é afirmada na diferença em si, ou seja, uma diferença interna a própria coisa que nada mais é que o diferenciar-se.

Com base nesses autores e no próprio Deleuze, é explicado que o diferenciar pela repetição está no eterno retorno, que a repetição implica na mudança qualitativa, sendo necessário um rompimento dos limites. A repetição rompe certos limites para a emergência do novo, faz saltar uma outra coisa: o metabolismo das forças que diferencia.

> Quando dizemos que o eterno retorno não é o retorno do Mesmo, do Semelhante ou do igual, queremos dizer que ele não pressupõe qualquer identidade. Ao contrário, ele se diz de um mundo *sem identidade,* sem semelhança, e sem igualdade. Ele se diz de um mundo cujo próprio fundo é a diferença e em que tudo repousa sobre disparidades, diferenças de diferenças que se repercutem indefinidamente (o mundo da intensidade). Ele mesmo, o eterno retorno, é o idêntico, o semelhante e o igual. Mas ele nada pressupõe daquilo que ele é, naquilo do qual ele se diz. Ele se diz naquilo que não tem identidade, semelhança ou igualdade (DELEUZE, 2021, p. 320-321, grifos do autor).

No pensar de Deleuze (2021), a diferença no eterno retorno está na vontade de potência. Trata-se de uma vontade de potência que, a partir de Nietzsche, se encontra no mundo cintilante das metamorfoses que diferencia, excluindo desse modo toda identidade prévia.

Ao olharmos para a diferença no viés de Deleuze, é possível perceber que não se reconhece uma diferença e sim se instaura uma diferenciação. O filósofo, ao invocar a diferença, nega a ideia de identidade, que pensa a unidade e totalidade. Mas, como pensar o currículo, que tem como objetivo formar identidades e passar a pensá-lo como um produtor de diferenças?

Félix Guattari, nos ajuda no sentido de entender que a heterogeneidade precisa ser produzida. Isso significa que não basta reconhecer ou valorizar as diferenças identitárias, como na tolerância neoliberal, porém, o que se cabe, é uma intensificação das diferenciações, produzi-las, incitá-las, criá-las (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011).

Sobre a metodologia

A investida analítica para essa pesquisa se deu a partir da sistematização da produção acadêmica do site do GPEF, com intuito de conhecer como o conceito de diferença vem sendo utilizado nas propostas referentes ao currículo cultural.

A partir da análise do discurso, em consonância com Caldeira e Paraíso (2016), a preocupação não esteve em descobrir naquilo que se analisou elementos ocultos, sentidos

secretos que se escondem ou aparecem nele. Pelo contrário, com base em Foucault (1972), o que se esperou foi uma atenção e destaque daquilo que de fato está dito. Uma inscrição exatamente do dito, do escrito, do construído discursivamente. Nesse mesmo sentido, visando ampliar a noção de análise de discurso, essas autoras, ao citarem Deleuze (1988), relatam que para esse filósofo, o importante é descrever o que se consegue ver, e não aquilo que se encontra escondido atrás ou embaixo do dito.

Fizemos uma busca entre todos os artigos publicados no site do GPEF, desde o primeiro, com publicação em 2004, até os últimos publicados em abril de 2024[4], no total, nesse recorte temporal, foram mais de 300 textos encontrados. Como critério de seleção, selecionamos somente os artigos que constam no título a palavra "diferença". Na seleção, encontramos 12 artigos que traziam em seu título a palavra diferença. Entre esses selecionados, 1 deles foi excluído porque não discutia a diferença no currículo cultural, e sim, em outras propostas curriculares da educação física. Com isso, fizemos a análise de 11 periódicos.

Após a seleção desses periódicos, destacamos excertos dos mesmos para serem analisados pela análise do discurso, juntamente com o campo teórico do currículo cultural e da filosofia da diferença.

A diferença no currículo cultural da educação física - pontos de chegada

Nessa seção, estaremos expondo excertos localizados nos artigos analisados.

A ordenação será a temporal, na busca por evidências dos deslocamentos de pensamentos, referente às apreensões da referida noção. Em seguida, apresentaremos nossas discussões por meio das análises.

> A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (NEIRA, p.127). [...]. Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo multicultural é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros (NEIRA, 2014, p. 130).

[4] Esse texto refere-se ao resumo de um trabalho em andamento apresentado no 23° Congresso de Leitura do Brasil em 2023. No mesmo ano, foi submetido na revista Linha Mestra como artigo. No ano de 2024, o mesmo foi aceito e necessitou de adequações. Ao concluirmos as adequações, foi aceita sua publicação.

Um currículo cultural valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos daqueles percebidos como diferentes (MULLER; NUNES; NEIRA, 2015, p. 117).

O mapeamento, a tematização, a etnografia das práticas corporais e a problematização nos permitem pensar o currículo cultural de Educação Física a partir do conceito de diferença pura de Deleuze, quando retiram o foco da identidade como representação (no sentido da recognição) e rompem com a ideia de reunir a semelhança, classificando-a em uma identidade (NUNES; NEIRA, 2017, p. 473).

Surgiu, desse movimento, a chamada perspectiva cultural, culturalmente orientada ou, simplesmente, currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006 e 2009). Em síntese, tal perspectiva busca a formação de um sujeito solidário, aqui entendido como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças (NEIRA, 2020b, p. 829).

A percepção de que o currículo cultural da Educação Física é potencialmente a favor do direito às diferenças, mesmo que os professores enfrentem dificuldades em abordá-las, desencadeou o interesse de identificar, analisar e compreender como os professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física abordam as diferenças relacionadas às práticas corporais e aos seus representantes (NEIRA, 2020c, p. 43).

No currículo cultural, por ora analisado a partir da experiência deste professor, podemos compreender que foram propostas situações didáticas que buscaram valorizar as diferenças culturais e dar visibilidades a questões que, por muito tempo, foram escamoteadas nos currículos e nas escolas (NUNES, 2021).

A partir de Neira e Nunes (2009), a Educação Física pós-crítica, ao apoiar-se nos referenciais das Filosofias da Diferença, valoriza a produção, a criação do que ainda não foi pensado, contesta as estéticas canônicas, não se amarra em métodos rígidos e verdadeiros, planos previsíveis e tecnocráticos, descentraliza o poder do conhecimento do professor oriundo da cultura acadêmica e abre as portas para os conhecimentos de outros campos discursivos. Em consonância, Bonetto (2021) descreve que as experiências com a Educação Física inspirada pelas Filosofias da Diferença promovem a veiculação de um tipo de conhecimento tematizado e problematizado e que, por isso, não se trata da transmissão de um pensamento representacional, especialmente quando tais práticas valorizam a criação, o novo e a diferença (BONETTO; VIEIRA; BORGE, 2022).

Podemos conjecturar que, agenciados pelos princípios do currículo cultural, os docentes incitam o posicionamento dos estudantes frente às problemáticas levantadas e isso libera fluxos contínuos de encontros que, em momentos diversos, produzem fagulhas de instabilidade nos modos de pensar dos envolvidos no processo pedagógico. Isso propicia uma pedagogia da diferença e, possivelmente, coloca em xeque muitas identidades e verdades que impregnam nossas vidas e nossos modos de pensar. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) explicam que a diferença não se apazigua, o que a

> diferença faz é diferir. Dessa forma, a cada repetição, se extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, borrando-as (NUNES; NEIRA, 2023 p. 11).
>
> Ao considerar campos teóricos que rejeitam processos subjetivos previsíveis e totalizantes, a Educação Física cultural apresenta certa dificuldade de enunciar um sujeito teleológico. Logo, as atividades que incitam processos democráticos e solidários, sensíveis às condições da diferença, exemplificam muito bem os desejos e os anseios da proposta. Todavia, a partir das filosofias da diferença, é importante ressalvar que, se essas atividades promoverão certas transformações ou se terão força de intervir nos processos subjetivos mais duradouros dos sujeitos, isso é encarado como possibilidade, e não como certeza (BONETTO; NEIRA, 2023, p. 6).
>
> Portanto, as epistemologias e ontologias dos grupos vistos como diferença colonial potencializam o debate já fomentado no interior das discussões do currículo cultural. (SANTOS JÚNIOR; NEVES; NEIRA; 2023, p. 14). [...]. Uma prática pedagógica que leve em conta o direito à diferença e o direito à opacidade renúncia às certezas da Modernidade para se nutrir da incerteza e da abertura para o improvável. As subjetividades postas nos encontros rompem as fronteiras das colonialidades para se constituírem em relação, em liberdades, mesmo que sejam outras, que sejam liberdades reguladas. Uma Educação Física solidarizada à diferença necessita permitir o encontro dos corpos, da multiplicidade, da dissidência. O compromisso ético dessa empreitada não é querer tornar-se o outro, nem fazer dele uma imagem daquilo que se deseja, é produzir-se com ele, é trilhar caminhos ainda não vividos, é potencializar uma estética, um ser (SANTOS JÚNIOR; NEVES; NEIRA; 2023, p. 15).
>
> A partir da discussão aqui iniciada e levando em consideração a teoria que inspira nossas reflexões, questionamentos e problematizações, acreditamos que uma perspectiva de Educação Física que traga em suas ações docentes a centralidade da cultura nos permite não somente identificar os diferentes sujeitos que ocupam os espaços escolares, mas também questionar os marcadores sociais e apostar em uma atuação política a favor da diferença. Isso se dá através do reconhecimento das práticas corporais e culturais de povos historicamente subalternizados, trazendo para dentro das escolas os seus saberes, legitimando-os enquanto conhecimentos do currículo [...]. O currículo cultural é campo de significação que enuncia e potencializa a diferença (PORTELA; ALVIANO JUNIOR; 2024, p. 18).

Ao analisarmos os excertos retirados dos artigos selecionados para esse trabalho, notamos que a diferença na teorização do currículo cultural se encontra em alguns campos teóricos distintos. Entre eles no multiculturalismo crítico, nos Estudos Culturais, no pós-estruturalismo e na filosofia da diferença. No entanto, trata-se de campos que se aproximam em alguns pontos e se distanciam em outros.

Percebemos que em alguns periódicos selecionados, a diferença no currículo cultural está relacionada à diversidade das práticas corporais deixadas a margem da sociedade, com isso, também as representações das identidades pertencentes a esses grupos, como em: Neira

(2014), ao relatar que a perspectiva multicultural crítica que dá base ao currículo cultural valoriza e reconhece as diferenças, assegurando assim a diversidade cultural; Muller, Nunes e Neira (2015), enfatizam que o currículo cultural valoriza a diversidade ao questionar a construção da diferença; Neira (2020 b), reforça que o currículo cultura visa formar um sujeito solidário ao dar importância a todas as pessoas na sociedade, independentemente da classe social, raça, etnia, gênero ou religião; Neira (2020 c), ao anunciar que os docentes que colocam em ação o currículo cultural objetivam abordar as diferenças relacionadas às práticas corporais e aos seus representantes; Nunes (2021), que ao acompanhar a prática pedagógica de um professor que se colocou na condução do currículo cultural, relata que houve uma valorização das diferenças culturais na tematização de práticas corporais deixadas de fora das propostas curriculares; e Portela e Alviano Junior (2024), ao pronunciarem que o currículo cultural tem como centro a cultura, desse modo, tal perspectiva permite identificar os diferentes sujeitos que ocupam os espaços da escola e a questionar os marcadores sociais a favor das práticas corporais de grupos subalternizados.

Nesses autores, percebemos fortes influências do multiculturalismo crítico e dos Estudos culturais ao se debruçarem sobre o currículo cultural da educação física. Segundo Santos Júnior, Neves e Neira (2023), refere-se a um pensar a diferença na cultura que iniciou com os escritos de Neira e Nunes (2006, 2009), ao aproximarem de modo intenso o debate da área por meio desses campos teóricos. Com isso, entende-se que o conceito de diferença no currículo cultural, a partir desses autores, está relacionado à diferença cultural, algo reforçado por Borges (2019) ao relatar que o currículo cultural promove possibilidades de valorização da diversidade nas diferenças culturais.

No entanto, perceber-se um deslocamento de sentidos, com o decorrer dos estudos do conceito de diferença no currículo cultural influenciado pelo pós-estruturalismo, a partir da filosofia da diferença. Ao encontramos possibilidades de multiplicidade, de criação, de transformação e de diferenciação na repetição por meio de alguns autores, como: Nunes e Neira (2017), ao dizerem que por meio do processo pedagógico a partir dos encaminhamentos didático-metodológicos e das problematizações conduzidas pelo currículo cultural, é possível pensar a educação física a partir do conceito de diferença pura em Deleuze, quando tais ações retiram de foco a identidade na representação; Bonetto, Vieira e Borge (2022), quando indicam que o currículo cultural da educação física nas condutas da filosofia da diferença pode promover a produção do conhecimento a partir das tematizações e problematizações que não se trata da transmissão de um pensamento representacional, pois tal perspectiva valoriza a

criação e o novo, e com isso a diferença não identitária; Nunes e Neira (2023), ao relatarem que os docentes quando agenciados pelos princípios do currículo cultural, proporcionam aos estudantes frente às problematizações, fluxos contínuos de encontros que colocam em dúvidas as identidades e as verdades que impregnam nossas vidas e nossos pensamentos, algo que pode possibilitar uma diferenciação de si que não se apazigua, mas que faz diferir; Bonetto e Neira (2023), ao enfatizarem que a educação física cultural a partir da filosofia da diferença, conduz às experiências e vivências de atividades que podem promover certas transformações e intervenções nos processos de subjetivação mais prolongados dos sujeitos (processo de diferenciação); e Santos Júnior, Neves e Neira (2023), ao pensarem na diferença colonial, interligam tal campo com a diferença de Deleuze ao relatarem que a educação física a partir do currículo cultural pode permitir encontros entre corpos com a multiplicidade e com a dissidência, com isso, potencializar uma estética, um ser.

Nota-se que esses autores levam os sentidos dados a diferença para o lado da filosofia da diferença. Isso pelo fato de promoverem conversas que contribuem com a reconfiguração das ideias sobre linguagem, conhecimento, sujeito e poder (SANTOS JÚNIOR; NEVES; NEIRA, 2023).

No entanto, Nunes (2016) já tinha aberto esse campo de discussão, ao discutir o conceito de diferença como uma transgressão dos limites a partir de Foucault, e uma diferença que se dá na diferença a partir de Derrida, ambos incluídos no campo da filosofia da diferença.

Com isso, percebemos um deslocamento temporal dos pensamentos atribuídos à diferença, e um pequeno número de discussões nesse campo que vê nesse conceito a multiplicidade e o diferir-se como possibilidade de acontecimento no processo didático pedagógico do currículo cultural. Esses estudos vêm crescendo, algo afirmado por Bonetto (2021), ao dizer que a diferença como um conceito está ganhando ampliações e visibilidades em pesquisas da área.

Trata-se da abertura de um território a ser investigado, como relatado por Vieira (2020), que a partir da análise do desejo e da formação de subjetividades, visando combater a maquinaria social que produz o capitalismo, o currículo cultural pode possibilitar que as aulas deixem de ser um espaço de formação de identidades sensíveis à diferença cultural para um aguçamento das linhas libertárias. Entendemos que esse território apresentado por Vieira (2020), ainda é inexplorado devido à existência de indagações sem respostas, como: “quais são as implicações pedagógicas dessa compreensão de diferença para a perspectiva cultural de

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.252-267, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Educação Física? Em que medida é possível fomentar um currículo alinhado à diferença nas suas dimensões epistemológica e ontológica?" (SANTOS JÚNIOR; NEVES; NEIRA; 2023, p. 15).

Guattari e Rolnik (2010) nos ajuda a pensar e questionar, ao trazer a cultura como um conceito reacionário produzido no campo da semiótica social e cósmica: estando o currículo cultural na chave da cultura, até que ponto a tematização de uma prática corporal pode estar relacionada a cultura de valor, a cultura de alma ou a cultura de mercado?

Possíveis considerações

Notamos que no currículo cultural da educação física, a diferença a partir do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais, está na diferença cultural. Porém, a partir de Nunes (2016), inicia-se uma discussão mais ampla e profunda da diferença que escapa do viés identitário, dando espaço às análises da diferença a partir da filosofia da diferença com Derrida e Foucault. Mais adiante, outros autores como Nunes (2018), Bonetto (2021) e Vieira (2020), deram continuidade a partir das suas pesquisas à essa discussão, com base em Deleuze e seu debruçamento sobre a diferença que não está na identidade, mas sim, na multiplicidade, na criação do novo e na diferenciação da repetição. Trata-se de um processo que pode acontecer nos acontecimentos territoriais, movidos pelas forças que os transformam. Trata-se de uma diferença fora da chave da cultura.

Entendemos que a diferença no currículo cultural, a priori, acontece nas comparações de sentidos na linguagem. Uma diferença que está no outro e não em si, ou seja, no sujeito em comparação com o outro. Uma diferença relacionada à identidade. Uma diferença que se aproxima da diversidade, de práticas corporais pertencentes às culturas não hegemônicas.
Porém, entendemos também, que as vivências e experiências pedagógicas discentes a partir do currículo cultural da educação física, pode possibilitar que um corpo ao ser afetado pelas vivências e experiências a partir das tematizações das práticas corporais, se diferencia de si. Nesse caso, a diferenciação pode estar na afirmação absoluta da vida - na resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida. Uma resistência inabalável ao aniquilamento de uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um.

No entanto, como acontece tal processo de diferenciação de si nas vivências e experiências discentes no currículo cultural da educação física, é um território que carece de maior investigação.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

BARROS, G. A.; MUNARI, S. R.; ABRAMOWICZ, A. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p. 108-124, jan./maio 2017.

BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de educação física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G.; BORGES, C. C. O. Educação física e as filosofias da diferença: encontros com Foucault, Deleuze e Derrida. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Curitiba, v. III, p. 76-92, mar. 2022.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da educação física. 2019. 181f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A educação física pós-crítica e suas teleologias: entre a valorização da diferença e o sujeito solidário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 45, p. e20230060, 2023.Disponívem em:https://www.scielo.br/j/rbce/a/Pjnp5LJ5jPfTcZq4bzfG3qP/?lang=pt Acesso em: 20 abr. 2024.

CALDEIRA, M. C. S; PARAÍSO, M. A. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1499-1526, out./dez. 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE. Gilles. **Diferença e repetição**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 p. 28-46.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEIRA, M. G. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Lantuna**: Revista Cabo-verdiana de Educação, Filosofia e Letras, Santiago, v. 1, n. 1, p. 119-136, jan.-jun. 2014.

NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. *In*: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (orgs.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, p. 183-201, 2020 a.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020b.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da educação física. **Humanidades & Inovação**, v.7, n. 10, p. 39-56, 2020c.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NUNES, H. C. B. O trabalho com a diferença na educação física escolar. **Kinesis**, [*S. l.*], v. 39, n. 1, p. 01-15, 2021.

NUNES, H. C. B.; MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física na rede SESI-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 02, p. 113-124, nov. 2015.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma educação (física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, H. C. B; NEIRA, M. G. O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, [*S. l.*], v. 18, p. e10073, dez. 2023. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10073. Aceso em: 16 abr. 2023.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença”? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV. p. 15-66, 2016.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural da educação física. *In*: FERNANDES, C. **Ensino fundamental**: planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. São Paulo: Editora Appris, p. 77-115, 2018.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. Diferença colonial e o currículo cultural da educação física. **EccoS** – Revista Científica, [*S. l.*], n. 67, p. e24336, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24336. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Currículo cultural e a ressignificação**: efeitos das práticas de resistência. 2021, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2021.

PORTELA, T.; ALVIANO JUNIOR, W. Linguagens, culturas e diferenças no currículo da educação física. **Contexto & Educação**, [*S. l.*], v. 39, n. 121, p. e13919, 2024. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13919. Acesso em: 23 abr. 2024.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma educação física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

Sobre o autor e autora

Welington Santana Silva Júnior: Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Mestre em educação física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor efetivo da disciplina de educação física na Prefeitura de Sorocaba.
E-mail: juniorwelington@hotmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação
E-mail: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 30 jul. 2023
Aprovado em: 12 maio 2024

Contos Pátrios: estudo sobre os nacionalismos em livros escolares na Primeira República (1889-1930)

Contos Pátrios: a study about nationalisms in school books during the First Republic (1889-1930)

Contos Pátrios: un estudio sobre los nacionalismos en los libros escolares durante la Primera República (1889-1930)

Luiz Costa Soares[1]

Resumo: A pesquisa tem por objetivo estudar livros escolares de leitura que circularam entre os materiais disponíveis para formação de jovens durante a Primeira República (1889-1930). A obra analisada foi Contos Pátrios (para as crianças) (1906) de Olavo Bilac (1865-1918) e Coelho Netto (1864-1934), em que foi realizado um fichamento acerca dos seus 23 contos, lições morais, aprendizados e figuras. A obra apresenta descrições físicas do Brasil e desenhos de heróis, em contrapartida apresenta uma imagem repleta de um olhar colonizador sobre os indígenas e os negros. Baseado em Chartier (1988), a pesquisa questiona a criação do imaginário social de nação sob a ótica dos poderosos da república e reflete como isso atua e perpetua nas visões sobre os signos da pátria e a população negra e indígena.
Palavras-chave: Livros escolares de leitura; Primeira República; História da leitura.

Abstract: The research aims to study school reading books that circulated among the materials available for school education of young people during the First Republic (1889-1930). The analyzed book was Contos Pátrios (para as Crianças) (1906) by Olavo Bilac (1865-1918) and Coelho Netto (1864-1934), in which a study was carried out about its 23 tales, moral lessons, learning and figures. The work presents physical descriptions of Brazil and drawings of heroes, on the other hand, it presents an image full of a colonizing look at indigenous and black people. Based on Chartier (1988), the research questions the creation of the nation's social imaginary from the perspective of the powerful of the republic and reflects on how this acts and perpetuates in the visions about the signs of the homeland and the black and indigenous population.
Keywords: School books for reading; First republic; History of reading.

Resumen: La investigación tiene como objetivo estudiar los libros de lectura escolar que circulaban entre los materiales disponibles para la formación de los jóvenes durante la Primera República (1889-1930). La obra analizada fue Contos Pátrios (para as Crianças) (1906) de Olavo Bilac (1865-1918) y Coelho Netto (1864-1934), en la que se hizo un registro de sus 23 cuentos, lecciones morales, aprendizajes y figuras. La obra presenta descripciones físicas de Brasil y dibujos de héroes, por otro lado, presenta una imagen cargada de una mirada colonizadora sobre los pueblos indígenas y negros. A partir de Chartier (1988), la investigación cuestiona la construcción del imaginario social de la nación desde la perspectiva de los poderosos de la república y reflexiona sobre cómo este actúa y se perpetúa en las visiones sobre los signos de la patria y la población negra e indígena.
Palabras clave: Libros de lectura escolar; Primera república; Historia de la Lectura.

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Introdução

A construção e a reelaboração de um sentimento unificado de nação passou por diversos momentos e intensidades ao longo da nossa história. O recorte temporal do presente trabalho olha para essa "construção" (ou reconstrução) durante a Primeira República (1889-1930) e o objeto de estudo é um livro escolar de leitura que circulou no período citado intitulado *Contos Pátrios (para as crianças)* (1906) de Olavo Bilac (1865-1918) e Coelho Netto (1864-1934). Sob a luz da abordagem de Roger Chartier (1988), a pesquisa visa entender como a leitura da obra em ambientes escolares contribuiu para a formação e construção de um imaginário social acerca de algumas das muitas características que viriam a definir o sentimento de nação e do seu pertencimento.

Desde quando somos uma nação? O que é pertencer? Em uma sociedade colonizada, é difícil definir um momento em que temos essa mudança de chave, mas é possível pensar em possibilidades, caminhos que objetivaram chegar a esse lugar. Pelo viés histórico político, é possível citar Afonso Arinos de Melo Franco quando ele diz que foi "no terceiro século de colonização que o Brasil, antes de ser Estado, transformou-se claramente em uma Nação" (FRANCO, 1975, p. 73).

Essa visão gradativa, mostra que a mentalidade do povo brasileiro passou por diversas influências que justificaram esse resultado. Na literatura, fica visível em diversas obras uma necessidade de se distanciar dos traços e amarras da coroa portuguesa e criar laços com os personagens heróis que habitavam e davam vida ao imaginário social em terras brasileiras. Como uma forma de documentar e mostrar quem faz parte do Brasil.

Quando olhamos os maiores teóricos acerca da nossa literatura, temos duas formas de entender esse processo de formação da literatura brasileira. Antônio Cândido afirma que é "com os chamados árcades mineiros, as últimas academias e certos intelectuais ilustrados que surgem homens de letras formando conjuntos orgânicos e manifestando em graus variáveis a vontade de fazer literatura brasileira" (CÂNDIDO, 1969, p. 25). Para o autor, foi no decorrer do século XVIII que se configurou a literatura brasileira enquanto sistema articulado. Já Afrânio Coutinho lida com o marco temporal a partir da chegada dos Portugueses aqui. Essa chegada inicia a caminhada, essa tendência iniciou aí e caminhou até o seu ponto de "libertação" com a Proclamação da República.

> A República, com sua 'capacidade de criar Brasil, dentro do Brasil', como assinalou Gilberto Amado, clareou a nossa consciência de ser brasileiros, fez-

> nos captar a resposta autodefinidora, depois de um século de perguntas e pesquisas sobre o que era ser brasileiro, e quais as características da nacionalidade e da literatura nacional (COUTINHO, 1976, p. 11).

Esse debate não se encerrou e não começou com os debates entre os teóricos citados, contudo o recorte temporal da Primeira República nos assinala e mostra o movimento de autores que se esforçaram por ajudar a construir, por meio da leitura, esse ideário acerca da nação, da pátria, do ser brasileiro. Autores que produziram obras entre 1870 e 1914 foram responsáveis, não só mas também, pela modernização, atualização e unificação desse sentimento de pertencer à identidade nacional. Como nos apresenta a reflexão de Oliveira (1990, p. 189): "As propostas nacionalistas, sejam elas marcadamente políticas ou marcadamente culturais, tendem a se auto-atribuir uma missão salvadora, acentuando uma glória passada a ser resgatada, ou futura a ser construída".

A obra que é objeto da presente pesquisa é chamada *Contos Pátrios (para as crianças)* (1906) e foi produzida a partir dos contos de dois autores. O primeiro é Coelho Netto (1864-1934), filho de um português e uma índia, republicano e abolicionista. Ao longo de sua vida se envolveu com o estudo do Direito, mas não concluiu o curso. Além de exercer vários cargos, Coelho Neto multiplicava a sua atividade em revistas e jornais, o autor foi um grande entusiasta da produção literária no Brasil. Nomeado para a cátedra de História do Teatro e para Literatura Dramática na Escola de Arte Dramática, em 1910. Nessa época, sua casa no Rio, na Rua do Rocio, tornou-se ponto de encontro de celebridades e artistas. Cultivou praticamente todos os gêneros literários. Deixou uma obra imensa e foi, por muitos anos, o escritor mais lido do Brasil. Em 1928, foi eleito Príncipe dos Prosadores Brasileiros, num concurso realizado pelo O Malho. O segundo é Olavo Bilac (1865-1918), carioca, filho de um cirurgião do exército que só conheceu o pai quando retornou da Guerra do Paraguai. Teve intensa participação na política e em campanhas cívicas, uma das mais famosas foi em favor do serviço militar obrigatório. É o autor da letra do Hino à Bandeira e fundou vários jornais como: A Cigarra, O Meio, A Rua. Bilac foi um dos poetas brasileiros mais populares e mais lidos do país, tendo sido eleito o "Príncipe dos Poetas Brasileiros", no concurso que a revista Fon-Fon lançou em 1º de março de 1913. Os dois possuem muitas características em comum, além do fato de circularem pela mesma rede de sociabilidade da época.

Um livro escolar de leitura

O livro é composto por 23 contos infantis, desses contos temos 11 escritos por Coelho Neto e 12 produzidos por Olavo Bilac. Alguns contos possuem algumas ilustrações de apoio à leitura. No que tange ao recorte sobre os nacionalismos, temos: *A Fronteira* (Coelho Netto), *Um homem* (Olavo Bilac), *A Pátria* (Olavo Bilac), *O recruta* (Olavo Bilac), *A defesa* (Olavo Bilac), *O perna de pau* (Coelho Netto), *Pátria Nova* (Olavo Bilac), *A civilisação* (Olavo Bilac). Acerca dos negros enquanto o foco da história temos os contos: *Mãe Maria* (Olavo Bilac), *O "cabeça de ferro"* (Olavo Bilac), *A borboleta negra* (Olavo Bilac) e *Uma vida…* (Coelho Netto). E contemplando a história dos indígenas o conto *Sumé* (Olavo Bilac) e uma citação no conto *O Bandeirante* (Olavo Bilac). Os contos restantes abordam costumes esperados, moral, civilidade e aprendizados nesse sentido.

Quando aborda o nacional, a "Pátria" e a história do Brasil, os contos tendem a uma unicidade, a máxima de: salve e proteja nossa pátria. Uma forma de entender as fronteiras, entender as relações de tensão e invasões, as guerras, o exército e de explicar a importância de quem foi para a guerra e defendeu o nosso país.

Figura 1: Ilustração presente no conto *A Fronteira* (p. 5)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.268-281, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Já no primeiro conto, temos a história de um grupo de desconhecidos que se juntam para "defender" a fronteira. Apesar de estarem em menor número, eles vencem por dois motivos: o primeiro, é por conhecer as suas terras e se esconderem para o ataque ser perfeito e, o segundo, foi a união deles enquanto nação para defender algo que é de todos.

> - As nossas vão ser tomadas: - disse o recem-chegado, antes mesmo de saudar o sertanejo. - Vim por essas mattas a todo o galope para ver se ainda chegava a tempo de prevenir-vos (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 5).
>
> - então? Que havemos de fazer?
> Armemo-nos (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 7).
>
> - Elles ahi vêm: não ha tempo a perder! Se morrermos, todos os nossos corpos ficarão marcando a fronteira da Patria. [...] Falta-nos uma bandeira! (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 8).
>
> Desanimados, os invasores recuaram, sempre atirando ao acaso, sempre perseguidos pelas balas dos que defendiam a terra da Patria, até que alcançaram os barcos e precipitadamente passaram à outra margem (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 10).
>
> E a selva grande e venerada parecia applaudir os seus filhos valentes com a sua grande voz murmurar e constante. (...) - Viva o Brasil! -, contentes por haverem defendido a fronteira, da qual eram os guardas fieis, contra as mãos rapaces do estrangeiro (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 11)7.

Figura 2: Ilustração presente no conto *A Fronteira* (p. 9)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

Os contos seguintes seguem na mesma linha de aprendizado moral, fala da união, dos símbolos, do respeito, do amor à pátria e da defesa dela que depende de cada um de nós, os brasileiros.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.268-281, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> Ficava horas inteiras contemplando as fardas do pae: e, à noite, deixando de estudar, fechando sobre a meza as suas grammaticas e os seus diccionarios, era elle o primeiro a pedir ao velho mais uma d'aquellas narrações que o embriagaram (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 71)

> No caes, a multidão abria alas. E quando o batalhão estacou, quando se claou a musica, o povo prorompeo em vivas. À espera, perfilados, muitos officiaes, cujas fardas, cobertas de galões, brilhavam ao sol, examinavam a tropa disciplinada, bem disposta, garbosa no seu fardamento novo. De repente, a musica tocou os primeiros compassos do hymno nacional, agitou a bandeira brasileira, que estava no centro de um pelotão. A bandeira desdobrou-se, palpitou no ar, espalmada, com um meneio triumphal. Parecia que o symbolo da Patria abençoava os filhos que iam partir, para defende-la (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 98-99)

No fim, sempre encorajava, envolvia o tema heróico e forte aos que defendem a bandeira, a pátria, o amor pelo Brasil. Principalmente, usando personagens que viraram heróis ao defender a nação. É o caso do conto chamado *O perna de pau* em que o personagem vive sendo importunado pelas crianças até que ele consegue contar a sua história, narrar o motivo do seu corpo ser daquele jeito e a importância do seu ato para todos. A moral do conta apresenta que as crianças aprendem sobre a guerra e entendem o "sacrifício" que ele fez por todos eles.

Figura 3: Ilustração presente no conto *O perna de pau* (p. 210)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

> - E que bicho era? perguntou o pequeno curioso.
> - A guerra, meu menino! - disse o invalido. - Foi na guerra que deixei a minha perna, e não me arrependo de ter ido, não me arrependo: fiz o meu dever, defendendo a minha Patria, e, quando voltei com o peito coberto de medalhas, ainda achei minha velha mãe que me abençoou (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 214)

No que envolve os negros como protagonistas dos contos, na obra temos quatro textos. Em *Mãe Maria* o tema é abordado em cima de uma cuidadora escravizada que se tornou uma mãe para o seu criado. Aqui o foco é a relação do filho da família com a sua escrava e sobre o seu apagamento. No fim do conto, ele acaba por perder os pais e vender as terras, mas não conseguiu saber para onde foi a sua "Mãe Maria". Fala sobre essa relação do escravo, sobre o esquecimento tanto do passado até o conto quanto do que aconteceu depois da morte de seu pai. Sentimento tão comum nesse período e que reforça a importância dos laços, mesmo que em uma relação escravista, além de mostrar como os brancos se relacionam, de forma dependente em relação aos seus escravos.

> Assim, a velha Maria foi a minha verdadeira mãe. Havia ainda em casa uma senhora edosa, prima de meu pae, que era quem dirigia tudo. Essa, porém, apenas tinha tempo para governar as escravas, fazer doces, e cuidar das costuras e das roupas engommadas. - Boa mãe Maria! era ella quem me lavava, quem me vestia, quem me aturava… (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 19-20)

Figura 4: Ilustração presente no conto *Mãe Maria* (p. 21)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

Em *O Cabeça de Ferro*, a figura do escravo é apresentada como mão de obra de garimpeiros. São os que mais sofrem penas quando acusados de contrabando, eles são mortos e expostos para servir de exemplo por suas atitudes erradas. Uma forma de reforçar o caráter

descartável de quem se rebela e não obedece. Eles são a representação e vivência do que pode acontecer com quem erra, são a vitrine dessa atitude.

Figura 5: Ilustração presente no conto *O Cabeça de Ferro* (p. 52)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

> Os escravos suspeitos eram condenados à morte, summariamente. Não se abriam devassas. Não se admittiam defezas. Bastava uma simples desconfiança, bastava uma simples denuncia. Alguns, amarrados a troncos de árvores, eram surrados até morrer; outros acabavam crivados de balas; outros expiraram de fome, no fundo de masmorras sem ar (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 53-54).

Figura 6: Ilustração presente no conto *O Cabeça de Ferro* (p. 52)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

A borboleta negra conta a história de um menino negro abandonado na floresta e que acaba sendo adotado por uma família branca. O autor aborda aqui como os brancos têm a "chance" de fazer o bem, de catequizar e cuidar de um ser. Além disso, mostra crianças tomando

papel de adultos na hora de levar a criança para casa, tomando decisões. Uma forma de mostrar a capacidade crítica desenvolvida e como podem ajudar outras pessoas.

> É uma creança recemnascida que está dentro de flanella; é uma creancinha preta, vagindo de manso, de manso, com os olhinhos fechados. Leonor, sentada no chão, põe no collo a creaturinha de pelle preta, e começa a emballal-a, já com a seriedade de uma mulher feita: - Coitadinha! Coitadinha! (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 134).

Figura 7: Ilustração presente no conto *A borboleta negra* (p. 134)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

> Henrique, muito serio, está de pé. Henrique é um homem… Só tem 9 annos, mas é um homem! e um homem não deve chorar… Mas Henrique está chorando, olhando a creancinha preta que vage de manso, no collo da irmã (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 134-135).

> - Foi Deus quem conduziu vocês… Fizeram bem! fizeram bem! o pão da nossa pobreza sempre ha-de chegar para mais um filho.
> E tomou nos braços a creancinha negra, unica borboleta que Henrique, Leonor e o Leão caçaram nesse dia (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 133).

Em *Uma vida,* o conto fala de pai João. Um velho preto que de tão velho quase não podia andar. Ele é um trabalhador da terra que envelheceu com uma enxada na mão. Após muitos anos de trabalhos em fazendas, ele ganhou o seu espaço para descansar. Da sua terra ele via as fazendas, as movimentações e começava o seu dia logo cedo tomando sol na porta de casa. O conto nos mostra a sua história de escravo a homem livre e de como ele era grato por, apesar de tudo, ter tido uma "boa vida". O seu privilégio era ter sido "premiado" pelos fazendeiros bons e ter direito à terra em que viveu o resto de sua vida: "Toda a gente soffre nesta vida, moço: mas outros soffreram mais do que eu… É por isso que não me queixo! Deus nosso senhor não quiz que eu acabasse os meus dias na miseria, sósinho, sem ter quem me désse

um pedaço de pão, e quem me fechasse os olhos na hora da morte" (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 258).

A temática que envolve a cultura indígena se apresenta em dois contos, uma citação aparece em *O Bandeirante* e remete o povo originário à brutalidade, como seres que vão contra o progresso dos Bandeirantes e são responsáveis por inúmeras e inúmeras batalhas contra eles.

Figura 8: Ilustração presente no conto *O Bandeirante* (p. 154)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

> A terra virgem do Brasil já dava muito ouro e muitos diamantes: mas ninguem arrancaria ainda do seu seio as bellas e preciosas pedras verdes, que Fernão Dias Paes Leme ia procurar, arrostando todos os perigos.
> Perigos de toda a sorte! … As florestas estavam cheias de féras: porém, maior ainda do que a d'ellas, era a ferocidade dos índios brutos (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 153-154).
>
> Eram homens que essa vida tornara semi-barbaros: convivendo com os animais ferozes e com os indios antropophagos, entendendo e falando os idiomas de varias tribus, acostumados a não temer a odiosidade dos povos indomaveis e as inclemencias da natureza primitiva da America, tinham ficado corajosos como esses povos, rijos e primitivos como essa natureza (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 155-156)

O olhar do autor se volta somente aos aspectos negativos ligados à natureza dos povos originários. Palavras como brutalidade, ferocidade eram sinônimos dos povos, de acordo com a obra. O segundo conto, ligado a essa temática, aborda uma lenda em torno dos povos Tamoios. Segundo o conto, esse povoado não dominava a agricultura, o plantio e Sumé, uma espécie de

Deus chega para ensinar eles a lidar com a terra e o plantio. Dessa forma, eles deixam de ser tão "selvagens" e passam a ter gratidão aquela figura externa, branca, que anda sob as águas.

> Era Sumé, enviado de Tupan, senhor do céu e da Terra. E Sumé operava prodigiosos nunca vistos. Diante d'elle, os mattos mais cerrados se abriam por si mesmos, para lhe dar passagem: a um aceno seu, calmavam-se os ventos mais desencadeiados: quando o mar furioso rugia, um simples gesto da sua mão lhe impunha obediência. A sua presença fazia abaterem as tempestades, cessarem as chuvas, abrandar as séccas. (...) E os Tamoios, cativos da sua bondade, conquistados pelo assombro dos seus milagres, tomaram Sumé para seu conselheiro (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 166-167).
>
> Mandou Sumé que desbastassem a terra, e tivessem, para destruir os mattos fechados, a mesma bravura e o mesmo vigor que tinham para destruir as hostes dos inimigos. Ordenou-lhes depois que amanhassem o solo, e, dando-lhes sementes varias, disse-lhes que as lançassem sem conta sobre o seio da grande mãe assim preparado (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 170).

Figura 8: Ilustração presente no conto *Sumé* (p. 174)

Fonte: Brasiliana da Literatura Infantil e Juvenil

Desde aí, esse povoado fica sob domínio desse homem branco. O que gera um conflito interno entre as tribos e faz com que eles expulsem o Sumé. Cresceu o rancor e ódio por seu domínio e assim o Santo Sumé foi flechado ao sair de sua cabana. Sumé sorri ao receber as flechas e caminha em direção ao mar. "Quando chegou à praia, entrou pela agua, cresceu sobre ella, sobre ella se equilibrou, e, sorrindo, sem amaldiçoar os ingratos a quem dera fartura" (BILAC; COELHO NETO, 1906, p. 175). Além de tirar uma característica real dessa tribo, em que as mulheres cuidavam do plantio e os homens da caça e pesca, o autor os coloca em um lugar de ingratidão, de brutalidade mesmo com quem só os ajudou, como é a figura de Sumé.

A leitura de formação dos jovens na Primeira República

O presente estudo propõe o diálogo com os argumentos apresentados no âmbito da Nova História Cultural. A noção de representação de Roger Chartier (1988), compreendida aqui como as classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço, em que essa noção é concebida como norte da referida abordagem historiográfica.

A análise e reflexão desse conceito torna possível articular três modalidades de relação com o mundo social: "o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos"; "as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição"; e "as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de formas visíveis e perpetuadas a existência do grupo, da classe ou da comunidade", de acordo com o autor (CHARTIER, 1988, p. 23), que acrescenta:

> As obras – mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce (CHARTIER, 1999a, p. 9).

As representações do mundo social, embora objetivem uma visão universalizada e tenham como base a razão, serão sempre determinadas pelos grupos que possuem poder e direcionam esforços para construir e criar essa realidade. As percepções sociais são entendidas como resultado de estratégias de conteúdo que reforçam esse imaginário idealizado, assim como os contos apresentados na obra estudada, em que os símbolos apresentados nos textos visam legitimar, justificar e criar admiração ao sentimento nacionalista que o projeto político da época impôs à sociedade. Assim também, dialoga e constrói uma visão distorcida e preconceituosa acerca de uma parcela relevante da população: De acordo com Chartier (1988, p. 26) "A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.268-281, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem".

A produção literária, as estratégias e práticas escolares visam impor a autoridade do poder da época com o intuito de legitimar o seu projeto reformador e modernizador para os próprios indivíduos. Para além do nacionalismo, o livro escolar de leitura de Coelho Neto e Olavo Bilac traz contos acerca de criar sentimentos, criar um imaginário social, comportamentos e atitudes esperadas. Segundo Chartier (1988, p. 17), "supõe-nas como estando sempre colocadas em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação".

> A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura, não deve, pois, limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silencio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas especificas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje (CHARTIER, 1999b, p. 16-17).

Segundo os estudos de Chartier (1999b), acerca de práticas de leitura, a vemos como uma prática cultural que perpassa por vários momentos históricos e sociais. Ou seja, existem diferentes maneiras de se ler, de se apropriar dos materiais culturais e também de veicular e circular esses conteúdos. Quando em ambientes escolares, precisamos ter o cuidado de entender como isso se configura no intelecto dos estudantes impactados, em como essa visão de poder reverbera e ecoa formulações e pré conceitos enraizados em nossa sociedade. O poder que essa obra exerceu em uma geração, juntamente com outras obras da mesma linha, possivelmente, foram um dos braços responsáveis por formular no inconsciente coletivo a forma como a sociedade enxerga e defende os personagens "reais" presentes na obra. Uma questão prática aqui é pensar como inserir, por meio desse método, valores que condizem com nossa era social. Visto que quando olhamos para o passado, podemos escrever um futuro melhor, mais amplo e que contemple mais realidade, respeito e diversidade. Pois se a história do povo negro e dos povos originários são reduzidas a essas atitudes, como a obra apresenta em seus contos, os jovens e crianças que foram impactados por esse livro escolar de leitura podem ter a chance de

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.268-281, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

não conseguirem expandir o olhar sobre a ocupação, sobre a escravidão e sobre todos os horrores que vários grupo passaram e passam até hoje no que tange a história do Brasil. O presente estudo quer mobilizar questionamentos acerca das construções representativas e seus impactos na construção social dos brasileiros no período. Desvalorização da cultura indígena e preconceito racial são temas sensíveis que podemos ver sendo introjetados no imaginário social da população impactada na época. Bem como o olhar de proteção da pátria, de amor aos símbolos nacionais que não passam pela verdadeira construção e análise do que foi de fato, como por exemplo o impacto real da Guerra do Paraguai (1864/1870) representada na obra.

Referências

BILAC, Olavo Brás Martins dos Guimarães; COELHO NETTO, Henrique Maximiano. **Contos pátrios (para as crianças)**. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1906

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)**. 3. ed. São Paulo, Martins, 1969.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. Rio de Janeiro, Brasília, Pallas, INL, 1976.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: EUB, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Problemas políticos brasileiros**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6802/129.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 mar. 2022.

Sobre o autor

Luiz Soares: Bacharel em Comunicação Social e atual graduando de Letras: Português e Literaturas ambas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) intitulada Livros Escolares de Leitura na Primeira República Brasileira: uma morfologia (1889-1930) sob orientação da Profª Drª Márcia Cabral da Silva (UERJ).
E-mail: luiz.soares.uerj@gmail.com

Recebido em: 09 jul. 2023
Aprovado em: 16 mar. 2024

"Saber anunciar é tudo": cartazes ilustrados nas páginas do magazine *O Mercurio* (1898)

"Knowing how to advertise is everything": illustrated posters on the pages of the magazine O Mercurio (1898)

"Saber hacer publicidad lo es todo": carteles ilustrados en las páginas de la revista O Mercurio (1898)

Aline Santos Santos Costa de Lemos[1]

Márcia Cabral da Silva[2]

Soyane da Silva Santos[3]

Resumo: Neste estudo, busca-se examinar ilustrações e enunciados em anúncios veiculados em *O Mercurio* em 1898. Trata-se de publicação diária do Magazine Mercurio para commercio, indústria e artes. A propriedade cabia à firma Gaston & Alves, com endereço à rua da Assembleia, 46, centro do Rio de Janeiro. Para dar maior visibilidade ao projeto editorial, o novo magazine contava com a colaboração de famosos cartazistas e ilustradores. Examinaram-se as primeiras edições de 1898, destacando-se algumas ilustrações, charges e enunciados, os quais permitem notar estratégias de convencimento por parte dos editores. Ao lado desse exame, identificaram-se os vestígios nos discursos e a paisagem de uma cidade que buscava associar-se ao ideário europeu de modernidade no âmbito do governo (1894-1898) do então presidente Prudente de Morais.
Palavras-chave: O Mercurio; Anúncios ilustrados; Julião Machado.

Abstract: In this study, we seek to examine illustrations and speeches in advertisements published in O Mercurio in 1898. It is a daily publication by Magazine Mercurio for commerce, industry and arts. The property belonged to the firm Gaston & Alves, located at Rua da Associação, 46, in the center of Rio de Janeiro. To give greater visibility to the editorial project, the new magazine had the collaboration of famous posters and illustrators. The first editions of 1898 were examined, highlighting some illustrations, charges and speeches, which allow us to notice convincing strategies on the part of the editors. Alongside this examination, traces were identified in the speeches and landscape of a city that sought to associate itself with the European ideals of modernity within the scope of the government (1894-1898) of the president Prudente de Morais.
Keywords: O Mercurio; Illustrated advertisements; Julião Machado.

Resumen: En este estudio se busca examinar las ilustraciones y los discursos en los anuncios publicados en *O Mercurio* en 1898. Es una publicación diaria de la Revista Mercurio para el comercio, la industria y las artes. El inmueble pertenecía a la firma Gaston & Alves, ubicada en la calle de la Assembléia, 46, en el centro del Río de Janeiro. Para dar mayor visibilidad al proyecto editorial, la nueva revista contó con la colaboración de afamados carteles e ilustradores. Se examinaron las primeras ediciones de 1898, destacándose algunas ilustraciones, viñetas y discursos, lo que permite advertir estrategias convincentes por parte de los editores. Junto a este examen, se identificaron huellas en los discursos y el paisaje de una ciudad que buscaba asociarse a los ideales europeos de la modernidad en el ámbito del gobierno (1894-1898) del entonces presidente Prudente de Morais.
Palabras clave: El Mercurio; Anuncios gráficos; Julián Machado.

[1] Secretaria Municipal de Educação do Município de Itaguaí (SMEC ITAGUAÍ, RJ)
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Introdução

O efeito das ilustrações em anúncios veiculados em *O Mercurio* em 1898, ano de seu lançamento no Rio de Janeiro, chama a atenção, uma vez que se tratava de investimento com alto custo para os impressores da época em solo brasileiro. Inclusive, o longo título que recebeu no primeiro número parecia apostar em ampla projeção entre os leitores. Iniciava-se a publicação diária do Magazine *Mercurio para commercio, indústria e artes,* conforme registrado na primeira edição de junho, embora na segunda edição subtraia-se o subtítulo. Indicava-se, no editorial, inclinação publicitária e acenava-se, em acréscimo, para conteúdo literário, político e de entretenimento. Como bem destacado na primeira página, a propriedade cabia à firma Gaston & Alves, com endereço à rua da Assembleia, 46, centro do Rio de Janeiro, onde também se localizavam pequenas editoras e outras firmas com interesse em desenvolver o ramo da edição de livros, revistas e jornais (EL FAR, 2004; HALLEWELL, 2012). Com base nos pressupostos extraídos da História Cultural e, em particular, dos estudos desenvolvidos por Roger Chartier (1990;1996), objetiva-se reconstruir alguns índices de atitudes antigas diante da leitura a partir de suportes de textos datados, como as edições do Magazine *Mercurio* examinadas neste estudo. De tal forma, notam-se a categoria de análise denominada por ele "protocolos de leitura". De um lado, aqueles inseridos no texto pelo chargista, com o intuito de assegurar uma correta leitura pelo traço e mesmo pelos enunciados que os acompanham. De outro, os protocolos de edição, que inserem as charges em um espaço específico do texto visando capturar o leitor idealizado.

Para dar maior visibilidade ao projeto editorial, o novo magazine contava com a colaboração de famosos cartazistas e ilustradores, como evidenciam os traços do poeta, dramaturgo, professor e caricaturista, Raul Pederneiras (1874-1953), que assinava Raul, o caricaturista e ilustrador, Arthur Lucas, que também utilizou o pseudônimo Bambino (LIMA, 1963), Calisto Cordeiro (1877-1957), que rubricava como K. Lixto e o caricaturista, ilustrador, capista, figurinista e teatrólogo, Julião Machado (1863-1930), nascido em São Paulo de Luanda, Angola, colaborador dos principais jornais cariocas como caricaturista e que já havia sido diretor artístico das revistas ilustradas *A Cigarra* e *A Bruxa*.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.282-296, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Imagem 1: *O Mercurio*, 1898.

Legenda: - o que é isto Juca? Vaes a algum baile a fantasia? - Não senhora, - vou para a aula de physica...
Fonte: Periódicos raros da Biblioteca Digital da Casa de Rui Barbosa[4]

Nos limites deste estudo, examinaram-se as primeiras edições de 1898, destacando-se as principais ilustrações, charges e enunciados, os quais permitem notar estratégias de convencimento por parte dos editores: anúncios ilustrados e litografado a cores (técnica de impressão utilizada até os anos finais do século XIX), além das charges, pareciam ser a garantia certa de venda dos produtos ofertados, como adereços da moda e meios de transportes, e da leitura do magazine. Nessa direção, os cartazes facultavam um tipo de leitura atraente que seduziria o leitor-consumidor. Ao lado desse exame, sobressaem os vestígios sedutores nos discursos, nas charges e a paisagem de uma cidade que buscava associar-se ao ideário europeu de modernidade – que era essencialmente burguês, urbano e pautado na racionalidade advinda

[4] Ver: Periódicos Raros - DocReader Web (docvirt.com).

do denominado "século das luzes" – no âmbito do governo (1894-1898) do então presidente Prudente de Morais.

Arte e artistas em *O Mercurio*

Em junho de 1898, é lançado o primeiro número do hebdomadário ilustrado e litografado a cores *O Mercurio*, que contava com a colaboração de intelectuais que marcariam a história da caricatura de sua época, ora reafirmando o talento destes artistas, como foi o caso de Julião Machado e Arthur Lucas, ora lançando-os, como Raul Pederneiras e Calisto Cordeiro. A esse respeito, Lima (1963, p. 989) afirma que:

> De fato, aparecido em junho de 1898, como órgão trimensal, 'para o comércio, indústria e artes', logo a partir de 20 do mesmo mês passava a sair diariamente. Seu primeiro objetivo era publicitário, visando, com um pouco de miscelânea literária, a divulgação no Brasil do gênero de affiches, à moda da impressa de Paris, onde esplendia a arte de Chéret[5], Mucha[6] e Cappiello[7]. Mas logo se tornaria um diário humorístico e artístico, ilustrado pelas charges de Julião Machado que, chegado de Portugal três anos antes, gozava já de grande prestígio nas rodas intelectuais do Rio, mercê de sua passagem, na companhia de Olavo Bilac, pelos semanários A Cigarra e A Bruxa.
> Pois foi neste jornal a côres, ao influxo dominador da arte de Julião Machado, que, a 20 de julho de 1898, veio a lume o primeiro desenho de um novo da caricatura brasileira, que se tornaria depois o popularíssimo Raul, na vida, fora da charge- bacharel Raul Paranhos Pederneiras, poeta, cronista, homem de teatro, jornalista militante, professor de Direito e de Belas-Artes (LIMA, 1963, p. 989).

Julião Félix Machado (1863-1930) nasceu em São Paulo de Luanda, Angola. Era caricaturista, ilustrador, teatrólogo, cartazista, cenógrafo e figurinista, que influiu na história do impresso e da caricatura no Brasil e em Portugal. Nos anos finais de 1894, falido após tentar carreira de caricaturista em Paris, decide viajar para Buenos Aires, porém, ao desembarcar no Rio de Janeiro, é convidado por um colega da imprensa para permanecer (LIMA, 1963, p. 968).

---

[5] Jules Chéret (1836-1932), conhecido como o "pai do cartaz moderno", nasceu na França e era filho de artesãos. Era litografo, pintor e cartazista. As figuras principais de suas obras eram mulheres, representadas de forma livre e dinâmica. Além de cartazes, também produziu rótulos para comporem shampoos, remédios, sabões, bebidas e perfumes.

[6] Alfons Maria Mucha (1860-1939), também conhecido como Alphonse Mucha, era um pintor, cartazista, escultor, ilustrador, design de joias e artista gráfico Tcheco, que morou em Paris no período da *Art Nouveau*. Famoso por criar o *Style Mucha*, produziu cartazes no estilo *Art Nouveau*. Tinha como figura principal as mulheres.

[7] Leonetto Capiello (1875-1942) foi um caricaturista, cartazista, ilustrador, retratista e decorador italiano. Em 1897, se mudou para Paris. Também conhecido como o "pai da publicidade moderna", Capiello iniciou sua carreira como artista autodidata. Seus cartazes ficaram conhecidos por empregar a mancha, isto é, o primeiro plano da imagem contrastava com o fundo.

O primeiro empreendimento em que investiu no Brasil foi publicando em 1895, *A Cigarra*, um hebdomadário ilustrado, impresso a cores, onde, ao lado de Olavo Bilac (1865-1918), Manoel Ribeiro Junior e José Barbosa, comentou sobre fatos políticos e artísticos através da sátira. Com o fim da publicação de *A Cigarra,* em 16 de janeiro de 1896, Julião investe juntamente com Olavo Bilac e João Lage no lançamento do semanário *A Bruxa,* lançado em 7 de fevereiro de 1896 e encerrado em 30 de junho de 1897. Em junho de 1898, Julião Machado colabora com o magazine *O Mercurio*, comentando sobre moda, política e arte.

Na parte artística, além da colaboração de Julião Machado, o magazine contava ainda com a contribuição de dois dos artistas que posteriormente comporiam o "trio de ouro da caricatura brasileira no início do século XX" (LAGO, 1999, p. 66), eram eles Raul Pederneiras (1874-1953) e K. Lixto (1877-1957).

Raul Paranhos Pederneiras nasceu no Rio de Janeiro e iniciou a sua carreira de caricaturista em *O Mercurio*. Neste, publicou caricaturas que já demonstravam qual seria a sua marca - o trocadilho e a retratação da vida carioca, seus costumes, pessoas e a "sua expressão de cidade em marcha" (LIMA, 1963, p. 990). Assim como Raul, Calisto Cordeiro também veio a lume a partir de *O Mercurio,* onde ainda sofria influência artística de Julião Machado, mas posteriormente se revelaria um artista com personalidade e com uma "trajetória triunfal" (LIMA, 1963, p. 1016).

Além destes intelectuais, o magazine tinha como colaborador Arthur Lucas, que também utilizava o pseudônimo Bambino. Pintor, ilustrador, colorista, caricaturista e litógrafo, iniciou sua atividade de caricaturista em 1890, no *Mequetrefe*. Embora já fosse conhecido como retratista, foi em *O Mercurio* que consolidou a sua carreira de caricaturista (LIMA, 1963, p. 1055). Sendo assim, *O Mercurio* contava com a colaboração de intelectuais promissores, que tinham em comum a cena carioca como pano de fundo de seus trabalhos, seja artística ou humoristicamente.

Com o lançamento do novo empreendimento, foram impressos em alguns periódicos cariocas artigos de opinião sobre as primeiras impressões de *O Mercurio.* No dia 20/21 de julho de 1898, é publicado no jornal *A Noticia* uma nota referente a nova folha:

> Mercurio
> Tal é o título de um novo diário, primorosamente illlustrado a côres, por Julião Machado e Arthur Lucas, e propriedade do Magazine Mercurio.
> O novo collega representa um grande esforço, uma prova notavel de arrojo e uma demonstração viva do nosso progresso jornalistico. Um jornal illustrado, de publicação quotidiana, - o que demanda enormes despesas- n'um meio onde até ha pouco difficilmente conseguiam manter-se dous ou tres periodicos

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.282-296, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> de publicação mensal, é o caso para agradavel surpreza e sinceras congratulações com os collegas.
> Resta-nos dizer que o Mercurio se apresenta attrahentissimo, tanto nas illustrações, como na parte litteraria (A NOTICIA, 20-21/07/1898, p. 2).

O Mercurio foi criado com o objetivo de divulgar o cartaz artístico no Rio de Janeiro. Na primeira edição da revista, é publicada uma nota de abertura. Nela, os editores explicam o porquê de terem decidido investir em um gênero que estava em desenvolvimento no Brasil.

> [...] faz-se necessario um systema de annuncios que remova esses inconvenientes, e, como o cartaz artistico é o que mais attrae a vista, pensamos em aproveital-o por um processo aplicável ao nosso meio, tornando-o accessivel ao anunciante pela modicidade do preço, e procurado pelo publico quer pela sua novidade e feitura apurada, quer pela distracção delicada e ao mesmo tempo instructiva das paginas que o acompanham.
> Não é uma invenção nossa este systema, nem pretendemos nos revestir com as cambiantes plumagens do pavão da fabula; mas, organisado como está, póde ser considerado novo ou melhorado, como entenderem.
> Comprehende o leitor a vantagem que resultará disto. A actual publicação passará a ser, como o seu titulo a inculca, uma Revista de commerccio com a sua litteratura especial, e tambem abrangendo todos os conhecimentos que possam interessar os espiritos ávidos de cultura. Por este processo constituir-se-á uma verdadeira revista das revistas, cuja leitura, temos a veleidade de suppôr, agradará a todos os gostos pela variedade, utilidade e boa escolha dos assumptos, porque, quanto maior fôr o número dos seus leitores, maiores serão as vantagens dos seus annuncios. E, ainda pensando neste particular, comprehendemos que seria de bom aviso fazel-a de modo a corresponder aos interesses de todas as profissões.
> Por esta forma suas paginas estarão diante de todos os olhos, serão manuseadas por todos os leitores, e, como a impressão de seus annuncios se approximará tanto quanto possivel fôr das publicações congeneres européas, a propaganda commercial alcançará os resultados desejados.
> Sobre esta grande vantagem terá o anunciante a de possuir um bello cartaz mural (affiche), bastando para tanto, destacar da Revista a parte que lhe diz respeito.
> E é neste ponto que julgamos prestar serviços aos commerciantes e industriaes do Brazil.
> O cartaz mural constitue, hoje em dia, o mais preferivel genero de annuncio em toda a Europa e America.
> Para a sua feitura escolhem-se os mais ilustres artistas, sem considerar-se o preço das encomendas nem as difficuldades da impressão, e nenhum artista se recusa a colocar o seu laureado nome no extremo de uma pagina que, alastrando por todos os muros de Paris, Londres, Berlim, Madrid, Vienna e Roma, por todas as ruas das mais adiantadas capitães da Europa, das mais populosas cidades dos Estados Norte Americanos, Chile e do Prata, entra também para as collecções das bibliothécas, para as pastas dos ateliers, e atè chega a ser reproduzida, em reducção, n'uma revista mensal de subido valor.
> A verdade obriga-nos a declarar que ainda não é este primeiro numero uma leve prova do que pretendemos, mas os nossos esforços estarão na razão directa do bom acolhimento que nos dispensarem. Quanto ao mérito da parte illustrada os entendidos que a julguem, porque são productos de um

> estabelecimento montado com o que existe de mais aperfeiçoado em artes graphicas, onde o trabalho è feito com uma dedicação não commum n'uma terra que, embora riquissima, liberrima e nova, tem tido a infelicidade de dar generoso asylo mais á trafegos ambiciosos que a corações gratos e cultos espíritos.
> E o publico que julgue dos nossos esforços. Ahi estão (O MERCURIO, ed. 01, 06/1898, p. 2).

Também conhecido como *affiches* na França, o cartaz moderno surgiu como um meio publicitário que ganhou força com o avanço das técnicas de impressão litográfica e cromolitográfica, que permitia a impressão de imagens e cores. Com a nova urbanização de Paris efetivada por George-Eugène Haussmann (1809-1891), nomeado por Napoleão III como prefeito da cidade entre os anos de 1852 a 1870, houve a demolição de edificações e a desintegração de bairros, sendo substituídos pela construção de praças, pela arborização, iluminação pública e por monumentos. Devido às obras da cidade, havia tapumes que protegiam as construções, onde eram colados cartazes coloridos. Após uma votação para a solução do problema dos cartazes, ganhou a proposta de Richard e Richard-Gabriel Morris, pai e filho, ocorrendo a criação da coluna Morris em 1868, monumento construído nas ruas de Paris, onde passaram a ser fixado os *affiches*. No ano de 1898, havia 225 colunas na capital francesa (ALONSO FILHO; GOULART, 2018, p. 56-57).

Quanto às caricaturas publicadas em *O Mercurio*, podem ser classificadas como caricatura de costumes. Como o nome já elucida, são aquelas que retratam o cotidiano de um país, seus usos, costumes e ridículos. Alguns dos temas caricaturados em *O Mercúrio* foram: a falta d'água, moda, divórcio, política, capitalismo, fome e o jogo do bicho. Como também poderiam ser localizados alguns temas internacionais, como, por exemplo, a guerra hispano-americana que ocorria em 1898.

No segundo número de *O Mercurio*, divulgado em 19 de julho de 1898, Julião Machado realiza uma caricatura onde há um casal conversando e segurando nas mãos folhas que aparentam indicar que eles estavam lendo um jornal. Na legenda da caricatura, pode-se ler que eles comentavam sobre um artigo escrito por Valentim Magalhães, que defendia a criação da Academia Brasileira de Letras. No entanto, um dos personagens indaga sobre a necessidade de uma Academia de Letras, uma vez que no Brasil ainda não possuía "nem mercados, nem agua, nem hygiene" e, com essas carências, "os quarenta immortaes não podem viver..." em resposta, a mulher diz que não era "indispensável que os quarenta immortaes vivam, o que é imprescindivel é que eles vão morrendo..." (O MERCURIO, ed. 2, 19/07/1898, p. 1). O fato era que no dia 20 de julho daquele ano a Academia Brasileira de Letras completava um ano

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.282-296, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

desde a primeira seção inaugural que ocorreu em 20 de julho de 1897, presidida por Machado de Assis.

Imagem 2: *O Mercurio*, 1898.

Fonte: Periódicos raros da Biblioteca Digital da Casa de Rui Barbosa.

Também chamam a atenção as caricaturas que fazem referência à moda onde mulheres figuram como personagem principal, como, por exemplo, a publicada no dia 22 de julho de 1898 (ed. 05, p. 2), onde há uma mulher se apoiando em uma bicicleta. Sob o título "A moda do século XX", com a legenda "Toillette de passeio para viúva (lucto pesado)", a mulher é caricaturada vestida de preto, usando um chapéu, bota, meia calça, corpete marcando a cintura, luvas e uma roupa de mangas bufantes na altura do cotovelo, com um comprimento na altura do joelho amarrada por um laço. Este anúncio atraiu a atenção, pois há dois elementos que eram recém adotados na Europa e no Brasil; o primeiro, a bicicleta e o segundo a bermuda *bloomer*, traje criado na década de 1850 como um modelo de calça para mulheres, porém não foi aceito pela sociedade (PASSOS; PELEGRINI, 2021, p. 8) de imediato. A roupa passou a ser adotada pelas mulheres para a prática de atividades físicas na década de 1890. Vê-se, portanto, como as caricaturas associadas à moda contribuíam para seduzir e conformar o gosto das mulheres do período.

Cotidiano e política: o Rio de Janeiro nas páginas de O Mercurio

No ano de publicação e circulação do magazine *O Mercúrio,* 1898, a república vigorava há quase uma década. A cidade do Rio de Janeiro, capital federal, configurava-se como uma metrópole populosa, com problemas estruturais que assolavam seus habitantes havia décadas. A falta d'água, o saneamento incipiente – para não dizer inexistente – e as epidemias eram recorrentes (CARVALHO, 2014, p. 18). Acerca da participação política local, o Rio de Janeiro teve como principal característica as vias não oficiais, o que significa dizer que, de maneira geral, a atuação popular na política se deu por meio de revoltas, greves e movimentos populares. Uma cidade com pessoas vindas de diversas partes do país e do mundo, e um governo republicano que, tentando centralizar o poder, nomeava o prefeito da cidade, restando à população apenas a escolha de políticos para cargos do legislativo, além, claro, das eleições presidenciais. (CARVALHO, 2014, p. 20).

Imagem 3: *O Mercúrio*, 1898.

Fonte: Periódicos da Biblioteca Digital da Casa de Rui Barbosa.

As charges em periódicos como *O Mercurio* também podem ser entendidas como formas de participação política, ainda que pelos meios não oficiais, como os eleitorais. A crítica à falta d'água foi um tema muito abordado na folha por meio do humor. No dia 28 de julho de

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.282-296, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

1898, no décimo número com o título "pagina dedicada do sr. D.tor. Floresta Miranda", Julião Machado realiza uma caricatura assinando como J.M., por meio da qual desenha uma mulher nua ajoelhada, no que parece ser um banheiro, suplicando para que caísse água do chuveiro. No chão, há um sabonete e uma bucha e, atrás da mulher, nota-se uma torneira que pingava duas gotas d'água (O MERCURIO, ed. 10, 1898, p. 3).

O jogo do bicho, bastante popular no Rio de Janeiro, também aparece em algumas crônicas, como a publicada na edição de 19 de novembro de 1898. A crônica, assinada por Ridente, apresenta ao leitor um personagem narrador que fala de sua relação com o jogo do bicho. Pela manhã, a caminho do trabalho, o personagem vai pensando em um palpite para a escolha do bicho. Contudo, ao se deparar com o bicheiro, avista o chefe de polícia Sampaio Ferraz e ambos, bicheiro e apostador, temem se comprometer, uma vez que, àquela época, o jogo do bicho já estava proibido. Assim termina a crônica: "Bendito sejas tu, ó chefe modelo! Que fazes tremer o vício e morrer o palpite só com as trezes letras do teu nome!... Sim, até parece providencial esta coincidência" (O MERCURIO, ed. 86, 1898, p. 1).

O jogo do bicho, vale lembrar, foi criado no Rio de Janeiro, no ano de 1892, por iniciativa do empresário João Batista Viana Drummond, o Barão de Drummond. Criador do Jardim zoológico que funcionava em Vila Isabel, zona norte carioca, o empresário promovia jogos e sorteios em seu empreendimento, tanto para entreter o público quanto para arrecadar mais verbas para a manutenção do zoológico, do restaurante e do hotel que funcionavam nas dependências do parque (MAGALHÃES, 2009). Todavia, com o passar do tempo, os jogos promovidos no âmbito do jardim zoológico ganharam maior adesão dos visitantes do que as demais atrações do espaço. Tal situação chamou a atenção das autoridades públicas, que temiam que esses jogos trouxessem prejuízos financeiros e morais, para indivíduos e para o próprio Estado. Não demorou para que pessoas que não faziam parte do empreendimento de Drummond começassem a promover o "jogo dos bichos" fora do espaço do Jardim Zoológico. O governo, então, passou a combater os vendedores de bilhete para o "jogo dos bichos", que se espalhavam por toda a cidade. Essa perseguição e as críticas (algumas contrárias a prática, outras, a seu favor) a esse jogo que se tornou tão popular entre os cariocas foram constantes em revistas, jornais e até mesmo em marchinhas de carnaval da época (SOUZA, 2018).

No que se refere ao contexto nacional republicano, Prudente de Morais – o primeiro civil na presidência – enfrentava duras críticas a sua atuação política. Muitos opositores acusavam-no de não ter coragem para tomar decisões (IPANEMA, 2013, p. 3). O governo de Morais teve início em 1894, após a saída do militar Floriano Peixoto, que substituiu o também

militar e primeiro presidente republicano Deodoro da Fonseca. O governo anterior teve como característica a centralização política e o autoritarismo presidencial, que rendeu a Floriano Peixoto o apelido de "marechal mão de ferro". Sua reação violenta às revoltas da Armada e Federalista acabaram por lhe conferir a imagem de restaurador da ordem republicana (OLIVEIRA, 2010, p. 33). Prudente de Morais, por sua vez, teve que enfrentar as críticas de grupos que desconfiavam de sua competência política. Seu nome, Prudente, gerou também uma série de anedotas em tom de crítica ao seu desempenho político (IPANEMA, 2013, p. 4).

Na edição de 26 de agosto de 1898 de *O Mercurio* (ed. 34, p. 3), observa-se uma charge onde Prudente de Morais é representado sentado em uma espécie de sofá e, a sua frente, três mulheres jovens representando a "arte", a "indústria" e a "agricultura". Na parte de baixo da charge, a frase "Qual será a favorita?". Levando-se em consideração o contexto de crise econômica e política do governo do período, pode-se supor que a crítica feita gira em torno do apoio e das prioridades de investimento federal.

Imagem 4: O Mercúrio, 1898.

Fonte: Periódicos da Biblioteca Digital da Casa de Rui Barbosa.

Ainda na esfera da política nacional, as edições de agosto de 1898 trouxeram charges e comentários críticos a respeito da tentativa de aprovação do divórcio no Brasil. Ainda que a separação entre o Estado e a Igreja Católica tenha sido oficializada em 1889, com a Proclamação da República, a Igreja ainda era uma instituição de peso social – e mesmo político – importante. O Casamento civil foi instituído em 1891, na primeira constituição republicana, dessacralizando, assim, a instituição casamento (SENNA, 2006). Já neste período, havia uma discussão acerca da criação de uma lei que permitisse o divórcio. No ano de 1896, o deputado

Érico Marinho[8] criou um projeto de lei, que foi submetido ao congresso e, posteriormente, ao senado. Contudo, a ampla crítica da igreja católica fez com que o projeto não fosse aprovado (SENNA, 2006). Dois anos depois, o projeto voltou a ser discutido e nova tentativa de aprovação foi apresentada.

Uma charge bem-humorada em *O Mercurio,* publicada na edição de 13 de agosto de 1898 (ed. 24, p. 3), registra dois clérigos católicos, com as mãos erguidas, ao mesmo tempo em que chupam seus próprios dedos – como se imitassem a postura de crianças pequenas – enquanto se lamentam pela possível aprovação da lei do divórcio. Abaixo da imagem, pode-se ler o seguinte diálogo:

Imagem 5: *O Mercúrio*, 1898.

Fonte: Periódicos da Biblioteca Digital da Casa de Rui Barbosa.

> - Pois é isso, cônego Bollina. Estou danado!... o raio do projeto passa mesmo e não há castigo...
> - E o belo latimzinho do manifesto, para nada serviu.
> - Qual! Estamos de um caiporismo... (O MERCÚRIO, ed. 24, 1898, p.3).

[8] Érico Marinho da Gama Coelho (1849 – 1922): nascido em Cabo Frio (RJ), foi médico, professor da faculdade de medicina, jornalista, deputado e senador. Nos últimos anos de Império, passou a defender os ideais republicanos, sendo o organizador da primeira agremiação republicana do Rio de Janeiro. No mesmo período, fundou o jornal O Povo, em São Fidélis. O jornal republicano veiculava duras críticas ao Império e à interferência constante da Igreja Católica nas questões políticas do país. Durante o período da Primeira República, exerceu cargos no legislativo local e nacional, foi deputado e senador. Érico foi defensor da emancipação feminina e, dentre seus projetos de lei estava a lei do divórcio universal. Por influência da Igreja Católica, o que havia, naquela época era a aceitação de separação de corpos, mas, oficialmente, o casal não poderia se divorciar. A proposta foi apresentada, inicialmente, em 1896, mas foi engavetada, sendo novamente apresentada em 1898, ao Senado. Contudo, novamente, o projeto foi rejeitado pelo congresso brasileiro, sob forte pressão de entidades religiosas.

A maneira grotesca como os personagens são representados, denotando a intenção do autor da charge de ridicularizar a figura dos religiosos, parece apontar para um certo apoio dos intelectuais de *O Mercurio* à lei do divórcio. No mesmo período, alguns outros periódicos faziam circular ideias favoráveis ao divórcio, salientando, por exemplo, os benefícios da lei em países como a França (SENNA, 2006). Contudo, havia também periódicos que se mostravam contrários à aprovação da lei, sobretudo aqueles que possuíam um perfil mais conservador (SENNA, 2006).

Considerações finais

O magazine *O Mercurio* parece ter exercido um papel importante entre os leitores do período. Se cumpriu a promessa estampada no subtítulo da primeira edição de junho de 1898, de atender "o commercio, a industria e as artes", os dados observados não permitem assegurar. No entanto, o hebdomadário ilustrado e litografado a cores inovou em termos de técnicas utilizadas em cartazes ilustrados e coloridos já em circulação em vários países da Europa, como França, Alemanha, Inglaterra, América do Norte, entre outros. Além disso, mostrava-se atualizado em termos de moda e meios de locomoção que bem poderiam atrair comerciantes e compradores em contexto brasileiro, mesmo que fossem itens restritos a uma classe social de maior poder aquisitivo, como a bicicleta e a bermuda boomer demonstram.

Ademais, contou com uma equipe de ilustradores e cartazistas considerada a mais fina flor da técnica de ilustração no período, com destaque para o traço de Julião Machado, àquela época gozando de grande prestígio. Esta parece ter sido, inclusive, a marca do novo magazine voltado às artes, fosse no cartaz publicitário, na caricatura de costume ou na charge de viés político, que não deixavam de mostrar também ao leitor as mazelas das primeiras décadas do período republicano, como a falta d'água, a fome, o jogo do bicho, de um lado. De outro, a dificuldade em se combater o conservadorismo, que se observava de maneira patente entre os vários grupos sociais, como bem ilustra a polêmica em relação à lei do divórcio.

De modo geral, como se procurou sublinhar ao longo do artigo, *O Mercurio* facultava ao leitor curiosa participação política por meio da leitura, além do mero entretenimento advindo da observação dos anúncios, das charges e das caricaturas.

Referências

A NOTICIA. **Mercúrio**. Rio de Janeiro: ed. 00178, 20-21/07/1898, p. 2.

ALONSO FILHO, G; GOULART, P. C. A. **Affiches Candido de Faria**: um brasileiro em Paris: 1882-1911. Trad. PASCAL RUBIO, S. C. Vargem Grande Paulista: A9 Editora: Instituto Cultural ESPM, 2018. Disponível em: livro-affiches-candido-de-faria-espm.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

EL FAR, A. **Páginas de sensação**: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

IPANEMA, R. M. A estética de D. Quixote e a imagem difícil de Prudente de Morais". *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013. **Anais [...]**. UFRN Natal, p. 1-10, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019 01/1548875180_af53d92e5082b7965944026021fee42c.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

LAGO, P. C. **Caricaturistas brasileiros**. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

LIMA, H. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1963.

MAGALHÃES, F. E o Rio não civiliza-se... o jardim zoológico e o jogo do bicho no Rio de Janeiro. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Civilização e contemporaneidade, 12., 2009, **Anais [...]**, UFPE, Recife, [n. p.], 2009. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Magalhaes.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed.00001, 06/1898, p. 2.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed.00002, 19/07/1898, 1.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed. 00005, 22/07/1898.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed. 00010, 28/07/1898.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed.00024, 13/08/1898.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed. 00034, 26/08/1898.

O MERCURIO. Rio de Janeiro: ed. 00086, 19/11/1898.

OLIVEIRA, R. P. A monumentalização de Manoel Luís Osório: a construção de uma memória militar nos últimos dias do governo do Marechal Floriano Peixoto (1887 – 1894). **Militares & Política**, n. 7, p. 23 -50, jul./dez. 2010.

PASSOS, J. M.; PELEGRINI, J. Moda para corpos falantes: potencial desconstrução da heteronormatividade através da coleção coexistente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021. **Anais [...]**, Florianópolis: UFSC, 2021, p.1-15. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613701761_ARQUIVO_412447d63c7e1e7f5a726351680a8d2a.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

SENNA, A. K. **As tentativas de implantação do divórcio absoluto no Brasil e a imprensa rio-grandina (1889 – 1916)**. 2006. 290f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, S. C. M. Uma crônica sobre os fatos do momento: o jogo do bicho nas poesias de monólogos interpretados e publicados no Rio de Janeiro entre 1892 e 1894. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p.200-212, jan./abr. 2018.

Sobre as autoras

Aline Santos Santos Costa de Lemos: Professora de História da Secretaria Municipal de Itaguaí, RJ. Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ (PPGHIS/UFRJ) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/ UERJ). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, com especial ênfase em estudo da formação de leitores e história da literatura para crianças no Brasil.
E-mail: aline.s.costa.hist@gmail.com

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).
E-mail: marciacs.uerj@gmail.com

Soyane da Silva Santos: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (ProPed/Uerj). Bolsista no Programa de Apoio Técnico às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (Proatec/Uerj).
E-mail: soyane.silva@gmail.com

Recebido em: 13 jul. 2023
Aprovado em: 29 mar. 2024

A formação de Maria Eugenia Celso como leitora

The formation of Maria Eugenia Celso as a reader

La formación de Maria Eugenia Celso como lectora

Carla Bispo Azevedo[1]

Resumo: A escritora Maria Eugenia Celso (1886-1963) mostrou-se presente no espaço público com sua produção literária. Favorecida pelos contatos intelectuais com sua família, teve acesso privilegiado a uma vasta biblioteca. Desta forma, busca-se refletir sobre a formação leitora de Maria Eugenia Celso, destacando-se os autores de sua preferência e o ambiente letrado do qual fazia parte. O presente estudo configura-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, ancorada nos pressupostos teóricos de Chartier (1996). As análises desenvolvidas basearam-se em um documento da Revista Vida Doméstica, e dados sobre as obras dos autores favoritos da escritora. Observa-se a contribuição desses autores na produção literária de Maria Eugenia Celso.
Palavras-chave: Maria Eugenia Celso; Apropriação de leitura; Formação de leitores.

Abstract: The writer Maria Eugenia Celso (1886-1963) showed herself present in the public space with her literary production. Favored by intellectual contacts with her family, she had privileged access to a vast library. In this way, we seek to reflect on the reading formation of Maria Eugenia Celso, highlighting the authors of her preference and the literate environment of which she was part. This study is configured as a documentary and bibliographic research, anchored in the theoretical assumptions of Chartier (1996).The analyzes developed were based on a document from Vida Doméstica Magazine, and data on the works of the writer's favorite authors. The contribution of these authors in the literary production of Maria Eugenia Celso is observed.
Keywords: Maria Eugenia Celso; Appropriation of reading; Formation of readers.

Resumen: La escritora Maria Eugenia Celso (1886-1963) se mostró presente en el espacio público con su producción literaria. Favorecida por los contactos intelectuales con su familia, tuvo acceso privilegiado a una vasta biblioteca. De esta forma, se busca reflexionar sobre la formación lectora de Maria Eugenia Celso, destacándose los autores de su preferencia y el ambiente alfabetizado del cual formaba parte. El presente estudio se configura como una investigación documental y bibliográfica, anclada en los presupuestos teóricos de Chartier. Los análisis desarrollados se basaron en un documento de la Revista Vida Doméstica, y datos sobre las obras de los autores favoritos de la escritora. Se Observa la contribución de estos autores en la producción literaria de Maria Eugenia Celso.
Palabras clave: Maria Eugenia Celso; Apropiación de lectura; Formación de lectores.

Introdução

Nas primeiras décadas do século XX, a escritora Maria Eugenia Celso (1886-1963) mostrou-se presente no espaço público com sua produção literária na imprensa e na publicação de livros. Provavelmente favorecida pelos contatos intelectuais com sua família, em especial com seu pai, Conde Afonso Celso, que possuía uma vasta biblioteca na qual Maria Eugenia

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Celso teve acesso privilegiado a publicações brasileiras e estrangeiras, como ilustram as obras de José de Alencar e de Paul Verlaine.

Em entrevista concedida à *Revista Vida Doméstica* (1925), a escritora é interpelada sobre sua iniciação nas letras e como se revelou escritora. As respostas apresentam pontos relativos à sua formação cultural desde a infância, com a exposição de alguns motivos que possam ter influenciado sua condição de escritora. Desta forma, busca-se refletir sobre a formação leitora de Maria Eugenia Celso, destacando-se os autores de sua preferência e o ambiente letrado do qual fazia parte na infância e na juventude, e como esses fatores contribuíram para sua formação como escritora.

O presente estudo configura-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, ancorada nos pressupostos teóricos de Chartier (1996) a partir do conceito de apropriação e protocolos de leitura, no qual pontua a importância de "dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, com toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio no espirito de seus leitores". Acrescenta ainda que "os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido" (CHARTIER,1996, p. 78).

Diante desta perspectiva, a prática de leitura considera um leitor que atribui sentido e significado ao que lê, através do contexto social e cultural no qual o leitor está inserido, indicando uma relação de apropriações diversas com o suporte de leitura. Neste trabalho indica-se algumas considerações sobre a leitora Maria Eugenia Celso, a partir de uma entrevista concedida à *Revista Vida Doméstica*, onde Maria Eugenia Celso expõe dados sobre sua formação como leitora e escritora.

Isto posto, propõe-se a organização deste texto em três seções, que pretendem abordar, respectivamente: dados biográficos e da produção literária de Maria Eugenia Celso e sua formação leitora, destacando os autores de sua preferência.

Maria Eugenia Celso: uma intelectual na literatura

Maria Eugenia Celso nasceu em dezenove de abril do ano de 1886[2], na cidade de São João Del Rey. Mudou-se para cidade de Petrópolis ainda no período de sua infância, junto com seus pais. Falece no dia seis de setembro de 1963, na cidade do Rio de Janeiro. A escritora pertenceu a uma família de notoriedade política, econômica e cultural[3]. Seu pai foi o Conde Affonso Celso, sua mãe a Condessa Eugenia da Costa Celso e seu avô era o Visconde de Ouro Preto.

Sua formação escolar deu-se no Colégio Notre Dame de Sion, em Petrópolis. Esta instituição era destinada somente à educação feminina, e o ensino era ministrado por freiras, em sua maioria, estrangeiras. Além de instrução, as freiras se preocupavam com a formação moral e religiosa de suas alunas, que saíam do colégio preparadas para tornarem-se mães e esposas exemplares, professoras e mesmo religiosas da própria Congregação de Sion. As alunas tinham aulas de Português e Literatura Portuguesa; Inglês, Francês, Latim e Literatura Estrangeira; História Geral e do Brasil; História da Arte, da Música, das Ciências, da Filosofia e da Igreja; Biologia; História Natural; Zoologia; Mineralogia; Geografia; Matemática, Geometria, Álgebra e Trigonometria; Física e Química. Além dessas disciplinas, elas tinham aulas de Desenho, Música, Pintura, Ginástica e Prendas do lar.

A escritora esteve presente na sociedade à época com participações em diferentes instituições. Na década de 1920, Maria Eugenia Celso atuou de forma mais intensa na imprensa do Rio de Janeiro como colaboradora em diferentes periódicos. Destacando-se a *Revista da Semana*, *Fon fon*, *O Malho*, *Correio da Manhã*, *O Cruzeiro*, *O Jornal*, *Jornal do Comercio* e *Jornal do Brasil*, no qual trabalhou durante quarenta e cinco anos. Apresentou também programas nas rádios Sociedade, Nacional e Jornal do Brasil.

---

[2] Dados biográficos da escritora Maria Eugenia Celso foram extraídos de: AZEVEDO, Carla Bispo. **Maria Eugenia Celso**. Rio de Janeiro: GRUPEEL, 2022 (Verbete) e AZEVEDO, Carla. Bispo. **Maria Eugenia Celso**: entre o impresso feminino, a casa e o espaço público (1920-1941). Moldova: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

[3] Com destaque para o pai e avô que exerceram funções de relevância no espaço público, com titulações de destaque concedidas no período imperial, respectivamente, Conde Afonso Celso e Visconde de Ouro Preto. Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior, natural de Ouro Preto, MG, nasceu em 31 de março de 1860 e veio a falecer no Rio de Janeiro, RJ, a 11 de julho de 1938. Filho do Visconde de Ouro Preto, último presidente do Conselho de Ministros do Império, e de D. Francisca de Paula Martins de Toledo, é um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras. Cursou a Faculdade de Direito de São Paulo na qual colou grau em 1880. Defendeu na ocasião a tese "Direito da Revolução". O Visconde de Ouro Preto, Afonso Celso de Assis Figueiredo, nasceu em Ouro Preto, MG, em 21 de fevereiro de 1837, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 21 de dezembro de 1912. Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo (1858). Foi Jurista, tendo a política como sua principal ocupação. Deputado provincial, em 1864 elegeu-se deputado-geral, sendo sempre reeleito até 1879, quando foi escolhido, pelo Imperador, em lista tríplice, para o Senado. Na Câmara, onde foi líder de sua bancada, destacou-se na luta pela Abolição do cativeiro e pela reforma eleitoral.

No âmbito da educação, atuou na Comissão Nacional de Literatura Infantil e, em 1925, se torna sócia mantenedora da Associação Brasileira de Educação (ABE)[4], na qual participa de eventos patrocinados por essa instituição. Em 1927 observa-se a inserção de Maria Eugenia Celso no campo do movimento feminista, quando se torna membro da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino[5], e, em 1930 é eleita vice-presidente desta organização. Em 1928 apresenta uma palestra inaugural no ciclo de conferências, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que tinha por objetivo dar visibilidade a diversos aspectos da atuação das mulheres no Brasil.

Formação leitora da intelectual Maria Eugenia Celso

Maria Eugenia Celso teve inserções em diferentes instituições da sociedade da época em que viveu. Desta forma, a escritora pode ser apontada como uma intelectual, visto que pertenceu a uma família de influência no cenário político e cultural da época, o que proporcionou, inclusive, o contato com uma elite intelectual. Ademais, frequentou espaços de prestígio social à época, como o Instituto Histórico e Geográfico, Associação Brasileira de Educação (ABE), assim como teve incisiva participação na imprensa como colaboradora constante de periódicos diversos. Neste sentido, Miceli (2001, p. 17) sublinha: "Em termos concretos, toda a vida intelectual era dominada pela grande imprensa, que constituía a principal instância de produção cultural da época e que fornecia a maioria das gratificações e posições intelectuais".

No tocante à imprensa, participou de maneira ativa desta produção cultural como colaboradora, mas também se beneficiou dela para maior visibilidade no espaço público. Como exemplo tem-se a entrevista concedida à *Revista Vida Doméstica*[6], no ano de 1925, na qual a

[4] Organização criada em 1924, foi fruto do movimento organizado de cientistas e intelectuais da época. Sua finalidade era promover a difusão e o aperfeiçoamento da educação e cooperar com as iniciativas que viessem ao encontro desse objetivo. Informações em: Arquivo da ABE. ATAS Conselho Diretor 1924 a 1927. Disponível em: http://www.museudaeducacao.org.br/br/acervo-do-museu.html Acesso em: 15 jul. 2023.

[5] A Federação foi uma entidade civil criada no Rio de Janeiro, no ano de 1922, por iniciativa de um grupo de mulheres de classe média, de elevada escolaridade e conhecedoras dos rumos dos movimentos feministas na Europa e nos Estados Unidos. As primeiras ações empreendidas pelas mulheres deste grupo estavam voltadas, em especial, para a conquista do direito ao voto. Informações em: SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Erico Vital. (orgs.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 218-225.

[6] Vida Doméstica era uma publicação mensal da Sociedade Gráfica Vida Doméstica. Ela foi fundada em 1920, por Jesus Gonçalves Fidalgo, e sua circulação se encerrou no ano de 1963. Nos anos inaugurais, a revista voltava-se diretamente para o universo familiar doméstico. Informações em: SANTOS, Liana Pereira Borba dos. **Mulheres e revistas**: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011, p. 36.

escritora relata dados gerais de sua biografia, da relação com seu pai Afonso Celso e de sua iniciação nas letras, ponto que será destacado para atender as propostas desse estudo.

A reportagem intitula-se *Maria Eugenia Celso: brilhante poetisa e prosadora patrícia, que honra a literatura feminina no Brasil,* a reportagem traz também algumas fotografias de Maria Eugenia Celso. Como se observa:

Figura 1: Entrevista com Maria Eugenia Celso

VIDA DOMESTICA
Revista do Lar e da Mulher

Outubro — 1925

Maria Eugenia Celso

Brilhante poetisa e prosadora patricia, que honra á literatura feminina no Brasil

Das nossas escriptoras d. Maria Eugenia Celso, digna filha do sr. Conde de Affonso Celso, é uma figura de alta e nobre expressão intellectual e social, como se sabe por toda gente. Poetiza, já nos deu dois livros brilhantes que a collocaram num plano literario raras vezes attingido pelas mulheres que se dedicam ás musas; prosadora, falla por nós o seu admiravel **Vicentinho**, cujas paginas commovidas tanto nos sensibilizam e enlevam. Neste livro uma alma e um coração de mãe puzeram o que em si havia de maior ternura e saudade.

Ha dias, visitando á illustre escriptora patricia, fizemo-lhe algumas perguntas cujas respostas se destinavam á **Vida Domestica**. D. Maria Engenia Celso não pôz nenhuma duvida em attender-nos.

— "Onde nasceu?" Esta pergunta é, quase sempre, a melhor de se fazer, quando queremos informar aos leitores algo acerca de uma personalidade. Feita, pois, esta primeira pergunta, iniciou-se a entrevista para este magazine.

— Nasci em São João del-Rey, em Minas, pois minha familia tanto do lado paterno quanto materno é mineira.

Embora tendo muito garbo n'isto, não conheço a minha terra que, aliás tambem não me conhece, tendo me naturalizado carioca desde creança de collo. Carioca e petropolitana, pois, foi em Petropolis que fui educada e onde passei toda minha infancia e adolescencia; é natural, por conseguinte, que lhe queira tanto bem quanto ao nosso Rio.

— Seria curioso dizer-nos como se iniciou nas letras, como se revelou, emfim, escriptora...

— Como me fiz escriptora?... Mas eu não me fiz escriptora, não houve premeditação nenhuma no facto. Foi o destino que me pôz uma penna na mão, compensação talvez de nunca me ter permittido aos pés, dansar como a todas ás outras, pois é preciso não esquecer que eu sou a **Minha Filha**. As infancias doentes, a que um defeito physico cohibe a natural turbulencia e torna doloramente precoces no soffrimento, conhecem uma riqueza de vida interior que a generalidade ignora. O sonho é seu refugio natural. A sorte muito cedo me ensinou a sonhar, afim de fazer esquecer que não podia correr... A sonhar e a ler... Meu pai sempre teve uma grande bibliotheca, 7 a 8000 volumes; fui criada no meio d'elles. Ouvia constantemente falar em livros ao redor de mim. Minha avó, a Viscondessa de Ouro Preto, fazia versos. Meu Pai... não lhes preciso dizer quem é meu pai, não é verdade?...

E foi assim que, por hereditariedade talvez, ou para me consolar de não ter sido tão travessa quanto queria, desde pequena, fiz versos tambem. Eram pavorosos os primeiros, mas denunciavam a vocação... Mais tarde quando citavam George Sand, Maria Amalia Vaz de Carvalho, Harriet Beecker-Stowe, D. Julia Lopes de Almeida, um palpitar de ambição me sublevava... Havia de escrever tambem... mas muito depois, já nos confins do futuro... e um bello dia, quando menos esperava, estava escrevendo!... Vocação... destino...

— Quaes os autores que prefére?

— Os autores que prefiro? Os que têm commigo alguma affinidade, os finos, os subtis, os ironicos, os tristes... Tive em creança uma verdadeira intoxicação de Alencar; depois, de Eça de Queiroz. Como gosto muito de reler, porém repito sempre Sully Prud'homme, Verlaine, Daudet, Anatole, Musset, La Rochefoucauld...

A brilhante escriptora patricia d. Maria Eugenia Celso junto á sua mesa de trabalho

Tres aspectos colhidos na bibliotheca

43

Fonte: Vida Doméstica. Outubro de 1925, p. 43

A introdução da entrevista registra um texto laudatório para apresentar a escritora Maria Eugenia Celso:

> Das nossas escritoras d. Maria Eugenia Celso, digna filha do sr. Conde de Affonso Celso, é uma figura de alta e nobre expressão intellectual e social, como se sabe por toda gente. Poetiza, já nos deu dois livros brilhantes que a collocaram num plano literário raras vezes attingido pelas mulheres que se dedicam às musas, prosadora falla por nós o seu admirável Vicentinho, cujas páginas commovidas tanto nos sensibilizam e enlevam uma alma e um coração de mãe puzeram o que em si havia de maior ternura e saudade (MARIA..., 1925, p. 43).

Neste excerto são exaltados, principalmente, as expressões intelectual e social de Maria Eugenia Celso, com destaque para sua escrita que a coloca *num plano literário* raro. Na sequência, ressalta-se um de seus livros, Vicentinho*,* dando relevância ao aspecto da maternidade de Maria Eugenia Celso*.* Este livro, publicado em 1925, foi escrito em homenagem ao seu filho Vicente Afonso, que, acometido por uma doença, veio a falecer com um pouco mais de um ano de vida.

A reportagem registra também imagens da escritora. A foto central, na parte superior, traz Maria Eugenia em sua mesa de trabalho, dando destaque para disposição de objetos para a escrita e para a decoração. Observa-se também um porta-retratos de uma criança, provavelmente de seu filho Vicentinho. As fotos que ocupam a parte inferior da página expõem, conforme a própria legenda descreve*: três aspectos colhidos na biblioteca.* Desta forma, evidencia o ambiente leitor, a formação de Maria Eugenia Celso como leitora, ressaltando a inclinação intelectual. Nas cenas dispostas, há uma estante com vasta quantidade de livros, bem como um local que sugere um espaço propício e acolhedor para a leitura.

Nesta perspectiva, Roger Chartier (1996) traz considerações sobre representações de leitores a partir de imagens: "na tradição, o livro é decoração e a biblioteca, sinal de um saber ou um poder" e que as imagens retratam também o "próprio ato da leitura, que supõe uma relação intima entre um leitor e um livro" (CHARTIER, 1996, p. 90). Neste sentido, as fotografias apresentadas reforçam a imagem de Maria Eugenia Celso como leitora e detentora de um poder associado ao acesso aos livros e a leitura.

Dentre as perguntas da referida entrevista, destaca-se a que Maria Eugenia Celso é interpelada sobre sua iniciação nas letras e como se revelou escritora. A resposta apresenta

pontos relacionados a sua história desde os primeiros anos de vida, como os trechos que seguem destacam:

> Como me fiz escritora?... Mas eu não me fiz escriptora, não houve premeditação nenhuma no facto. Foi o destino que me pôz uma penna na mão, compensação talvez de nunca ter permitido aos pés, dansar como a todas às outras, pois é preciso não esquecer que sou a **Minha Filha**. As infancias doentes, a que um defeito physico cohibe a natural turbulencia e torna dolorosamente precoces no soffrimento, conhecem uma riqueza de vida interior que a generalidade ignora. O sonho é seu refugio natural. A sorte muito cedo me ensinou a sonhar, afim de fazer esquecer que não podia correr... A sonhar e a ler... Meu pai sempre teve uma grande biblioteca, 7 a 8000 volumes: fui criada no meio d'elles. Ouvia constantemente falar em livros ao redor de mim. Minha avó, a viscondessa de Ouro Preto, fazia versos. Meu pai... não lhes preciso dizer quem é meu pai, não é verdade?... E foi assim que, por hereditariedade talvez, ou para me consolar de não ter sido travessa quanto queria, desde pequena, fiz versos tambem. Eram pavorosos os primeiros, mas denunciavam a vocação... Mais tarde quando citavam George Sand, Maria Amalia Vaz de Carvalho, Harriet Beecker-Stowe, D. Julia Lopes de Almeida, um palpitar de ambição me sublevava...Havia de escrever tambem...mas muito depois, lá nos confins do futuro...e um bello dia, quando menos esperava, estava escrevendo!... Vocação... destino... (MARIA..., 1925, p. 43).

No excerto, são expostos alguns motivos que possam ter influenciado sua condição de escritora, como a hereditariedade expressa nas figuras de sua avó e seu pai: *Meu pai sempre teve uma grande biblioteca, 7 a 8000 volumes: fui criada no meio d'elles. Ouvia constantemente falar em livros ao redor de mim*. *Minha avó, a viscondessa de Ouro Preto, fazia versos*. Menciona, ademais, o ambiente que favorecia a leitura e sua condição física, que apresentava algumas limitações: *a sorte muito cedo me ensinou a sonhar, afim de fazer esquecer que não podia correr... A sonhar e a ler*. Bem como a ambição de escrever a partir de alguns exemplos de escritores que admirava. Sugere também que a escrita surge de forma natural, por vocação ou destino.

Dando sequência à interlocução, Maria Eugenia Celso responde sobre os autores de sua preferência, como se observa no trecho que segue:

> Os autores que prefiro? Os que têm commigo alguma afinidade, os finos, os subtis, os irônicos, os tristes...Tive em creança uma verdadeira intoxicação de Alencar; depois de Eça de Queiroz. Como gosto muito de reler. Porém repito sempre Sully Prud' homme, Verlaine, Daudet, Anatole, Musset, La Rochefoucauld... (MARIA..., 1925, p. 43).

Ao enumerar os autores preferidos, a escritora esclarece que a escolha ocorre por afinidade e cita, em sua maioria, autores de origem francesa, excetuando José de Alencar, autor

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.297-308, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

brasileiro, e Eça de Queiroz, português. Isto posto, na sequência, notam-se dados biográficos e literários dos autores citados. Inicia-se com os autores franceses: Sully Prud' homme, Verlaine, Daudet, Anatole, Musset, La Rochefoucauld.

Rene François Armand Prudhomme[7] (1839-1907), poeta francês. Nasceu em Paris a 16 de março de 1839 e faleceu em Châtenay-Malabr a 6 de setembro de 1907. Ele queria ser engenheiro, mas uma doença ocular interrompeu sua formação em um instituto politécnico. Estudou literatura e ingressou na advocacia, embora sem muita convicção, e trabalhou em um escritório de advocacia. Sully Prudhomme era membro da Conference La Bruyère, uma distinta sociedade estudantil, e a recepção favorável que seus companheiros deram à sua juventude o encorajou a continuar escrevendo poesia. Seu primeiro volume, *Stances et Poèmes* (1865) [Estâncias e Poemas], foi bem revisado por Sainte-Beuve e estabeleceu sua reputação. Sully Prudhomme combinou uma consideração parnasiana pela perfeição formal e elegância com interesses filosóficos e científicos, que são revelados, por exemplo, em sua tradução do primeiro livro do De Rerum Natura de Lucrécio (1878-79). Algumas de suas outras obras poéticas são: *Croquis Italiens* (1866-68) [Caderno Italiano]; *Solidões* (1869); *Impressions de la guerre* (1870) [Impressões da Guerra]; *Les Destins* (1872) [Destinos]; *La Révolte des fleurs* (1872) [Revolta das Flores]; *La France* (1874); *Les Vaines Tendresses* (1875) [Vain Endearments]; *La Justice* (1878); e *Le Bonheur* (1888) [Felicidade]. *Les Epaves* (1908) [Flotsam], publicado postumamente.

Paul Verlaine (1844-1896)[8], nascido em 30 de março de 1844, Metz, França - falecido em 8 de janeiro de 1896, Paris. Poeta lírico francês associado inicialmente aos parnasianos e mais tarde conhecido como um líder dos simbolistas. Com Stéphane Mallarmé e Charles Baudelaire formou os chamados Decadentes.No Lycée Bonaparte em Paris, ele mostrou habilidade e aos 14 anos enviou seu primeiro poema existente *La Mort* ao "mestre" poeta Victor Hugo. Obtendo o bacharelado em 1862, com distinção na tradução do latim, tornou-se escriturário de uma companhia de seguros, depois da prefeitura de Paris. O tempo todo ele escrevia versos e frequentava cafés e salões literários, onde conheceu os principais poetas do grupo parnasiano e outros contemporâneos talentosos, entre eles Mallarmé, Villiers de L'Isle-Adam e Anatole France. Seus poemas começaram a aparecer em suas críticas literárias; o primeiro, *Monsieur Prudhomme*, em 1863. Três anos depois, a primeira série de Le Parnasse

[7] MLA style: Sully Prudhomme – Biographical. **NobelPrize.org**. Nobel Prize Outreach AB 2023.Disponível em: https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1901/prudhomme/biographical. Acesso em: 18 jul. 2023.

[8] UNDERWOOD, Vernon Philip. **Encyclopedia Britannica**, 26 mar. 2023, Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Verlaine-Paul. Acesso em 17 de julho de 2023.

contemporain, uma coleção de peças de poetas contemporâneos, continha oito contribuições de Verlaine.

Alphonse Daudet[9] (1840-1897) nascido em 13 de maio de 1840, Nîmes, França e falecido em 16 de dezembro de 1897, Paris. Contista e romancista francês, lembrado principalmente como o autor de contos sentimentais da vida provinciana no sul da França. Escreveu seu primeiro romance, *Le Petit chose* em 1868. Tendo se tornado jornalista, Daudet publicou uma coleção de poemas *Les Amoureuses*. Em 1862, Daudet publica a primeira de suas 17 peças, *La Dernier Idole*. Dois anos depois, ele fez várias estadias na Provença. Ele se inspirou na região de sua infância para escrever seus contos e descobriu o moinho de Saint-Pierre em Bouches-du-Rhône, o que o levou a escrever as famosas Cartas de meu moinho (1866), algumas de cujas histórias se tornaram famosas. Também desta coleção, o drama *L'Arlésienne* foi apresentado ao público em 1872.

Louis-Charles-Alfred de Musset[10] (1810-1857), nasceu em 11 de dezembro de 1810, Paris e faleceu em 2 de maio de 1857, Paris), dramaturgo e poeta romântico francês, mais conhecido por suas peças.A autobiografia de Musset, *La Confession d'un enfant du siècle* (1836; A Confissão de uma Criança do Século), embora não totalmente confiável, apresenta um quadro impressionante da juventude de Musset como membro de uma família nobre, bem-educado, mas governado por seu emoções em um período em que todos os valores tradicionais estavam sob ataque. Ainda adolescente, foi influenciado pelos líderes do movimento romântico - Charles Nodier, Alfred de Vigny e Victor Hugo - e produziu sua primeira obra, *Contes d'Espagne et d'Italie* (Histórias da Espanha e da Itália) em 1830. Ele foi eleito para a Académie Française em 1852.

Francisco VI, duque de La Rochefoucauld[11] (1613-1680), também chamado (até 1650) Príncipe de Marcillac, nascido em 15 de setembro de 1613, Paris, França. Tornou-se um escritor reconhecido, influente e rico dos mais rebeldes ativos da Fronda antes de se tornar o principal expoente da máxima, uma forma literária francesa de epigrama que expressa uma verdade dura ou paradoxal com brevidade.

Jacques Anatole François Thibault, mais conhecido como Anatole France, foi um dos maiores escritores franceses da época da Terceira República. Nasceu em Paris, em 16 de abril

[9] Bornecque, Jacques-Henry. "Alphonse Daudet". **Encyclopedia Britannica**, 9 May. 2023. Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Alphonse-Daudet. Acesso em: 17 jul. 2023.
[10] THE EDITORS of Encyclopaedia Britannica. "Alfred de Musset". **Encyclopedia Britannica**, 28 Apr. 2023, Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Alfred-de-Musset. Acesso em: 19 jul. 2023.
[11] MOORE, Will G. "François VI, duc de La Rochefoucauld". **Encyclopedia Britannica**, 11 Sep. 2022, Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Francois-VI-duke-de-La-Rochefoucauld. Acesso em: 19 jul. 2023.

de 1844, e faleceu em Saint-Cyr-sur-Loire, em 12 de outubro de 1924. Foi considerado também um dos mais importantes críticos literários de sua época. Seu pai, François Noël Thibault, homem modesto e simples, possuía uma livraria especializada em livros e documentos sobre a Revolução Francesa, frequentada por muitos escritores e estudiosos. Dessa forma, Anatole France cresceu em um ambiente bastante erudito, o que despertou seu gosto pelos livros.

Além das leituras de autores franceses, Maria Eugenia Celso destacou dois autores de outras nacionalidades: o português Eça de Queiroz e o brasileiro José de Alencar.

José Maria Eça de Queiroz (1845-1900)[12] nasceu em 25 de novembro de 1845, em Póvoa do Varzim, Portugal. Ele fez faculdade de Direito, exerceu a advocacia, atuou como cônsul e se tornou um dos mais famosos escritores portugueses. Devido à sua carreira diplomática, morou em Cuba, Inglaterra e França. O romancista, que faleceu em 16 de agosto de 1900, em Paris, escreveu obras pertencentes ao Realismo. Seus livros, portanto, apresentam antirromantismo, objetividade e uma análise crítica da sociedade portuguesa do século XIX. Essas características estão presentes também em seu romance *O primo Basílio*, uma de suas obras mais famosas. Algumas de suas obras: *O Crime do Padre Amaro* (1875); *O Primo Basílio* (1878); *O Mandarim* (1879); *A Relíquia* (1887); *Os Maias* (1888).

José Martiniano de Alencar (1829-1877)[13], advogado, jornalista, político, orador, romancista e teatrólogo, nasceu em Messejana (atual bairro de Fortaleza), CE, em 1º de maio de 1829, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 12 de dezembro de 1877. É o patrono da cadeira número 23 da Academia Brasileira de Letras, por escolha de Machado de Assis. Ainda em 1856, publicou o seu primeiro romance conhecido: *Cinco minutos*. Em 1857 publicou, em folhetins, *O Guarani*, que lhe granjeou grande popularidade. Daí para frente escreveu romances indianistas, urbanos, regionais, históricos, romances-poemas de natureza lendária, obras teatrais, poesias, crônicas, ensaios e polêmicas literárias, escritos políticos e estudos filológicos. Outras obras de sua autoria: *A viuvinha* (1860); *Lucíola* (1862); *Senhora* (1875); *Iracema* (1865); *O gaúcho* (1870); *Guerra dos mascates* (1873).

[12] ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). Disponível em: https://www.academia.org.br/eventos/eca-de-queiros-e-o-brasil. Acesso em 19 de julho de 2023.
[13] ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). Disponível em:https://www.academia.org.br/academicos/jose-de-alencar/biografia. Acesso em 19 de julho de 2023.

Como se observa, Maria Eugenia Celso pôde ter contato com escritos de diferentes escolas literárias: romantismo[14], parnasianismo[15] e simbolismo[16] no âmbito da literatura francesa, o que contribuiu para ampliação de seu repertório como escritora. Tal influência pode ser exemplificada com a publicação do livro *Jeunesse*[17], do ano de 1938, com poesias no idioma francês.

Em relação aos autores Eça de Queiroz e José de Alencar, dá-se destaque a nuance do romantismo, observada no escritor brasileiro. Maria Eugenia Celso se alinha a esse movimento literário, com escrita de poesias e poemas de fundo romântico, que compõem a maioria das suas publicações em livros e em periódicos. É na escrita de romances, em especial o livro *Diário de Ana Lúcia*[18], que retrata o cotidiano de uma mulher casada que, insatisfeita com a vida monótona que levava, passa a relatar fatos provenientes da sua imaginação, confidenciando ao leitor discursos circulantes sobre a educação da mulher na sociedade vigente.

Considerações finais

A escritora Maria Eugenia Celso teve acesso privilegiado a um ambiente leitor que se caracteriza materialmente por ter em sua residência uma grande biblioteca e do ponto de vista interativo pela convivência com familiares leitores e escritores, o que possibilitou sua formação como leitora e escritora. Sua formação no Colégio Sion configura-se também como oportunidade privilegiada, inclusive na oferta do ensino da língua francesa.

O acesso à leitura e à educação institucionalizada a distingue de mulheres que não tiveram acesso à leitura por condições sociais e por padrões ainda vigentes em uma sociedade

---

[14] O romantismo no Brasil inicia-se no ano de 1836. Pontua também algumas características do romantismo no país, como o sentimento religioso como garantia da função moral da poesia; imitação direta da natureza, não dos textos clássicos; rejeição das formas fixas a favor das estrofes livremente organizadas, em poemas sem molde prévio, para assegurar liberdade ao discurso. CANDIDO, Antonio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas / FLCH / SP,2002, p. 20-27.

[15] Trata-se de um movimento literário surgido na França na primeira metade do séc. XIX, constituindo uma reação contra o romantismo, contra o excesso de sentimentalismo, visando despersonalizar ou objetivar a poesia. Informações em: TRILHO, Lurdes Aguiar: s.v. "Parnasianismo", **E-Dicionário de termos literários** (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, http://www.edtl.com.pt. Acesso em: 19 jul. 2023.

[16] Movimento simbolista encontra na literatura francesa a sua referência fundamental. 1886, vinte anos depois de ter saído o Parnasse Contemporain e vinte e três antes do Manifesto Futurista de Marinetti, apareceu "Le Symbolisme" de Jean Moréas, que o publica, como acontecerá depois com Marinetti, em Le Figaro. Neste manifesto considerasse que o simbolismo é um resultado da própria evolução da literatura, admitindo-se que essa evolução é cíclica. 0 que o caracteriza, segundo Moréas, são as metáforas estranhas, o vocabulário novo harmonicamente sustentado e aberto à valorização do ritmo. GUIMARÃES, Fernando: s.v. "Simbolismo", **E-Dicionário de termos literários** (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, Disponível em: http://www.edtl.com.pt, Acesso em: 19 jul. 2023.

[17] CELSO, Maria Eugenia. **Jeunesse**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1938.

[18] CELSO, Maria Eugenia. **O diário de Ana Lúcia**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1941.

patriarcal, na qual havia a prevalência de uma educação feminina voltada para as prendas domésticas. Como ressalta Pinsky (2012):

> A primeira metade do século XX, parecia não haver dúvidas de que as mulheres eram, 'por natureza', destinadas ao casamento e à maternidade. Considerada parte integrante da essência feminina, esse destino surgia como praticamente incontestável. A família era tida como central na vida das mulheres e referência principal de sua identidade: uma moça solteira era, sobretudo, 'a filha', uma senhora casada, 'a esposa'. A dedicação ao lar, decorrência óbvia e inescapável, fazia do papel de 'dona de casa' parte integrante das atribuições naturais da mulher (PINSKY, 2012, p. 470-471).

Maria Eugenia se fez presente em espaços de notoriedade à época a sociedade na primeira metade do século XX, principalmente por seus escritos, exemplificado na sua produção literária e na colaboração com a imprensa periódica. Neste sentido, infere-se que a formação leitora da escritora contribuiu para sua inserção no universo da cultura escrita em âmbito público.

Referências

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARIA Eugênia Celso: brilhante poetisa e prosadora patrícia, que honra a literatura feminina no Brasil. **Vida doméstica**: revista do lar e da mulher, p. 43, out. 1925.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 469-512.

Sobre a autora

Carla Bispo Azevedo: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ), é mestre em Educação pela mesma instituição, com dissertação defendida em março de 2015. Bolsista de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora do primeiro segmento do ensino fundamental na Escola Municipal Paroquial Nossa Senhora do Loreto, integrando o quadro permanente de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME). Profissional com 26 anos de experiência no magistério. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e aprendizagem. Áreas de interesse: História da Educação; História do impresso; Impresso feminino; Educação feminina. Participante do grupo de pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL/CNPQ).
E-mail: carlinha_fla@hotmail.com

Recebido em: 25 jul. 2023
Aprovado em: 16 mar. 2024

Modos de falar em *Vida Juvenil*: articulação entre imprensa, currículo e ensino secundário (1949)

Modos de Falar in *Vida Juvenil*: articulation among press, school curriculum and secondary education (1949)

Modos de Falar en *Vida Juvenil*: articulación entre prensa, currículo y enseñanza secundaria (1949)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[1]

Victor Soares Rosa[2]

Resumo: Trata da análise da coluna *Modos de Falar* da revista *Vida Juvenil* (1949-1959). Analisa a materialidade, as estratégias de mobilização de seu público leitor e o caráter instrutivo de *Vida Juvenil* e coteja as orientações educativas concernentes ao ensino de língua portuguesa presentes na referida coluna à luz do currículo do ensino secundário vigente. Apresenta uma pesquisa histórico-documental, descritiva e qualitativa, cujo campo empírico de análise consiste no número um, de 1949, de *Vida Juvenil*. Os saberes circulados em *Modos de Falar* buscam orientar os jovens leitores com base na Gramática Tradicional. Tais saberes, por sua vez, mostram importante aproximação com o currículo sugerido para o ensino secundário brasileiro.
Palavras-chave: Língua Portuguesa; Vida Juvenil; Juventude.

Abstract: This paper analyzes the column titled "Modos de Falar" ("Ways of Speaking", in a free translation), present in the magazine *Vida Juvenil* ("Juvenil Life", in a free translation, 1949-1959). This paper analyzes its material, the strategies toward its target audience and the instructive feature of *Vida Juvenil* and compares the educational orientations regarding the education of Portuguese language in the magazine according to two documents: the curriculum of the secondary education. This paper consists of a historical and documentary research, descriptive and qualitative, whose empirical field of analysis consists of the 1949 issues of *Vida Juvenil*. The knowledge presented in "Modos de Falar" seeks to guide its young readers based on Traditional Grammar. Such knowledge shows important proximity with the curriculum suggested for Brazilian secondary education.
Keywords: Portuguese language; *Vida Juvenil*; Youth.

Resumen: Este artículo analiza la columna "Modos de Falar" de la revista *Vida Juvenil* (1949-1959). Analiza la materialidad, las estrategias de movilización de sus lectores y el carácter instructivo de *Vida Juvenil* y compara las orientaciones pedagógicas relativas a la enseñanza de la lengua portuguesa presentes en esa columna a la luz del currículo vigente de la enseñanza secundaria. Presenta una investigación histórico-documental, descriptiva y cualitativa, cuyo campo empírico de análisis está constituido por los números de 1949 de *Vida Juvenil*. Los saberes circulados en "Modos de Falar" buscan orientar a los jóvenes lectores a partir de la Gramática Tradicional. Ese conocimiento, a su vez, muestra una importante aproximación con el currículo sugerido para la enseñanza secundaria de Brasil.
Palabras clave: Portugués; *Vida Juvenil*; Juventud.

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro.
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

Em 31 de dezembro de 1948, um excerto no jornal carioca *Correio da Manhã* noticia o lançamento de uma nova publicação: a revista *Vida Juvenil*. Após destacar o interesse do grupo editorial Sociedade Gráfica Vida Doméstica Limitada (SGVD) pela literatura infantil, o textículo comunica que "[...] acaba de aparecer e já está nas bancas, 'Vida Juvenil', [...] que além de divulgar historias selecionadas em quadrinhos, traz contos ilustrados e material didático e recreativo, sob a orientação de professores experimentados [...]" (CORREIO DA MANHÃ, 31 dez. 1948, p. 15). Trata-se da terceira empreitada de uma casa editorial que publica, desde 1920, a revista *Vida Doméstica* e, desde 1947, *Vida Infantil*. Os títulos dessas publicações já dão pistas do objeto de que tratam e o público a que se destinam, a saber: a mulher, a infância e a juventude.

Vida Juvenil circula por pouco mais de dez anos, até meados de 1959. A juventude leitora que adquire a revista tem em suas mãos um periódico que dialoga, sobremaneira, com o ensino e a educação. Tal diálogo, por sua vez, pode ser localizado nas colunas que compõem tal material, entre elas uma denominada *Modos de Falar*, que trata, especificamente, da inculcação de saberes de língua portuguesa ao leitor por meio de orientações sobre as formas corretas de se falar. Nessas orientações estão presentes conteúdos escolares do domínio das disciplinas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, este artigo trata desses conteúdos de língua portuguesa presentes na referida coluna em diálogo com o currículo do ensino secundário vigente na ocasião, naturalmente, por meio de uma pesquisa histórica.

O problema, nesse sentido, pode ser enunciado na seguinte pergunta: quais conteúdos de língua portuguesa ensinados no ensino secundário brasileiro das décadas de 1940 e 1950 são veiculados na coluna *Modos de Falar*, de *Vida Juvenil*? Os objetivos são: a) analisar a materialidade, as estratégias de mobilização de seu público leitor e o caráter instrutivo de *Vida Juvenil*; e b) cotejar as orientações educativas concernentes ao ensino de língua portuguesa presentes na referida coluna à luz do currículo do ensino secundário vigente.

Esta investigação é histórica e documental. Recorre-se à Hemeroteca Digital brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) para acessar as edições do referido periódico. Nesse acervo, os 189 números de *Vida Juvenil* estão disponibilizados para consulta. Para este estudo, consultou-se *Modos de falar* no número um. Trata-se de uma coluna recorrente na revista, presente nos 41 números iniciais. Optou-se pela consulta no primeiro número porque

os conteúdos se repetem ao longo das orientações sobre os modos corretos de se falar presentes na coluna no percurso das edições. Ainda, justifica-se por isso o uso do recorte 1949, adotado por ser o ano da edição consultada.

Além desta introdução, o artigo está dividido em mais quatro seções. Em '*Vida Juvenil*: para os jovens do Brasil', a revista é apresentada tendo em vista seu contexto de produção e circulação e sua materialidade. Na seção seguinte, 'Ensino secundário e ensino de língua portuguesa', esses dois temas são contextualizados tencionando as décadas de 1940 e 1950. Em 'Conteúdos escolares de língua portuguesa em *Modos de Falar*', por fim, cumpre-se o objetivo principal do trabalho por meio da identificação e análise dos conteúdos escolares de língua portuguesa presentes na coluna. O artigo encerra com as considerações finais.

Vida Juvenil: para os jovens do Brasil

Um anúncio publicado em fins de 1948 na folha carioca *Diário de Notícias* diz "Compre hoje Vida Juvenil". Segue-se ao título um pequeno texto de apresentação:

> Enfim! A maravilhosa e diferente revista, um presente para a juventude, ansiosamente aguardada. Colaborações inéditas de consagrados mestres, assim como maravilhosas histórias em quadrinhos nacionais e estrangeiras criteriosamente selecionadas, incluindo um lindo castelo para armar. Preço em todo o Brasil Cr$3,00. '*Vida Doméstica*' estará à venda dia 5 de janeiro. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 31 dez. 1948, p. 5).

Presente na edição do derradeiro dia de 1948, o anúncio apresenta situações que dificultam a compreensão do contexto da publicação de *Vida Juvenil*. A primeira concerne ao erro na menção do nome da revista. Indica-se que a publicação *Vida Doméstica* será comercializada a partir do dia 5 de janeiro de 1949. Tendo em vista que a nota principia com uma qualificação da revista como "maravilhosa e diferente" e como um "presente para a juventude", compreende-se que ocorre um erro tipográfico. A segunda situação trata da data de publicação. O anúncio do *Correio da Manhã* de 31 de dezembro de 1948, citado na introdução, indica que a revista já está nas bancas em plena véspera de ano novo. Este do *Diário de Notícias*, por sua vez, informa que as vendas iniciarão no quinto dia de janeiro.

Sublinha-se, outrossim, as estratégias adotadas pela SGVD para visibilizar a nova publicação e, sobretudo, afirmá-la como instrumento de lazer e educação para a juventude. Tais estratégias dialogam com dois universos, a saber: 1) um primeiro que evidencia o caráter lúdico da revista – tem histórias em quadrinhos, nacionais e estrangeiras; contos ilustrados;

um lindo castelo para armar; e 2) um segundo que aponta o caráter educativo – tem material didático – e a colaboração de intelectuais que experienciam a docência.

A Sociedade Gráfica Vida Doméstica Limitada é uma casa editorial situada no Rio de Janeiro. Seu fundador é o empresário Jesus Gonçalves Fidalgo que, em função de sua morte aos dois de junho de 1948, não vê o primeiro número de *Vida Juvenil* nas bancas. A bem da verdade, a presença de Fidalgo, pai da editora, na década de 1940, talvez seja mínima, embora seja possível conjecturar que ele tenha conhecimento das situações que ali transcorrem. Isso porque, nesse período, o diretor responsável pelas três publicações – *Vida Doméstica*, *Vida Infantil* e *Vida Juvenil* – é seu filho, Carlos Gonçalves Fidalgo. Conjectura-se que a editora possui certo prestígio, a julgar as palavras elogiosas destinadas à família Fidalgo e às suas publicações. Retoma-se o anúncio do *Correio da Manhã* que abre este texto:

> Vida Juvenil - A Soc. Gráfica Vida Doméstica Ltda., que há 30 anos vem prestando serviços á imprensa e á família brasileira, fiel à orientação do seu saudoso fundador Jesus Gonçalves Fidalgo, vem agora se interessando pela literatura infantil. É conhecida do público a 'Vida Infantil' aparecida em novembro de 1947. Agora acaba de aparecer e já está nas bancas, 'Vida Juvenil', que tem a mesma feição da anterior [...] (CORREIO DA MANHÃ, 31 dez. 1948, p. 15).

Em anúncio em outra edição do *Correio da Manhã*, em novembro de 1947, portanto treze meses antes, para o lançamento de *Vida Infantil*, o texto indica que *Vida Infantil* estará à venda em 14 de novembro daquele ano e ressalta se tratar de uma revista "[...] Editada [...] com o mesmo escrúpulo com que é feito, há 27 anos, a revista VIDA DOMÉSTICA [...]" (CORREIO DA MANHÃ, 13 nov. 1947, p. 12). Nota-se com isso que o prestígio advém, pelo anúncio de 1947, do escrúpulo – isto é, um "[...] cuidado minucioso; meticulosidade; zelo [...]" (ESCRÚPULO…, c2023, não paginado) – e da história de 27 anos de publicação consolidada da revista *Vida Doméstica*. Pelo anúncio de 1948, por sua vez, para o lançamento da própria *Vida Juvenil*, reforça-se a ideia de uma casa editorial de tradição, que tem 30 anos de serviços prestados à imprensa e à família brasileira, não obstante a fidelidade à orientação de seu fundador. No tocante aos préstimos à família brasileira, imagina-se se tratar de uma família classe média, que pode adquirir um periódico mensal, urbana e cujos filhos, notadamente, passaram pelo ensino primário, adquiriram leitura e escrita e cursam o colegial ou ginasial.

A materialidade da revista, por sua vez, indica que a extensão dos números varia entre 36 e 80 páginas. 80 páginas é a extensão do primeiro número e 36, por seu turno, é a do

último. A diminuição do número de páginas é reflexo de uma situação comum na imprensa periódica, a qual dialoga, por um lado, com as dificuldades financeiras no que toca à produção e comercialização de um impresso tão extenso (HALLEWELL, 2012) e, por outro, com a alteração do próprio perfil do jovem público leitor, que passa a preferir obras menores de leitura mais rápida (CHARTIER, 1999).

Na capa da primeira edição, constam os dizeres "em todo o Brasil", o que indica que a revista tem circulação no território do país, embora conjecture-se que ocorram problemas de distribuição. Naquele período, a circulação de revistas no Brasil enfrentava problemas ocasionados pela extensão do território, não obstante à situação das estradas e aos próprios interesses e condições de compra fora das grandes cidades. Por fim, uma indicação na capa do último número, em julho de 1959, propõe uma classificação indicativa. Além de não mais constar o subtítulo "para os jovens do Brasil", que a caracterizou da edição um, de janeiro de 1949, até a 83, de 15 de setembro de 1953, aparecem os dizeres "para maiores de 14 anos". Considera-se, desta feita, o recorte etário previsto pelos editores para seu público-leitor ideal: jovens a partir dos 14 anos.

No âmbito de suas colunas, a título de destaque, percebe-se a dupla orientação da publicação: uma para a recreação e outra para a educação. Colunas tais como *Modos de falar*, que alicerça essa análise, *A Matemática Sorri Para Você*, que ensina e esclarece conteúdos do domínio da aritmética, e *Quadros Brasileiros*, de aproximação e valorização do que é nacional, são exemplos de manifestação das finalidades de educar e instruir presentes na revista. No que tange à recreação, há diversas histórias, especialmente em quadrinhos, de aventura, ficção e heróis contadas nas páginas da revista.

O fim da impressão de *Vida Juvenil* está próximo ao encerramento das outras duas revistas da Sociedade Gráfica Vida Doméstica. *Vida Doméstica*, que iniciou em 1920, finda suas atividades em 1963. *Vida Infantil*, por sua vez, cujo princípio data de 1947, deixa de ser produzida em 1960. *Vida Juvenil*, como dito, tem seu último número, a edição 189, publicada em julho de 1959. Trata-se da primeira publicação da Sociedade Gráfica Vida Doméstica a deixar de circular.

É possível notar o enfraquecimento da editora na década de 1960. Especula-se que o falecimento de seu criador, Jesus Gonçalves Fidalgo, em 1948, tenha contribuído para tal declínio. De todo modo, as mudanças no mercado editorial não podem ser negligenciadas. *Vida Juvenil* apresentou, grosso modo, três fases, as quais buscavam se acomodar ao que o mercado sinalizava. Essas diferentes fases podem ser verificadas pelas mudanças nas seções e

nos colaboradores. Inicialmente, o hibridismo entre divertir, educar e instruir era característico da revista; após, a diversão ganha mais espaço, fazendo com que seções de cunho educativo e/ou instrutivo se tornem menos frequentes, até a completa modificação da composição, cuja ênfase ficou no caráter divertido, em especial por meio de histórias em quadrinhos e palavras-cruzadas, assemelhando-se a outras revistas contemporâneas a ela, como *Suplemento Juvenil* e *O Globo Juvenil*, que importavam e apresentavam ao público brasileiro diversas histórias em quadrinhos internacionais, principalmente as estadunidenses. De qualquer forma, *Vida Juvenil* tem sua publicação encerrada em 1959 e o mercado editorial para o jovem perde um periódico que, em algum momento, fora considerado como "uma boa revista para a juventude" (A NOITE, 1949, p. 8).

Ensino secundário e ensino de língua portuguesa

Historicamente, o nível secundário é destinado aos filhos das elites políticas e econômicas brasileiras (BOTO, 2019). Isso, ao menos, no Império e no início da República. Trata-se da etapa de escolarização subsequente à aquisição de leitura e de escrita. Não obstante o ensino se destinar aos filhos das elites, Boto (2019) aponta que o próprio ensino secundário é pensado para a formação de uma elite. Conforme a autora (BOTO, 2019, p. 13), trata-se de um nível que forma "[...] uma elite intelectual e acadêmica no engendramento de uma cultura geral e clássica que possibilite o acesso às profissões consideradas superiores, pelo acesso à universidade [...]" e, também, "[...] uma elite técnica de de profissionais qualificados para fazer o Brasil trilhar o caminho de seu pleno desenvolvimento [...]". Essas, pois, compõem uma dupla entrada de entendimento do ensino secundário brasileiro.

No percurso da República, o ensino passa por diversas reformas, tais como as promovidas por Rivadávia Correia em 1911, por Rocha Vaz em 1925 e por Francisco Campos entre 1931 e 1932. A década de 1940 é também um tempo de mudanças. Em 1942, são publicadas as primeiras leis orgânicas do ensino, que consistem num conjunto de reformas educacionais elaboradas e implementadas na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação. Uma delas reformou o ensino secundário. Trata-se do Decreto-lei número 4.244 de 9 de abril de 1942. A partir de sua promulgação, esse nível é dividido em dois ciclos, a saber: ginasial, com duração de quatro anos, e cursos clássico e científico, com duração de três.

No que tange à Reforma Capanema, o texto da lei indica, além da divisão entre Ginásios e Colégios, três finalidades para o novo ensino secundário, a saber: 1) "[...] Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes [...]", 2) "[...] Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolecentes, a conciência patriótica e a conciência humanística [*sic*] [...]" e 3) "[...] Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial [...]" (BRASIL, 1942, [n. p.], Artigo 1).

Tais finalidades, por sua vez, se materializariam nas duas etapas pensadas, já mencionadas. O Ginásio destina-se a "[...] dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário [...]". Os cursos clássico e científico, por seu turno, têm como objetivo "[...] consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la [...]" (BRASIL, 1942, [n. p.], Artigos 3 e 4). A lei diferencia esses dois cursos "[...] No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, alem [*sic*] de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na [*sic*] curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências [...]" (BRASIL, 1942, [n. p.], Artigo 4).

Os adolescentes a quem o ensino se destina podem ser circunscritos a partir da idade. Conforme a lei (BRASIL, 1942), o ingresso na primeira série do curso ginasial deve ocorrer aos 11 anos de idade. É possível que o jovem seja matriculado com 10 anos, desde que complete a décima primeira idade até 30 de junho do ano do ingresso. No âmbito do curso colegial, por sua vez, a matrícula acontece a partir dos 14 anos ou 15 anos. (BRASIL, 1942). Nesse sentido, por essa via da idade escolar, há um recorte da juventude secundarista brasileira da década de 1940, esta é dos 10 aos 17 anos de idade, a idade prevista para um aluno que conclui o curso sem reprovações.

No âmbito específico das disciplinas escolares, sublinha-se que Português é uma matéria que compõe as quatro séries do curso ginasial e as três dos cursos clássico e científico (BRASIL, 1942). Pode-se ressaltar, dessa forma, a relevância do aprendizado da língua pátria pelos educandos desse nível nos dois ciclos previstos.

O estudo de Razzini (2000) permite augurar que, em relação ao ensino de português, a Reforma Capanema consolida três situações: 1) "[...] a ascensão definitiva do ensino de português no curso secundário, uma vez que sua abrangência e carga horária, daí em diante, só tenderiam a aumentar [...]" (RAZZINI, 2000, p. 103); 2) "[...] no programa de português do curso ginasial, um crescimento acentuado da gramática 'expositiva' (ou normativa) em relação à reforma anterior [...]", a de 1925, e "[...] principalmente da morfologia e da sintaxe,

nas três séries iniciais, enquanto a fonética e algumas noções de gramática histórica foram introduzidas na 4a série [...]" (RAZZINI, 2000, p. 104); e, por fim, 3) que "[...] a História da Literatura Nacional tornou-se efetivamente a principal atividade das aulas de Português nas últimas três séries do curso secundário [...]", não obstante "[...] ser exigida nos exames vestibulares de todos os cursos superiores, assinalando sua ascensão na escola num momento político (Estado Novo) acentuadamente nacionalista [...]" (RAZZINI, 2000, p. 242).

Desta feita, as situações acima expostas permitem a compreensão de um contexto em que o ensino secundário é visualizado como uma etapa de formação diferenciada tendo em vista seu objetivo ser entendido no tecido social como o de formar os sujeitos que se destinarão aos cursos superiores e/ou aos trabalhos que desenvolverão a nação. Além disso, ressalta-se que a Reforma Capanema sinaliza as finalidades da educação, entre elas, formar a personalidade integral dos adolescentes e promover uma consciência patriótica, além da humanista. Tal reforma, cabe ressaltar, ocorre em um período marcado pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas, cenário em que uma dimensão nacionalista marca o ensino e, notadamente, se materializa nas disciplinas. A cadeira de português dá maior ênfase à leitura e literatura brasileira a partir de 1942, sobretudo nos cursos clássico e científico, no entanto, os conteúdos da Gramática devem ser ensinados nas sete séries do ensino secundário.

Conteúdos escolares de língua portuguesa em *Modos de Falar*

Modos de falar é uma coluna recorrente em *Vida Juvenil*, o que demonstra sua relevância no âmbito da revista. A presença de seções de cunho instrutivo não era rara no periódico. Nesse sentido, não foge do escopo da revista investir em uma coluna direcionada ao ensino da Língua Portuguesa "correta".

Cabe questionar: por que ensinar português aos jovens leitores da revista, se não se tratava de um periódico que circulava nas escolas? A principal hipótese consiste no esforço dos editores de produzir um material de acesso relativamente fácil a um jovem específico, a saber, que tivesse condições financeiras de consumir a revista e, ainda, que fosse escolarizado, e, assim, oferecer um material que atuasse como uma "extensão da escola" para que, mesmo em momentos de fruição, esse jovem continuasse a aprender e a "memorizar" conteúdos escolares, afinal, os jovens eram vistos como "o futuro da nação". Nesse sentido, a ideia de jovens bem formados e instruídos era fundamental para a construção de uma boa nação, principalmente ao se considerar o período de circulação da revista. Saber português era não só

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.309-322, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

necessidade básica para o progresso do país, mas, também, forma de demonstrar apreço por ele e por sua língua oficial[3]. Nesse sentido, Oliveira (2022, p. 7) argumenta que

> O ensino da língua é defendido como instrumento central do progresso intelectual, moral e econômico de um povo, pois, ao lado da unidade da raça e da unidade geográfica, está um dos três pilares da integração e estruturação nacional. [...] Quanto maior fosse a expressão técnica da linguagem, maior seria também a consciência nacional e o nível cultural do povo.

A professora Lúcia Alvarenga é a responsável pela coluna *Modos de Falar*. Não foi possível encontrar informações sobre essa docente além de um livro de sua autoria intitulado *Terra Querida: para o 4º grau primário*, de 1951, o que indica que se tratava de uma intelectual atuante na área da educação no período de circulação da revista. Observe-se o quadro 1.

Quadro 1: Modos de Falar no número 1, janeiro de 1949

Exemplo	Muita gente fala assim…	Quando devia falar assim…	Explicação
1	Custei muito a fazer isto.	Custou-me muito fazer isto.	Sujeito: fazer isto. Pred.: custou (3a pessoa do singular). Obj. indireto: me (a mim). Adj. circ. de quantidade: muito.
2	A alvará do juiz não está assinada.	O alvará do juiz não está assinado.	(o alvará - masculino).
3	Precisam-se de duas criadas.	Precisa-se de duas criadas.	Suj.: indeterminado. Pred.: precisa (3a pessoa do singular). Símbolo de sujeito indeterminado: se. Obj. indireto: de duas criadas.
4	Estou ao par dos lutulentos fatos.	Estou a par dos lutuosos fatos.	Lutuosos - tristes, melancólicos. Lutulentos - cheios de lama. Ao par. A par.
5	Não fazem dez dias que cheguei aqui no Rio.	Não faz dez dias que cheguei ao Rio.	faz (sing.) - sujeito indeterminado. ao Rio - com os verbos de

[3] A esse respeito, consultar: DIAS, Luiz Francisco. Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do Nacionalismo Lingüistíco no Brasil. **Revista Sínteses**, Campinas, v. 1, p. 75-85, 2018.

			movimento, a preposição a.
6	Tem uma pessoa na sala que lhe está esperando desde 5 horas da tarde.	Há uma pessoa na sala, que a está esperando desde 5 horas da tarde.	Indicando existência, usa-se o verbo haver. que a está esperando - lhe serve de obj. indireto e a de direto. Nestes casos o verbo é transitivo direto.
7	Pedi a meu pai para me trazer um novo livro.	Pedi a meu pai que me trouxesse um novo livro.	pedir que (não - pedir para) - o verbo pedir é transitivo direto e não deve vir regido de preposição.
8	É hora delas saírem.	É hora de elas saírem.	Elas é sujeito de saírem. Não deve vir regido de preposição.
9	Entre eu e minha prima, há grande amizade.	Entre mim e minha prima, há grande amizade.	Os pronomes pessoais eu e tu servem de sujeito. Com preposições, usam-se as formas: mim e ti.
10	Se você ver o Júlio, dize-lhe que me venha procurar.	Se você vir o Júlio, diga-lhe que me venha procurar.	O futuro do subj. do verbo ver é vir. Diga (3a p. do sing. do Imperativo Afirmativo).

Fonte: adaptado de *Vida Juvenil*, janeiro de 1949, p. 68.

O quadro 1 sistematiza a página de *Vida Juvenil* em que *Modos de Falar* é apresentada no primeiro número. De modo geral, os exemplos são numerados e a coluna é elaborada em duas partes: uma destinada a um exemplo "muita gente fala assim", que apresenta um desvio à norma padrão da língua portuguesa; outra "quando devia falar assim", com o modo "correto" de falar acrescido da explicação a partir da Gramática. Tal configuração se repete nas demais colunas nos números em que aparece. A observação do quadro permite perceber o teor tradicional do ensino da língua, com o apontamento dos desvios e da norma padrão.

Nos limites desta investigação, recorre-se aos conteúdos escolares do ciclo ginasial, destinado aos jovens de 11 a 14 anos de idade. Justifica-se tal escolha haja vista que os conteúdos do segundo ciclo, notadamente dos cursos clássico e científico, discorrem com especial ênfase ao ensino de literatura. Nesse sentido, é na formação no Ginásio que os saberes da Gramática estão mais presentes. Esses conteúdos são pormenorizados no Programa de Português do curso ginasial da etapa secundária promulgado pela Portaria Ministerial número 170, de 11 de julho de 1942, conforme indicados no quadro 2.

Quadro 2: Conteúdos de Gramática do curso ginasial na Reforma de 1942

Série	Conteúdos
1a	Unidade I - 1. Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivos, numerais. 3. Gênero e número. Ideia de concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais. Unidade II - 1. Verbo: números, pessoas, tempos e modos. Vozes. 2. Verbos regulares e irregulares. Exercícios de conjugação, feitos por meio de frases. 3. Exercícios de concordância do verbo com o sujeito. Unidade III - 1. Pronomes, advérbios. 2. Coordenação. Noção de conjunção coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica e da sintática, não indo esta além do período composto por coordenação. 4. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo cujo e dos demonstrativos.
2a	Unidade I - 1. Preposições. Exercícios de regência para aquisição do bom uso das preposições. 2. Substituição de frases por outras diversas, mas equivalentes pelo sentido. 3. Primeiras noções de subordinação. 4. Estudo de análise léxica e sintática, um tanto mais desenvolvido que na primeira série. Unidade II - 1. Predicado verbal, predicado nominal. O predicativo. 2. Aposição. O aposto. 3. Exercícios de conjugação dada especial ao imperativo, ao mais-que-perfeito simples do indicativo e ao futuro do subjuntivo. A forma mais-que--perfeito simples do indicativo com o valor de condicional e de imperfeito do subjuntivo. Exercícios. 4. Exercícios sobre verbos conjugados reflexamente e sobre verbos com o pronome lo ou o enclítico. Unidade III - 1. O vocativo. Interjeições e locuções interjetivas. 2. Formação de palavras: composição, derivação. Prefixos e sufixos: exercícios. Formação parassintética. 3. Graus de significação do substantivo, do adjetivo e do advérbio: exercícios. 4. Comparação. Exercícios práticos sobre comparação.
3a	Unidade I - 1. Conjunções coordenativas. Exercícios sobre conjunções coordenativas. Estudo, mais minucioso e desenvolvido, do período composto por coordenação. 2. Exercícios de análise léxica e sintática. 3. Ideia da sintaxe ideológica e afetiva: alguns exemplos expressivos. Unidade II - 1. Conjunções subordinativas. Exercícios sobre conjunções subordinativas. 2. Exercícios para o correto emprego do verbo "haver" e da partícula se em função passivadora, e para o bom uso do infinito pessoal e impessoal. 3. Exercícios de concordância do predicativo do sujeito e do predicativo do objeto direto. Unidade III - I. O período composto por subordinação. 2. Exercícios de emprego de modos e tempos na oração subordinada. 3. Exercícios de análise léxica e sintática. 4. Exercícios sobre a colocação das palavras na frase, principalmente sobre a dos pronomes átonos.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.309-322, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

4a	Unidade I - 1. Vocabulário, sílaba, número de sílabas dos vocabulários, acento tônico, a situação do acento tônico. 2. Constituição das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Ditongos. Tritongos. 3. Noção da ênclise e da próclise. Ação da ênclise e da prótese: alguns exemplos. 4. Exercícios de verificação e aplicação da matéria estudada. Unidade II - 1. Latim vulgar. As três declinações do latim vulgar. Sobrevivência do acusativo. O desaparecimento do neutro. As três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica. 2. Ideia da ação da analogia, ministrada por meio de alguns exemplos expressivos. 3. Criações românicas. Unidade III - 1. Origem das línguas românicas. A língua portuguesa, seu domínio. Constituição do léxico português. 2. Estudo breve e elementaríssimo de fonética-histórica. Formas divergentes e convergentes. 3. O português do Brasil.

Fonte: adaptado da Portaria Ministerial n. 170 de 11 de julho de 1942, citada por Razzini (2000).

É válido observar esses conteúdos, uma vez que se trata do ensino de língua portuguesa destinado aos jovens do Brasil no período de circulação de *Vida Juvenil*. A leitura do quadro 2 demonstra o amplo espaço dedicado à gramática tradicional e seu estudo como uma maneira de formar usuários ativos da língua e que falariam a língua portuguesa "correta". Retoma-se que se trata de um período em que a formação das consciências patriótica e humanista é uma finalidade da etapa secundária. Nesse sentido, no ensino de tais conteúdos, há tanto a preocupação com a norma culta da língua pátria como com uma cultura geral que passa, fundamentalmente, pelo domínio dos modos corretos de falar português.

Assim, nas três primeiras séries do curso ginasial, com maior profundidade, verifica-se a preocupação curricular no âmbito da disciplina de língua portuguesa com temas tais como: sujeito, predicado, orações, classes gramaticais. Como se observa, a coluna *Modos de Falar* também lançava mão de diversos conceitos gramaticais, como sujeito, verbo e predicado, fazendo uso dessas nomenclaturas na aba "explicação", o que parece dialogar com o modo de ensino da língua no período. É possível concluir, então, que a coluna atuava de maneira aproximada do ensino da língua portuguesa de veículos oficiais de educação, como, por exemplo, o programa de português estabelecido para o curso ginasial.

Considerações finais

Nos limites deste artigo, buscou-se articular imprensa, currículo e ensino secundário por meio da identificação e análise de conteúdos escolares da disciplina de Língua Portuguesa

na coluna *Modos de Falar* de *Vida Juvenil*. Trata-se de uma revista destinada ao jovem leitor que, a partir de suas colunas e demais seções, busca inculcar diferentes saberes nesse público. *Modos de Falar* é uma coluna incipiente na revista. Trata-se de um espaço que tem como objetivo indicar o modo correto de se falar.

Para tanto, buscou-se cotejar a coluna com os programas de língua portuguesa, de modo que fosse possível observar o modo de seu ensino em ambos os espaços, sem desconsiderar suas diferenças: um consiste em uma coluna de um periódico de circulação nacional voltado ao público jovem; o outro, no programa de ensino proposto para o curso ginasial brasileiro. De todo modo, a partir deles, foi possível observar aproximações relativas ao ensino da língua portuguesa, cuja ênfase parece se localizar na Gramática Tradicional.

Finalmente, destaca-se a relação entre imprensa e currículo, em que uma revista assume educar como um de seus objetivos e o faz por meio da inculcação de saberes através de seus textos. Compreende-se *Vida Juvenil* como uma espécie de "escola em revista". Contudo, ao passo que não é adotada na sala de aula, configura uma forma de educação não-formal. Exercícios de pesquisa como este são importantes para o entendimento dos objetivos da imprensa, das estratégias de mobilização do leitor, dos processos educativos e das práticas de leitura dos sujeitos. No plano das histórias da educação, da juventude, da leitura e dos impressos, *Vida Juvenil* deixa sua contribuição.

Referências

A NOITE. Rio de Janeiro, ed. 13070, 4 jan. 1949.

BOTO, Carlota. Um livro das humanidades. *In*: CASTRO, C. A. (org.). **Ensino secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luís: EdUFMA, 2019. p. 09-13.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942**: lei orgânica do ensino secundário. Distrito Federal, 1942. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 jul. 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, ano XLVII, n. 16.267, 13 nov. 1947.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, ano XLVIII, n. 17.113, 31 dez. 1948.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 8038, seção 3, 31 dez. 1948.

ESCRÚPULO. [*S. l.*], c 2023. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis on-line da Editora Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?id=eEKX. Acesso em: 12 jul. 2023.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Entre a escola nova e a escola básica: a modernização curricular para o ensino do português no Ensino Primário Paulista (1949-1968). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 22, p. 1-26, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5761/576170157035/html/. Acesso em: 11 mar. 2023.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de portugues e de literatura (1838-1971). 2000. 442f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/199827. Acesso em: 25 out. 2022.

VIDA JUVENIL, Rio de Janeiro, n. 1, janeiro de 1949.

VIDA JUVENIL, Rio de Janeiro, n. 189, julho de 1959.

Sobre a autora e o autor

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza: Professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Estudante de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2021-2025).
E-mail: marianaepss@gmail.com

Victor Soares Rosa: Estudante do Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em convênio com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Licenciado e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de março a agosto de 2021.
E-mail: victor.soares.rosa@gmail.com

Recebido em: 30 ago. 2023
Aprovado em: 07 mar. 2024

Literatura em revista: Erico Veríssimo e o caso do periódico *A Novela* (1936-1938)

Magazine literature: Erico Veríssimo and the case of the periodical *A Novela* (1936-1938)

Literatura de revista: Erico Veríssimo y el caso del periódico *A Novela* (1936-1938)

Michele Ribeiro de Carvalho[1]

Aline Santos Costa de Lemos[2]

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto[3]

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar a atuação do escritor Erico Veríssimo como um intelectual mediador (RODRIGUES, 2016) ao longo da década de 1930. Para o alcance dos objetivos, algumas perguntas emergem: Como a atuação de Erico Veríssimo na década de 1930 pode ser compreendida? Havia um projeto literário do escritor e da Editora do Globo? Para além destes questionamentos, também cabe problematizar a materialidade do impresso e o tipo de público leitor esperado pela equipe editorial. As análises teóricas e a abordagem metodológica do estudo ancoram-se em pressupostos extraídos da História do Impresso e da Leitura, notadamente, nas pesquisas realizadas por Chartier (1996), assim como nas pesquisas de Tania Regina de Luca (2017) e Ana Luiza Martins (2008).
Palavras-chave: Impressos; Editora do Globo; Revista literária.

Abstract: This study aims to analyze the performance of the writer Erico Veríssimo as an intellectual mediator (RODRIGUES, 2016) throughout the 1930s. Was there a literary project by the writer and Editora do Globo? In addition to this question, it is also worth questioning the materiality of the printed matter and the type of readership expected by the editorial team. The theoretical analysis and methodological approach of the study are anchored in assumptions extracted from the History of Printing and Reading, notably, in the research carried out by Chartier (1996), as well as in the research of Tania Regina de Luca (2017) and Ana Luiza Martins (2008).
Keywords: Printed; Editora do Globo; Literary magazine.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar la actuación del escritor Erico Veríssimo como mediador intelectual (RODRIGUES, 2016) a lo largo de la década de 1930. ¿Hubo un proyecto literario del escritor y Editora do Globo? Además de estas preguntas, también vale la pena cuestionar la materialidad del material impreso y el tipo de lectores esperado por el equipo editorial. Los análisis teóricos y el enfoque metodológico del estudio están anclados en supuestos extraídos de la Historia de la Imprenta y la Lectura, en particular, en la investigación realizada por Chartier (1996), así como en la investigación de Tania Regina de Luca (2017) y Ana Luiza Martins (2008).
Palabras clave: Impreso; Editora do Globo; Revista literaria.

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar a atuação do escritor Erico Veríssimo (EV) como um intelectual mediador (RODRIGUES, 2016) ao longo da década de 1930, momento em que iniciou uma longa parceria com a Editora do Globo, de Porto Alegre. Para o alcance dos objetivos, algumas perguntas emergem: Como a atuação de Erico Veríssimo na década de 1930 pode ser compreendida? Havia um projeto literário do escritor e da Editora do Globo?

Pouco se fala sobre a atuação de EV a frente da revista *A Novela*, um projeto de difusão da literatura, que tinha como um dos objetivos oferecer traduções de romances e contos às camadas mais populares. Assim, a análise da revista torna-se importante, uma vez que, entendida como um espaço de educação não-formal, visava seduzir e formar leitores, além de ser eficaz instrumento de inculcação de valores culturais, dado seu caráter condensado, ligeiro e de fácil consumo (MARTINS, 2008).

Para além dos questionamentos já expostos, também é proposta a problematização da materialidade do impresso e do tipo de público leitor esperado pela equipe editorial. As análises teóricas e a abordagem metodológica do estudo ancoram-se em pressupostos extraídos da História do Impresso e da Leitura, notadamente, nas pesquisas realizadas por Chartier (1996), assim como nas pesquisas de Tania Regina de Luca (2017) e Ana Luiza Martins (2008). Como a materialidade do impresso também é ponto de análise, procura-se demonstrar como a equipe editorial da Editora do Globo, incluindo Erico Veríssimo, buscava alternativas de barateamento dos impressos, sem descuidar do design e das ilustrações (RAMOS, 2016).

Erico Veríssimo editor

Erico Lopes Veríssimo nasceu no dia 17 de dezembro de 1905, na pequena cidade de Cruz Alta, localizada no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Filho mais velho de família tradicional da pequena cidade do interior, seu pai era dono de uma farmácia que costumava funcionar como hospital da cidade; já sua mãe era modista. Mesmo vivendo em um ambiente familiar no qual a leitura era considerada importante, seja pela formação por ela oferecida ou pelo status social que produzia, Erico acreditava que não possuía capital cultural[4] acumulado

[4] Esse conceito está associado à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, mas também está voltado aos costumes e à cultura, produzida em diferentes contextos. Caracteriza-se, também, como um conhecimento informal que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada pessoa e grupo social. Seria ele o responsável pelo rendimento dos agentes no sistema de ensino, e difere segundo a origem social dos diversos

de maneira legítima (CARVALHO, 2016). Por isso, dizia — "Já chegara à firme conclusão de que me faltava talento para a poesia e carecia de cultura para o ensaio. Restava-me tentar a ficção" (VERÍSSIMO, 2005a, p. 192-193). Mencionava seu provincianismo e a surpresa de frequentar círculos sociais, como no período em que trabalhou na União Pan-Americana, quando dizia: — "E toda essa gente estava sob as ordens dum sujeito que nem sequer havia terminado o curso ginasial do Colégio Cruzeiro do Sul" (VERÍSSIMO, 2005a, p. 287).

Mesmo considerando essa suposta desvantagem cultural, ao conseguir o emprego na Revista do Globo[5], a partir de 1931, e depois como editor na seção editora da Livraria do Globo[6], conviveu com inúmeros intelectuais do Rio Grande do Sul e do restante do país. Entre eles podemos citar, baseados na leitura de seus livros de memórias, Athos Damasceno[7], Maurício Rosenblatt[8], Mário Quintana[9], Manoelito de Ornellas[10] e Augusto Meyer[11] (VERÍSSIMO, 2011).

A relação de Erico Veríssimo e a Livraria e Editora do Globo é tão próxima que se torna difícil dissociar a trajetória do escritor dos serviços prestados à Livraria e Editora, mesmo quando se tornou um colaborador e conselheiro editorial. Na condição de editor, Veríssimo ilustra bem a posição de agente mediador cultural. Dirigia a revista, traduzia contos e artigos de publicações americanas, francesas, inglesas, italianas e argentinas, e mandava reproduzir suas ilustrações. Vê-se que o escritor assumia grande parte da produção do periódico (CARVALHO, 2021). Conselheiro editorial, pensava em quais títulos seriam interessantes para os leitores. Essa dupla função de escritor e de editor muito nos interessa, pois aponta para aquilo que Jean François Sirinelli (2003) considera atributo dos intelectuais produtores de bens simbólicos - como os escritores –, e dos intelectuais que são mediadores culturais, como os editores e tradutores.

---

grupos de agentes, ratificando o rompimento com o mito do dom e das habilidades inatas. Conferir em BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

[5] Nesse período, foi secretário de redação da Revista do Globo.

[6] Nesse período, participa da concepção das coleções Nobel e Biblioteca dos Séculos.

[7] Contemporâneo de Erico Veríssimo, nasceu em Porto Alegre em 3 de setembro de 1902 e faleceu em 1975, na mesma cidade. Foi poeta, romancista, cronista, tradutor e crítico literário. Tradutor da Editora Globo.

[8] Editor radicado em Porto Alegre desde 1925, foi convidado por Erico Veríssimo para trabalhar na Livraria do Globo. Foi diretor da sucursal da editora no Rio de Janeiro de 1942 a 1953, segundo informação extraída do site do Instituto Moreira Salles.

[9] Nasceu em 30 de julho de 1906, na cidade de Alegrete e faleceu, em Porto Alegre, em 5 de maio de 1994. Trabalhou na Livraria do Globo sob direção de Erico Veríssimo em 1936.

[10] Nasceu em Itaqui, em 17 de fevereiro de 1903. Jornalista e escritor, foi redator de jornal e diretor da Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Faleceu em 8 de julho de 1969, na cidade de Porto Alegre.

[11] Augusto Meyer nasceu, na cidade de Porto Alegre, em 24 de janeiro de 1902 e faleceu em 1970, no Rio de Janeiro. Trabalhou com Erico Veríssimo na Livraria do Globo, além de colaborar com jornais de circulação no Estado do Rio Grande do Sul, como o Diário de Notícias.

Figura 1: Erico Veríssimo, como Secretário, no escritório da Seção Editora da Livraria do Globo (1941)

Fonte: Acervo ALEV[12].

O autor do romance que conta a história do Rio Grande do Sul, *O Tempo e o Vento*[13], narra em sua autobiografia que, nos papéis de secretário e diretor da *Revista do Globo*, tinha entre seus "principais colaboradores" a tesoura e o pote de cola:

> Durante o dia eu trabalhava intensamente na redação da *Revista do Globo.* O processo era mais ou menos o mesmo de outras revistas brasileiras da época. Nossos 'colaboradores' eram a tesoura e o pote de cola. Como nunca havia verba para comprar matéria inédita, o remédio era recorrer à pirataria. Eu traduzia contos e artigos de revistas americanas, francesas, inglesas, italianas e argentinas, mandando também reproduzir em preto e branco suas ilustrações (VERÍSSIMO, 2005a, p. 202).

Contudo, Veríssimo narra que em certa ocasião recebeu um conselho de um dos gerentes para que não publicasse muita literatura, "pois o importante era fazer uma revista popular, com muitas figuras" (VERÍSSIMO, 2011, p. 24-25).

Mas seu tempo à frente da *Revista do Globo* foi curto. Logo foi recrutado para ser "conselheiro editorial" por Henrique Bertaso, que traçava um projeto editorial para a Livraria e Editora do Globo, com planos para editar literatura gaúcha, livros didáticos, gramáticas e manuais. Ao introduzir romances policiais e de aventura, traduzidos da língua inglesa, a editora se permitiu investir em projetos caros e incertos, ampliando o público leitor, visto ter colocado

[12] O acervo ALEV – Acervo Literário Erico Veríssimo – está, atualmente, sob a guarda do Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro. No IMS este acervo não está disponibilizado de forma digital.
[13] Série literária de Erico Veríssimo, organizada em *O continente* (1949), *O retrato* (1951) e *O arquipélago* (1961), e que conta parte da história do Brasil vista a partir do Sul.

em circulação uma grande quantidade de opções de leitura. Muitos volumes foram editados em formato econômico e com tiragens altas[14].

Como conselheiro editorial, Veríssimo foi o responsável por introduzir romances policiais, sentimentais e de aventura norte-americanos e ingleses ao catálogo da Livraria e Editora do Globo. Pensando na qualidade dos livros e em como baratear sua produção, Erico Veríssimo auxiliou na organização das diversas coleções publicadas pela casa editora, além de ter apresentado autores nacionais como Mario Quintana e Jorge de Lima, e reeditado obras de Oswald de Andrade e Simões Lopes Neto.

A ampliação de obras editadas preocupava Veríssimo quanto à qualidade. Por esta razão pensou em soluções para questões como equilibrar *best-sellers* e novos autores, como embelezar o livro, melhorar as traduções; tudo isso barateando os exemplares e considerando o mercado ainda pequeno no país.

A existência de dois conjuntos de dispositivos que se cruzam e se confundem na produção de livros é apontada por Chartier (1996). Um, de criação do autor, que acaba por incluir "protocolos de leitura", que guiam o leitor. O outro, constituído pelas formas tipográficas do texto, que são a disposição e divisão do texto, a tipografia e a ilustração. Situados na esfera da impressão, são decididos pelo editor, variáveis e com a capacidade de sugerir diferentes leituras de um mesmo texto. Verifica-se, pois, a importância do trabalho do editor, inclinando-se à atualização do texto.

> Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os 'sinais' textuais, pois são eles que dão suportes notáveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 1996, p. 100).

Por conseguinte, a dupla função de autor e de editor[15], no caso de Veríssimo, nem sempre foi tarefa das mais fáceis. Em conversa com Bertaso, relembrada para compor a biografia do colega de editora, Erico Veríssimo afirma: "Escrever, concluíamos, era um ato literário, artístico; publicar, um ato comercial ou industrial. O casamento entre autor e editor,

[14] Altas tiragens na década de 1930, de acordo com a pesquisa empreendida por Hallewell (1985, p. 173), seriam impressões acima de 4 mil exemplares por vez.

[15] Erico Veríssimo foi um dos poucos escritores que conseguiu obter da literatura o seu sustento, conforme afirmam diversos pesquisadores, entre eles Torresini (2004), que vai além, afirmando que a múltipla competência de Veríssimo (escritor-editor-tradutor) foi indispensável para viabilizar seu sustento. [Fonte: TORRESINI, Elizabeth Wenhausen Rochadel. As coleções da Livraria do Globo de Porto Alegre (1930 a 1950). In: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 2004.]

portanto, estava condenado a ser uma união precária, sujeita a desconfianças, conflitos e até divórcios...” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 38).

De acordo com Veríssimo, na Editora do Globo, trabalhava-se muito para estar à frente da concorrência e oferecer novidades ao leitor, mas sem perder de vista a qualidade das obras. Qualidade essa definida pelo ponto de vista do editor, cujas escolhas englobam aspectos técnicos a par dos ideológicos e culturais.

Embora a figura do editor possa, muitas vezes, passar despercebida pelos leitores, é crucial no processo de construção de sentido do texto e na formação literária de uma ou mais gerações. O editor é, afinal, o responsável pelo objeto-livro que chega às livrarias, pensando seu formato, apresentação, qualidade gráfica, entre outros aspectos da obra que poderá chegar às mãos do leitor.

Desse modo, a consciência de Veríssimo, acerca dos caminhos que levam do manuscrito ao volume publicado, indica um possível impacto em sua produção literária, uma vez que o escritor mensurava suas obras com a “régua do editor”[16]. Logo, o autor se mantinha alerta aos interesses dos possíveis leitores ao mesmo tempo em que buscava a aceitação da crítica.

Envolta em um circuito de produção de livros, a década de 1930 no Brasil testemunhou um período no qual os debates acerca da educação tornaram-se intensos. Os periódicos literários, normalmente, iniciativa de indivíduos ligados à difusão da literatura, como o caso de Erico Veríssimo, surgiram em uma fase de transformação das práticas jornalísticas.

A revista que prometia acabar com os problemas de leitura do país

A década de 1930 viu surgir periódicos de caráter comercial, que disputavam a preferência do leitor. Essa efervescência pode ser, em parte, explicada pelas condições de exercício da atividade intelectual, cujas possibilidades ampliaram-se significativamente nestes anos (LUCA, 2017). Os periódicos literários apresentavam-se, e ainda hoje se apresentam, como mediadores de conflitos culturais entre o novo e o institucionalizado, entre os novos autores e aqueles já reconhecidos pelo sistema literário.

O percentual de leitores no Rio Grande do Sul ao longo da década de 1930 era, conforme tabela abaixo:

[16] MINCHILLO, Carlos Cortez. Autor, editor e editado: Erico Veríssimo sob o crivo norte-americano. In: Opiniões. Revista dos Alunos de Literatura Brasileira. São Paulo: FFLCH: USP, nº 11, 2017.

Tabela 1: Níveis de alfabetização no Rio Grande do Sul na década de 1930

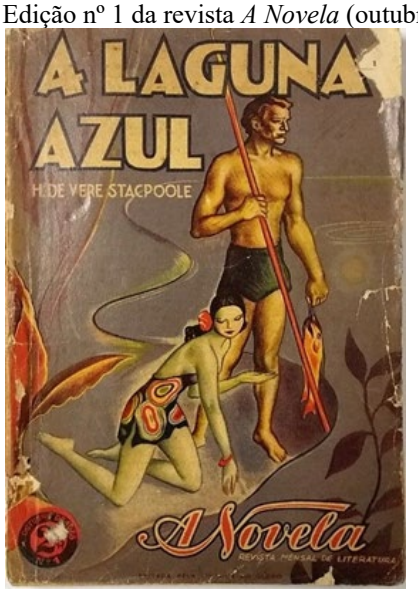
Rio Grande do Sul				
Cidadãos	**0-6 anos**	**7-14 anos**	**15-+anos**	**De todas as idades**
Alfabetizados	4.035	161.612	682.295	847.942
Não alfabetizados	480.028	308.511	546.232	1.334.771

Fonte: Organizado pela autora com base no *Recenseamento de 1930*[17].

Em 1936, especificamente quando Veríssimo começava a se afastar da direção da *Revista do Globo*, começou a circular a revista *A Novela*. Com uma vida pequena, somou 27 meses de publicação, encerrando as atividades em 1938. O objetivo deste projeto editorial era melhorar a relação custo-benefício, tanto para a editora quanto para os leitores.

De circulação mensal, o periódico tinha um número fixo de páginas – 192 –, utilizava papel de segunda linha, além de apresentar margens estreitas, capa mole e sem orelhas, em formato aproximado de 22 x 15 cm. Isso lhe garantia um valor de capa de 2$000 – dois mil réis, bem abaixo dos 8 mil réis cobrados pelos livros da casa editora. Cada edição apresentava um texto principal, que servia como atrativo de capa ao ser base para sua ilustração, além de outros menores, traduzidos dos idiomas francês e inglês.

Figura 2: Edição nº 1 da revista *A Novela* (outubro, 1936).



Fonte: Acervo Biblioteca Mario de Andrade – São Paulo.

[17] Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros. Acesso em: janeiro de 2023.

A informação "Revista mensal de literatura. Editada pela Livraria do Globo" funcionava como um subtítulo da publicação, ainda que não estivesse presente, na íntegra, no primeiro número lançado, que abaixo do título do impresso informava, apenas, "Revista mensal de literatura". Outras informações presentes nas capas eram o mês e o ano de publicação, o número do exemplar e o valor de venda, tudo dentro de um pequeno círculo.

Como a principal vitrine da Editora do Globo era a *Revista do Globo*[18], a edição nº 188, de 8 de agosto de 1936, proclamava na contracapa:

> **Todo o Brasil está lendo *A Novela***
> 'Não se pode ler no Brasil! Os preços dos livros são exorbitantes! O leitor pobre está condenado a pedir livros emprestados! Por que não temos livros mais baratos?' São palavras que lemos e ouvimos todos os dias… mas que não ouviremos mais. Porque surgiu *A Novela*: a revista que nos dá os *melhores romances* da literatura universal por 2$000!
> - *A Novela* traz em cada número um romance de primeira ordem, *completo*, bem traduzido e ilustrado.
> - Além desse romance, *que em forma de livro custaria de 4$ a 8$, A Novela* traz vários contos, noveletas, peças curtas de teatro, páginas de humorismo e notícias sobre todo o movimento editorial brasileiro de cada mês.
> - *A Novela* não tem preocupações de ordem política, filosófica ou religiosa. É o magazine de ficção pura, cujo objetivo é proporcionar ao leitor, a um preço acessível, os melhores romances do mundo.
> - *A Novela* traz sempre na capa um desenho em seis cores referente ao romance completo que o número contiver. No texto haverá inúmeras gravuras em preto e branco.
> - Para publicar em seus primeiro e segundo números, *A Novela* escolheu os grandes romances da literatura inglesa moderna: *A laguna azul*, de H. de Vere Stacpoole, e *O idiota da família*, de Margaret Kennedy.
> Está, pois, resolvido o problema da leitura no Brasil. Faça-se assinante de *A Novela*. Procure-a todos os meses. Recomende-a a seus amigos!

Grandes eram as pretensões do editor e da casa-editora com este periódico. Destacando ser um periódico livre de questões "políticas, filosóficas ou religiosas", buscava ser reconhecido como puramente literário, e de grande qualidade, pois proclamava que seu objetivo era "proporcionar ao leitor, a um preço acessível, os melhores romances do mundo". E os "grandes romances" escolhidos para a estréia foram os "romances de literatura inglesa moderna": *A laguna azul* e *O idiota da família*.

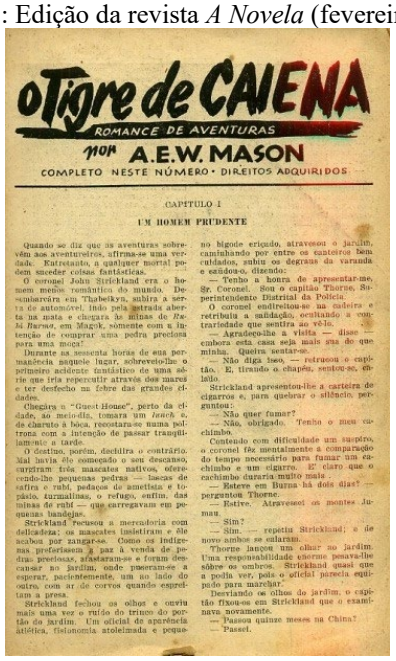
A intenção de Veríssimo e da Editora do Globo era de fazer a revista literária circular por todo o país, aumentando o número de leitores e, consequentemente, o de compradores. De acordo com a divulgação evidenciada nas páginas da revista, tratava-se de uma publicação que

[18] Impresso da Livraria e Editora do Globo que também contou com intensas contribuições de Erico Veríssimo. Começou a circular em 1929.

prezava por romances bem escritos e bem traduzidos, apostando também em contos e notícias sobre a literatura brasileira, tudo isso sem adentrar em questões políticas, filosóficas ou religiosas.

Conjugando literatura ligeira e formato gráfico mais acessível, *A Novela* ficava entre o livro e a revista, pois se o primeiro pudesse assustar os leitores com suas dezenas ou centenas de páginas, a revista literária não ultrapassava as 192 páginas; se o livro apresentava um formato mais solene, a revista como produto típico da modernidade, tinha um tratamento gráfico enxuto.

Figura 3: Edição da revista *A Novela* (fevereiro, 1937)



o Tigre de CAIENA

ROMANCE DE AVENTURAS

por A.E.W. MASON

COMPLETO NESTE NÚMERO · DIREITOS ADQUIRIDOS

CAPITULO I

UM HOMEM PRUDENTE

Quando se diz que as aventuras sobrevêm aos aventureiros, afirma-se uma verdade. Entretanto, a qualquer mortal podem suceder coisas fantásticas.

O coronel John Strickland era o homem menos romântico do mundo. Desembarcára em Thabelkyn, subira a serra de automóvel, indo pela estrada aberta na mata e chegara de minas de *Rami Barsa*, em Magok, sòmente com a intenção de comprar uma pedra preciosa para uma moça!

Durante as sessenta horas de sua permanência naquele lugar, sobreveio-lhe o primeiro acidente fantástico de uma série que iria repercutir através dos mares e ter desfecho na fôrma das grandes cidades.

Chegára a "Guest-House", perto da cidade, ao meio-dia, tomara um *lunch* e, de charuto à bôca, recostara-se numa poltrona com a intenção de passar tranqüilamente a tarde.

O destino, porém, decidira o contrário. Mal havia êle começado o seu descanso, surgiram três mascates nativos, oferecendo-lhe pequenas pedras — lascas de safira e rubi, pedaços de ametista e topásio, turmalinas, o refugo, enfim, das minas de rubi — que carregavam em pequenas bandejas.

Strickland recusou a mercadoria com delicadeza; os mascates insistiram e êle acabou por zangar-se. Como os indígenas preferissem a paz à venda de pedras preciosas, afastaram-se e foram descansar no jardim, onde puseram-se a esperar, pacientemente, um ao lado do outro, com ar de corvos quando esgrentam a presa.

Strickland fechou os olhos e ouviu mais uma vez o ruído do trinco do portão do jardim. Um oficial de aparência atlética, fisionomia atoleimada e pequeno bigode eriçado, atravessou o jardim, caminhando por entre os canteiros bem cuidados, subiu os degraus da varanda e saudou-o, dizendo:

— Tenho a honra de apresentar-me, Sr. Coronel. Sou o capitão Thorne, Superintendente Distrital da Polícia.

O coronel endireitou-se na cadeira e retribuiu a saudação, ocultando a contrariedade que sentira ao vê-lo.

— Agradeço-lhe a visita — disse — embora esta casa seja mais sua do que minha. Queira sentar-se.

— Não diga isso, — retruqueu o capitão. E, tirando o chapéu, sentou-se, calado.

Strickland apresentou-lhe a carteira de cigarros e, para quebrar o silêncio, perguntou:

— Não quer fumar?

— Não, obrigado. Tenho o meu cachimbo.

Contendo com dificuldade um suspiro, o coronel fêz mentalmente a comparação do tempo necessário para fumar um cachimbo e um cigarro. E' claro que o cachimbo duraria muito mais.

— Esteve em Duma há dois dias? — perguntou Thorne.

— Estive. Atravessei os montes Jumaa.

— Sim?

— Sim, — repetiu Strickland; e de novo ambos se calaram.

Thorne lançou um olhar ao jardim. Uma responsabilidade enorme pesava-lhe sôbre os ombros. Strickland quasi que a podia ver, pois o oficial parecia equipado para marchar.

Desviando os olhos do jardim, o capitão fixou-se em Strickland que o examinava novamente.

— Passou quinze meses na China?

— Passei.

Fonte: Acervo Biblioteca Mario de Andrade – São Paulo

Os ilustradores que fizeram a história da Editora do Globo no tocante à qualidade das capas e às demais peças produzidas pela editora, também se dedicavam a ilustrar *A Novela*, que intentando ser mais acessível que os livros publicados pela casa, utilizava papel de segunda linha, além de apresentar margens estreitas. O impresso dedicava importante espaço para as imagens, exibindo produções em preto e branco de Edgar Koetz, Ernst Zeuner e João Fahrion, além de linóleos de Gastão Hosfaetter. Xilogravuras expressionistas de artistas alemães também compunham as páginas da revista.

A Novela é entendida aqui como mais um espaço de educação não formal, anunciada como uma revista literária, que visava a formar e seduzir leitores de acordo com o projeto da Editora do Globo e de Erico Veríssimo, que se mostrava, cada vez mais, um intelectual mediador (RODRIGUES, 2016), ao passo que buscava apresentar aos leitores de menor poder aquisitivo obras literárias de destaque no cenário nacional e internacional. Contudo, sabe-se que

esse movimento não era desprovido de intenções mercadológicas, uma vez que a editora precisava se manter e Veríssimo precisava do salário para sustentar sua família. Sendo assim, entre outras funções, os impressos da Livraria e Editora do Globo – conforme a *Revista do Globo* e *A Novela* – funcionaram como vitrine, propagandeando diversos produtos, sendo o principal deles os livros. Para a Editora do Globo, esse foi, ainda, mais um espaço de divulgação de suas obras editadas.

As revistas literárias em geral, ainda que *A Novela* buscasse se apresentar de forma diferente, são, base importante para a criação literária, uma vez que, nelas são, historicamente, publicados os textos mais radicais, em que os principais embates e debates se formam e ganham corpo, seja iluminando inovações e criações literárias, seja confrontando e repensando a tradição. Funcionam também como um espaço privilegiado para a circulação, abrindo espaço para textos experimentais e para novos escritores.

A Novela tratou-se de um empreendimento editorial avançado para a época, mobilizando uma equipe de tradutores (onde se incluem Mario Quintana e Justino Martins) e artistas gráficos que alcançariam grande projeção: João Fahrion, Edgar Koetz e Nelson Boeira Faedrich. A revista visou sobretudo a divulgação de autores estrangeiros no Brasil, e aí aparecem pela primeira vez textos traduzidos de Somerset Maugham, G. K. Chesterton, Gertrude Stein, Giovanni Papini, Agatha Christie, Joseph Conrad, Katherine Mansfield, Ernst Hemingway, entre outros (CHAVES, 2001).

Considerações finais

A escolha da revista literária *A Novela*, planejada e editada por Erico Veríssimo e publicada pela Livraria e Editora do Globo, como objeto deste trabalho mostrou-se um grande desafio e ganhou destaque neste estudo, ao considerar a dificuldade de localizar os diferentes números da publicação. Em uma visada retrospectiva, buscou-se entender como o impresso funcionou como espaço de educação não-formal para seus leitores do Rio Grande do Sul e de outros estados brasileiros.

Entende-se que a revista consagra um espaço de criação e de difusão de ideias, estimula debates, alimenta a vida intelectual e marca a formação de uma *intelligentsia*[19]. Todo o movimento realizado, tanto pela Livraria e Editora do Globo quanto por Erico Veríssimo, configurou uma estratégia de mercado bem colocada, que, contudo, durou apenas 2 anos. Como

[19] Vanguarda intelectual ou artística de qualquer país.

parte do projeto com vistas à difusão da leitura literária coordenado pelo profissional do livro que foi Erico Veríssimo, a publicação da revista se mostrou uma importante ferramenta para alcançar uma parcela da população que não comprava livros, fosse por questões financeiras, fosse pela distância de livrarias, tendo em vista as dimensões do país e a distância de algumas cidades do interior.

Não obstante, importou destacar as formas das ilustrações e o papel que desempenharam para a conformação da revista, uma vez que eram compreendidas como um diferencial para a casa-editora, que muito investia na área. O movimento de barateamento dos suportes de leitura – livros em geral e revistas – pela Editora do Globo, demonstra uma preocupação em alcançar novos leitores e compradores para seus produtos. Para tanto, investiu na edição de coleções de livros e impressos cujo texto ocupavam grande parte da folha, com margens mais estreitas.

Entende-se, outrossim, que não é possível esgotar, nos limites deste artigo, todas as possibilidades de análise acerca de *A Novela*. Assim, esperamos que os resultados alcançados contribuam com estudos no âmbito da História da Educação, da Leitura e dos Impressos.

Referências

CARVALHO, Michele Ribeiro de. **Memórias de Erico Veríssimo**: primeiras leituras ao solo de clarineta (1912-1922). 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARVALHO, Michele Ribeiro de. **Erico Veríssimo e a biblioteca de Nanquinote**: um projeto para a "petizada" brasileira (1936-1949). 2021. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; São Paulo: Bertrand Brasil, 1996.

CHAVES, Flávio Loureiro. **O escritor e o seu tempo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

LUCA, Tania Regina de. **Leituras, projetos e (re)vista(s) do Brasil**. 2.ed. ampl. São Paulo: UNESP, 2017. Disponível em: http://editoraunesp.com.br/catalogo/ebooks. Acesso em: jan. 2023.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Edusp, 2008.

RAMOS, Paula Viviane. **A modernidade impressa**: artistas ilustradores da livraria do Globo – Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2016.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. De Tibicuera a Floriano Cambará: as mediações de Erico Verissimo (1930 a 1960). *In*: GOMES, Â. M. C.; HANSEN, P. S. (org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 331-365.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.

TODO O BRASIL está lendo *A Novela.* **Revista do Globo**, Porto Alegre, ed. 188, de 8 de agosto de 1936.

VERÍSSIMO, Erico. **O solo de clarineta**: memórias, vol. I. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

VERÍSSIMO, Erico. **Um certo Henrique Bertaso**: pequeno retrato em que o pintor também aparece. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Sobre as autoras

Michele Ribeiro de Carvalho: Pedagoga da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora dos cursos de Pedagogia FEBF, Matemática FEBF, Geografia FEBF; Medicina e Medicina Social. Professor II no Município do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade São Judas Tadeu. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd-UERJ. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Janeiro - ProPEd-UERJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação - GRUPEEL, coordenado pela Profª. Drª. Márcia Cabral da Silva (ProPEd-UERJ).
E-mail: mmichelerj@oi.com.br

Aline Santos Costa de Lemos: Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2018), Mestra em História Social pelo Programa de Pós- Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/ UFRJ) (2011) . Possui graduação em História pelo Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IH/UFRJ) (2008). Desenvolve trabalhos acerca da História da formação de leitores no Brasil, com ênfase nas décadas de 1930 - 1940. Se encontra também vinculada ao Grupo de Pesquisa "Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação", coordenado pela prof. Dr. Márcia Cabral da Silva (Faculdade de Educação / UERJ). Atua como professora de História do Ensino Básico, na rede municipal de Itaguaí, Rio de Janeiro. Também lecionou no ensino superior, no curso de Pedagogia da Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL), entre os anos de 2018 e 2021, tendo ministrado as disciplinas "Políticas Públicas da Educação Básica Brasileira"; "Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e de Geografia"; "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" e "História da Baixada Fluminense". período no qual também atuou na orientação e na avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Possui também publicações em periódicos e capítulos de livro com principal temática a formação de leitores no Brasil.
E-mail: aline.s.costa.hist@gmail.com

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto: Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atua no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós - graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ) e membro do GRUPEEL - Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação. É Mestre em Educação pela UERJ, com dissertação defendida em outubro de 2015 e Professora Licenciada em Inglês pela mesma instituição. Sua pesquisa corrente tenciona a imprensa feminina e feminista no Brasil, considerando os séculos XIX e XX,e a literatura de autoria feminina. Áreas de interesse: História da Educação; História dos impressos; História da Imprensa; História da Imprensa feminina no Brasil; História das Mulheres; História da Escrita feminina; Primeira República no Brasil; História dos Intelectuais dos séculos XIX e XX.
E-mail: gabimondego09@gmail.com

Recebido em: 31 ago. 2023
Aprovado em: 09 maio 2024

Formas de educabilidade para as jovens brasileiras: experiências entre Cuiabá e o Distrito Federal (1946-1950)

Methods of educability for young girls in Brazil: experiences in between Cuiabá and Distrito Federal (1946-1950)

Formas de educabilidad de las jóvenes brasileñas: experiencias entre Cuiabá y el Distrito Federal (1946-1950)

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto[1]

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[2]

Resumo: Analisam-se formas de se educar moças brasileiras à luz de duas revistas: *A Violeta* (MT, 1916-1950) e *Vida Juvenil* (DF, 1949-1959). Observa-se a criação, a organização e os pontos de convergência entre os impressos elencados e a Escola Doméstica Dona Júlia, que funcionou de 1946 a 1950, em Cuiabá (MT). Observam-se aproximações e afastamentos entre o que era discutido no Distrito Federal, à época, e em Cuiabá, entre 1940 e 1950. Os discursos localizados em *Vida Juvenil* e os propósitos de criação da Escola Doméstica Dona Júlia, amplamente divulgados em *A Violeta*, convergiam. Assim, foi possível destacar modos de educabilidade de jovens brasileiras, com ênfase nas experiências cuiabana e carioca, de forma a se forjar algumas representações do que era ser mulher no período destacado.
Palavras-chave: Educação feminina; Periódicos; Escola Doméstica Dona Júlia.

Abstract: In this paper, methods of educability are analyzed by considering two periodicals: A Violeta (MT, 1916-1950) and Vida Juvenil (DF, 1949-1959). It refers to the foundation, organization and points of convergence in between the periodicals and the Escola Doméstica Dona Júlia, an institution which worked from 1946 to 1950 in Cuiabá (MT). In this sense, this paper aims to analyze the similarities and dissimilarities within the educational discourses in Distrito Federal and Cuiabá, from 1940 to 1950. It was noted that both discourses from Vida Juvenil and the Escola Doméstica Dona Júlia purposes of the foundation, which were broadly announced in A Violeta, converged. Thus, it was possible to highlight methods of educability for young girls in Brazil, giving emphasis to both cuiabana and carioca experiences, in order to frame some representations of women.
Keywords: Female education; Periodicals; Escola Doméstica Dona Júlia.

Resumen: Se analizan las formas de educación de las niñas brasileñas a la luz de dos revistas: A Violeta (MT, 1916-1950) y Vida Juvenil (DF, 1949-1959). Se observan la creación, la organización y los puntos de convergencia entre las revistas citadas y la Escola Doméstica Dona Júlia, que funcionó de 1946 a 1950 en Cuiabá (MT). Se observan aproximaciones y alejamientos entre lo que se discutía en el Distrito Federal en la época y en Cuiabá entre 1940 y 1950. Convergieron los discursos localizados en Vida Juvenil y los propósitos de creación de la Escola Doméstica Dona Júlia, ampliamente divulgados en A Violeta. Así, fue posible destacar formas de educar a las jóvenes brasileñas, con énfasis en las experiencias de Cuiabá y Río de Janeiro, para forjar algunas representaciones de lo que era ser mujer en el período destacado.
Palabras clave: Educación femenina; Publicaciones periódicas; Escola Doméstica Dona Júlia.

[1] UERJ.
[2] UFRJ

Introdução

Este artigo deriva das pesquisas de doutoramento das autoras, um concluído e outro em desenvolvimento, que tem como elemento coincidente o tratamento de periódicos na condição de fontes de análise. A pesquisa finalizada se debruçou na autora Júlia Lopes de Almeida e sua presença na revista *A Violeta*, ação concreta do *Grêmio Litterario Julia Lopes* (1916), da qual a escritora foi patrona e colaboradora. A partir das análises empreendidas em *A Violeta*, foi possível localizar a criação da Escola Doméstica Dona Júlia (1946-1950), que, igualmente, faz referência à Júlia Lopes de Almeida e foi ação concreta do *Grêmio Litterario Júlia Lopes*. O espaço, localizado na Rua Pedro Celestino, Centro Norte da cidade, atendia aquelas que tinham na educação doméstica uma via possível de formação "doméstico-profissional", a exemplo de outras instituições que ofereciam este tipo de educação (para o trabalho) no estado, como a Escola Técnica do Comércio de Cuiabá.

A pesquisa em desenvolvimento focaliza na revista *Vida Juvenil*. Trata-se de publicação da Sociedade Gráfica Vida Doméstica, que circulou de janeiro de 1949 a julho de 1959 em território nacional. A editora se localizava na cidade do Rio de Janeiro, Distrito Federal à época, mas mirava em um alcance nacional. Conforme é possível pressupor a partir do título, *Vida Juvenil* tinha como público visado jovens brasileiros. As análises têm demonstrado que não se tratava, contudo, de "todos os jovens do Brasil" - segundo subtítulo da revista -, mas sim jovens de ambos os sexos, a partir dos 14 anos, que fizessem parte do espaço formal de educação, isto é, que estivessem em processo de escolarização. Ainda que o recorte de gênero não fosse explícito em *Vida Juvenil*, é possível notar algumas questões nesse sentido, ainda que seja, em sua maioria, o apagamento do público feminino em valorização do sexo masculino.

Desta forma, este estudo busca localizar e apontar elementos relativos a formas de se dirigir e educar moças e jovens mulheres a partir de dois modos: 1) o que era apresentado e enunciado na revista *Vida Juvenil*; e 2) o que era oferecido na Escola Doméstica Dona Júlia, a partir das páginas da revista *A Violeta*. Espera-se, assim, poder captar aspectos da educação feminina apregoada entre as décadas de 1940 e 1950, no Brasil, com ênfase na cidade de Cuiabá e no Distrito Federal: o que era enunciado para o público feminino em *Vida Juvenil*? E em *A Violeta*? De que modo tais discursos convergem e divergem? Quais eram as propostas da Escola Doméstica Dona Júlia? Que tipo de formação era veiculado na referida escola? Estas são as principais perguntas que norteiam este trabalho. Destarte, a partir de Bakhtin (2014) e seus conceitos de enunciado e discurso, espera-se analisar tais elementos nos periódicos e nos

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.336-348, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

documentos relativos à Escola Doméstica Dona Júlia. Ademais, Martins (2001) e Buitoni (2009), no que cerne a imprensa, ajudam a trabalhar com as fontes elencadas, isto é, impressos periódicos, e, ainda, Silva (2021) e Pinto (2021) colaboram com este estudo no que tange aos diálogos sobre a educação doméstica.

No que diz respeito à metodologia, importa destacar que *Vida Juvenil* encontra-se disponível na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (FBN); A Violeta, por sua vez, pode ser acessada em 3 acervos – a Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), o Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e o Arquivo Pessoal da Professora Yasmin Nadaf (AYN). Por fim, dados relativos à Escola Doméstica Dona Julia podem ser localizados em *A Violeta*.

Espera-se, enfim, poder destacar aspectos concernentes à educação idealizada para moças e jovens mulheres, no Brasil, nos anos selecionados. Intenta-se colaborar com discussões relativas à História da Educação, do impresso e, em parte, das mulheres.

A Violeta: entre o literário e o educativo

Fundada em dezembro de 1916, a revista *A Violeta* é o *orgam* do *Gremio Litterario Julia Lopes*, fundado, financiado e mantido por mulheres da elite cuiabana e por normalistas. Desde as suas primeiras edições, é possível identificar os propósitos de criação da revista, que compreendem a divulgação das letras patrícias com vistas ao desenvolvimento intelectual da mulher cuiabana, além da promoção de festas e eventos literários.

Ao longo dos 34 anos em que circulou, *A Violeta* empreendeu uma série de representações femininas, muitas das quais fundaram-se na figura de Júlia Lopes de Almeida, a exemplo de seu papel de escritora, esposa e mãe. Sem desconsiderar a escrita de suas conterrâneas, contudo, *A Violeta* firmou-se no cenário intelectual mato-grossense como uma das vias de educação não-formal para moças e mulheres, muito por conta das ações da agremiação que a mantinha.

No início do século passado, a agremiação assumiu, ao lado do Centro Mattogrossense de Letras[3] e do Instituto Histórico Geográfico Mato-grossense, um caráter cultural, sendo reconhecida como um dos pilares da educação e cultura do estado. Tal importância dada ao grêmio e, por consequência, à revista, preparou um terreno fértil para que *A Violeta* pudesse ser

[3] Fundado em 1921, entidade que mais tarde tornou-se a Academia Mato-grossense de Letras.

tomada como um dispositivo não-formal de educação para as mulheres, como outras iniciativas observadas especialmente na capital federal, à época, e São Paulo (BUITONI, 2009).

A relevância da revista, seu caráter literário e educativo deve-se, para além do agenciamento de suas redatoras, pela imagem projetada da escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), uma das figuras mais proeminentes no cenário literário nacional das primeiras décadas dos 1900. A autora consagrou-se na literatura como um dos escritores[4] mais lidos de seu tempo, com pouco mais de 30 volumes publicados em 4 décadas de atuação ininterrupta na literatura.

Júlia Lopes de Almeida colaborou amplamente com a imprensa nacional, em destaque com a carioca e a paulista, além de ter colaborado com alguns volumes internacionais, o que lhe garantiu notório reconhecimento no campo das Letras, uma vez que a legitimidade do ofício de escritor se atrelava, em grande medida, à sua atuação na imprensa periódica (MARTINS, 2001). Já na época da fundação de *A Violeta*, Júlia Lopes de Almeida gozava de popularidade e prestígio por seus pares, tendo recebido uma homenagem[5] pelos seus feitos ainda em 1914, na França. Dito isto, tanto a escolha de Júlia Lopes de Almeida quanto a presença da escritora nas páginas da revista, mesmo depois de sua morte, funcionou como uma estratégia de legitimação da agremiação e do periódico.

Foram diversas as homenagens, citações, publicações, imagens, textos críticos da vida e obra da escritora publicados em *A Violeta*. Neste sentido, importa pensar como esses discursos faziam parte de um projeto maior de educação das mulheres cuiabanas, que teve sua ação concreta por meio da criação da Escola Doméstica Dona Júlia, na década de 1940.

Vida Juvenil: o periódico para a juventude brasileira

Vida Juvenil foi uma revista publicada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica, de 1949 a 1959, de circulação nacional. O periódico fazia parte de uma rede de publicações da editora, a saber: 1) *Vida Doméstica*, revista que dá nome à editora e de maior longevidade (1920-1962);

[4] Aponta a historiografia que em termos de livros publicados, Júlia Lopes de Almeida estava atrás apenas de Coelho Neto, que publicou 49 volumes em 38 anos de atuação nas Letras.

[5] Um dos mais significativos momentos na carreira da escritora foi o banquete oferecido a ela em Paris, em 1914. Ali, estavam reunidos algumas das personalidades da academia e da literatura francesas. Divulgado tanto no Brasil quanto em Paris, o evento marcou o percurso intelectual da escritora e contou com a presença de diversos poetas e prosadores, entre eles Humberto de Campos, Maria Eugenia Celso, Olavo Bilac e João Luso, além de alguns intelectuais franceses, a exemplo de Daniel Lesueur, - poeta e novelista francesa.

2) *Vida Infantil* (1947-1960); e 3) *Coletânea do Magazine Digest*[6] (1951-1960). Como é possível pressupor a partir de alguns dos títulos, *Vida Doméstica* tinha como público visado moças e mulheres, vistas como futuras ou atuais esposas e donas do lar (SANTOS, 2011). Já *Vida Infantil* era direcionada a crianças em contexto de escolarização, de idade aproximada entre sete e doze anos.

A noção empregada em *Vida Infantil* era a de que o periódico não deveria ser apenas para entreter e divertir seus leitores; ele deveria, também, servir de material de educação e instrução, no formato de uma escola em revista (SOUZA, 2019). Não foi possível localizar estudos acerca da revista *Coletânea*, porém, após pesquisa preliminar, observou-se que se tratava de um compilado de artigos publicados em uma revista americana intitulada "Magazine Digest" e parecia ser direcionada ao público adulto, entre homens e mulheres, uma vez que contava com artigos sobre medicina, guerra, filhos, além de propagandas de carro, óleo para motor de carro e programas de rádio.

Assim, importa observar a rede associada à Sociedade Gráfica Vida Doméstica e o espaço de *Vida Juvenil* nessa rede. A editora parecia almejar entrar nos lares brasileiros da classe média de diferentes formas, fosse a partir de publicações voltadas à mãe, ao pai, à criança ou ao jovem/ às moças. Para além do âmbito doméstico, é possível afirmar que o ambiente escolar também era visado pelos editores, uma vez que foi feita uma solicitação à prefeitura do Distrito Federal pedindo que a revista tivesse livre circulação nas escolas de ensino primário da antiga capital federal (SOUZA, 2019, p. 23). Contudo, não foi possível confirmar ou refutar tal solicitação. De todo modo, a editora vislumbrava a ampliação de sua circulação e consumo, com especial ênfase no ambiente escolar.

Vida Juvenil foi a revista de menor duração no rol de produções da Sociedade Gráfica Vida Doméstica, tendo circulado por apenas dez anos, mas tem se mostrado fonte fecunda para se observar a juventude visada por seus editores. *Vida Juvenil* possuía, em média, 80 páginas, através das quais podia se observar um hibridismo em relação ao conteúdo (SOUZA, 2019). O periódico contava com seções de cunho educativo, instrutivo e divertido. Nos limites deste estudo, contudo, se focalizará as seções de caráter instrutivo a fim de fazer um cotejamento entre as fontes elencadas.

[6] De acordo com o expediente da revista, trata-se da Magazine Digest Corp., localizada em Nova Iorque, Estados Unidos.

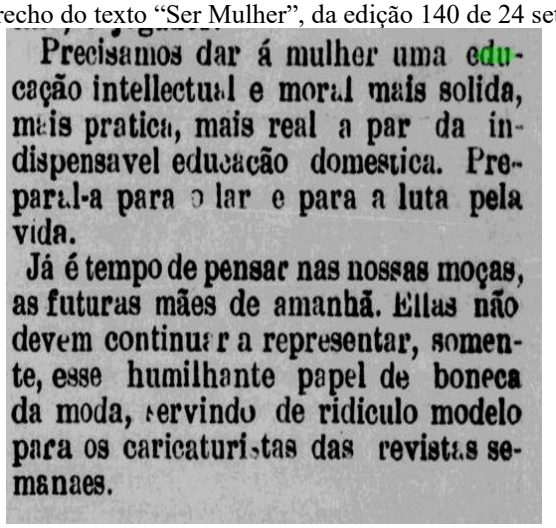
Aproximações entre *A Violeta* e *Vida Juvenil*: formas de educabilidade da mocidade feminina brasileira

Desde meados da década de 1930, com ênfase na década de 40, foi possível observar um empenho político, social e cultural para a educação. O projeto, que teve suas origens ainda no afã escolanovista, propunha a alfabetização e instrução das crianças e jovens a curto prazo, o que significava uma atuação mais ampla da sociedade, fosse por meio de campanhas assistencialistas ou através da imprensa. Neste sentido, Magaldi e Xavier (2008) sinalizam que, para além da sala de aula e do material didático, os periódicos podem constituir dispositivos de investigação de objetos educacionais. Assim, a tomada de *A Violeta* e *Vida Juvenil* se dá a partir do conceito de educação não-formal observada em suas páginas.

Ao se analisar os enunciados e discursos (BAKHTIN, 2014) em *A Violeta*, observou-se que o viés educativo se fez presente desde as primeiras edições, ainda em 1916, até os últimos números, em março de 1950. Apesar de ser um órgão de uma agremiação literária, como o próprio nome evidencia, as intencionalidades da revista ultrapassavam as letras, uma vez que reivindicaram condições outras que não o incentivo à escrita feminina patrícia. Dentre elas, a promoção da elevação intelectual da mulher, a ampla defesa da educação feminina como aspecto imperativo para a construção da nação, e a perspectiva da educação como meio de resguardar a família.

É a própria Júlia Lopes de Almeida quem indica, ainda em 1920, a necessidade da construção de uma Escola Doméstica em Cuiabá, por meio de uma de suas cartas enviadas às redatoras (PINTO, 2021). A partir daí, são diversas as menções a uma educação para o lar, muitas delas escritas em forma de manifesto ou pedido de ação às autoridades. Os textos veiculados abordam a criação de uma escola doméstica, apresentando as vantagens desse tipo de ensino no lar e fora dele; reivindicando investimentos do estado para a construção da escola; associando a educação doméstica e a cultura intelectual da mulher como aspectos complementares, a exemplo do excerto da edição 140, em 26 de setembro de 1926:

Figura 1: Trecho do texto "Ser Mulher", da edição 140 de 24 set. 1926, p. 7



Precisamos dar á mulher uma educação intellectual e moral mais solida, mais pratica, mais real a par da indispensavel educação domestica. Preparal-a para o lar e para a luta pela vida.

Já é tempo de pensar nas nossas moças, as futuras mães de amanhã. Ellas não devem continuar a representar, somente, esse humilhante papel de boneca da moda, servindo de ridiculo modelo para os caricaturistas das revistas semanaes.

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

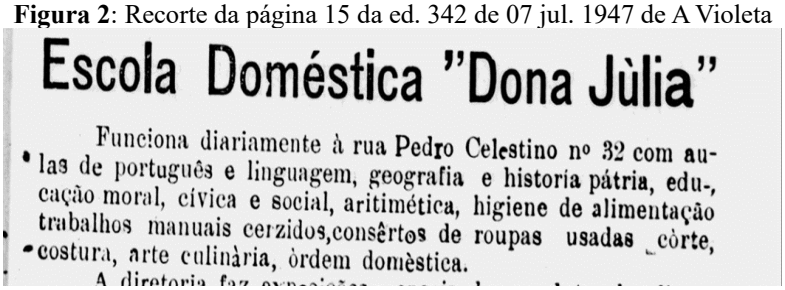
Conforme aponta o estudo de Silva (2021), as propostas governamentais de educação para as mulheres na década de 1940, que visavam prepará-las para o trabalho na indústria dentro ou fora do lar, contribuíram para a difusão da concepção de educação doméstica. Não por acaso, a disciplina "Economia Doméstica" fora inserida no currículo da Escola Normal.

Criada em 1946, após esforços das gremistas e contando com apoio de outras entidades, como a Legião Brasileira de Assistência e o governo do estado, além do auxílio de Filinto de Almeida, esposo de Júlia Lopes de Almeida, a Escola Doméstica Dona Júlia é inaugurada, conforme divulga a edição 335-336, na qual anunciam-se suas propostas de educação:

> A nossa escola, tal como a idealizamos, e como pretendemos que seja, não será apenas de aulas práticas de culinária e serviços domésticos, mas como preparadora de serviçais para que mais tarde operárias assalariadas.
> [...] será um estabelecimento onde a mulher irá cultivar o espírito nos moldes de um curso secundário e onde receberá aulas práticas de puericultura, enfermagem, culinária, cuidados com o vestuário, confecção e conservação do mesmo que, sendo necessário à sua educação, a habilite para seu grato mister que, quer queiram quer não, é o de ser dona de casa. (A VIOLETA, edição 335-336, 1946, p. 9)

A partir de sua fundação, as edições de *A Violeta* que seguem divulgam, relatam e promovem a Escola Doméstica de forma contínua, evidenciando seu programa, que fora baseado na Escola Doméstica de Natal, conforme sugerido por Júlia Lopes de Almeida ainda na década de 1920:

Figura 2: Recorte da página 15 da ed. 342 de 07 jul. 1947 de A Violeta



Escola Doméstica "Dona Jùlia"

Funciona diariamente à rua Pedro Celestino nº 32 com aulas de português e linguagem, geografia e historia pátria, educação moral, cívica e social, aritimética, higiene de alimentação trabalhos manuais cerzidos,consêrtos de roupas usadas corte, costura, arte culinária, òrdem domèstica.

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

Na mesma edição, as redatoras fazem referência à Escola Supletiva Dona Júlia Lopes de Almeida, um "anexo à Escola Doméstica "D.Julia" norturna para o secso masculino", um projeto de educação para adultos. Nesse sentido, importa dizer que as pretensões das gremistas para os homens estavam além da educação doméstica, sendo essa pensada e direcionada apenas às moças.

Para além do agenciamento da revista como um veículo de elevação moral e intelectual da mulher cuiabana e da criação de uma Escola Doméstica, emblemática de suas intencionalidades, eram as sócias da agremiação quem lecionavam a instituição, sendo Maria Dimpina, uma das fundadoras do Grêmio e diretora da revista à época da fundação da escola, ocupante de 3 cadeiras: Português, História e Educação Cívica (PINTO, 2021).

Apesar das inciativas e esforços para a manutenção da Escola Doméstica Dona Júlia, a instituição funcionou apenas por 3 anos, por conta da falta da devida autorização do Ministério da Educação para seu funcionamento, conforme sublinha Silva (2021). Não obstante, as edições 331, de dezembro de 1949 e 333, de março de 1950, noticiam a conclusão do curso por 13 meninas e sua cerimônia de formatura, com discurso do Professor Filogônio Corrêa, paraninfo da turma. O discurso, que ocupa 10 páginas da revista, destaca a "verdadeira vocação" da mulher:

> Só a escola, a casa da educadora, será, para a mulher, professora, um novo lar, onde ela possa dedicar aos alunos o mesmo afeto de mãe só reservado aos próprios filhos. Mas, para que ela possa ser uma educadora digna deste nome tão nobre, e nem sempre merecido por aquelas que o portam, mister se torna haja nelas a verdadeira vocação (A VIOLETA, 1950, edição 333, p. 3).

Vida Juvenil não apresenta um recorte de gênero explícito como bem marca *A Violeta*. De fato, costumam se referir aos leitores como "jovens", embora, na maioria das vezes, o vocativo seja "menino(s)", o que pode ser justificado pela formação plural da Língua Portuguesa. Assim, compreende-se que as seções eram voltadas a rapazes e moças, como se pode observar na figura 3:

Figura 3: Apresentação da seção "Divertimentos e Diabruras"

Sendo VIDA JUVENIL uma revista destinada aos jovens, criamos esta seção de mágicas e recreações que ensinará muitas brincadeiras interessantes. Ao apresentarmos, neste primeiro número de aparecimento desta nova revista, a nova seção, desejamos orientar nossos queridos leitores esclarecendo o seguinte:

— Os divertimentos a serem apresentados nestas páginas, são baseados em inofensivos e simples princípios de física, mecânica, em cálculos, problemas e muitos outros artifícios curiosos;

— Os divertimentos ensinados por esta seção interessam tanto aos meninos como às meninas, pois podem ser executados com sucesso por ambos;

— Ao apresentar uma mágica ou outro truque, nossos jovens leitores terão duas tarefas distintas: conduzir o raciocínio dos espectadores segundo a marcha da apresentação da mágica, e auxiliar êsse objetivo com alguns passes, gestos e falsas explicações;

— Todos os mágicos confessam que saem-se bem, não porque suas mãos sejam mais rápidas que a vista dos espectadores e sim porque êstes são conduzidos pelos falsos raciocínios apresentados;

— «Divertimentos e Diabruras» proporcionará horas alegres, educando, instruindo e desenvolvendo a capacidade de raciocínio dos jovens leitores;

— Tôdas as nossas mágicas estarão ao alcance de qualquer jovem, sendo os materiais e apetrechos necessários para complementá-las encontrados comumente em suas casas ou então, poderão ser construidos fàcilmente com o auxílio das explicações profusamente ilustradas que fornecemos;

— Procure treinar um pouco antes de apresentar aos amiguinhos os divertimentos que ensinamos;

— Colecionando estas páginas, construindo os aparelhos e guardando-os em um lugar para isso reservado, muito breve nossos leitores terão assunto para divertir não só seus amiguinhos mas muita gente grande.

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.336-348, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

O excerto destacado em vermelho pode ser compreendido de duas formas: 1) de fato, a seção, e talvez a revista, como um todo, buscava atingir a todos sexos; ou 2) havia seções que talvez fossem direcionadas a um sexo específico, pois, de repente, não fossem ser "executadas com sucesso" por todos e todas. De todo modo, é interessante observar a indicação de uma seção que lançasse mão de "princípios de física, mecânica, em cálculos, problemas (...)" que incluísse as meninas, mesmo em um contexto em que documentos oficiais de Educação, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, apresentasse, no Título III, orientações relativas ao "Ensino Secundário Feminino", com ênfase em programas que formassem meninas tendo "em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar" (BRASIL, 1942).

Nesse sentido, importa observar o número 6, de junho de 1949, da seção "Divertimentos e Diabruras", que, ao apresentar formas de se fazer dobraduras, faz distinção entre meninos e meninas. Observe:

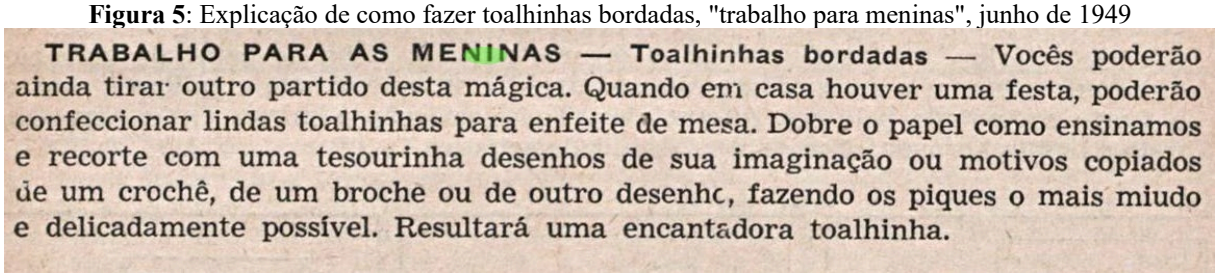
Figura 4: Ilustração de "bordado persa", janeiro de 1949

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

Em uma página, explica-se como fazer o "bordado persa" que, aparentemente, deveria ser feito por meninos: conforme se nota na imagem 4, só há representações imagéticas de meninos. Além disso, na imagem 5, vemos a orientação de outro trabalho manual que caberia às meninas fazer:

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.336-348, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Figura 5: Explicação de como fazer toalhinhas bordadas, "trabalho para meninas", junho de 1949


TRABALHO PARA AS MENINAS — Toalhinhas bordadas — Vocês poderão ainda tirar outro partido desta mágica. Quando em casa houver uma festa, poderão confeccionar lindas toalhinhas para enfeite de mesa. Dobre o papel como ensinamos e recorte com uma tesourinha desenhos de sua imaginação ou motivos copiados de um crochê, de um broche ou de outro desenho, fazendo os piques o mais miudo e delicadamente possível. Resultará uma encantadora toalhinha.

Fonte: Hemeroteca Digital da FBN

De todo modo, ainda que o bordado persa pudesse também ser realizado por meninas, as toalhinhas bordadas, por sua vez, pareciam ser "trabalho para as meninas", principalmente por ser algo a ser usado no ambiente doméstico, considerado, por vezes, o lugar de meninas, moças e mulheres. Assim, corroboramos com Louro (2008) ao defender que as disciplinas concernentes às meninas eram, dentre outras, o bordado, a costura e o aprendizado dos afazeres domésticos (SOUZA, 2015).

Considerações finais

Considerando os periódicos como uma fonte potente para o tratamento da temática educacional, este estudo buscou tencionar as finalidades de uma educação para as jovens brasileiras na primeira metade do século XX, privilegiando os anos de 1940, a partir do estudo de dois periódicos: *A Violeta* (MT, 1916-1950) e *Vida Juvenil* (DF, 1949-1959). Muito embora os dois impressos selecionados estejam localizados em espaço-tempo diferentes, o limiar entre os dois muito nos informa a respeito do que se era pensado e idealizado como educação para moças.

A década de 1940 viu emergir uma certa necessidade de profissionalização, seja por conta do processo de industrialização que ganhava forças, seja pela própria dimensão educacional que ampliou suas finalidades, passando a considerar outras habilidades que não somente a leitura e escrita, como fora proposto anteriormente. Foi a partir das iniciativas do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no começo da década de 1940, que a noção de uma educação profissional tomou corpo e que o ensino secundário passou a compreender também a instrução de moças para os ofícios, ainda que estes estivessem intimamente conectados com o lar.

O estudo objetivou localizar e apontar elementos relativos a formas de se dirigir e educar moças e jovens mulheres sob dois vieses, a saber: o que era veiculado na revista *Vida Juvenil*; e as propostas de educação feminina da Escola Doméstica Dona Júlia, à luz da revista *A Violeta*.

Desta maneira, foi possível captar aspectos voltadas à educação de moças apregoada entre as décadas de 1940 e 1950, no Brasil, focalizando na cidade de Cuiabá e no Distrito Federal.

Em *A Violeta*, observou-se o surgimento de uma Escola Doméstica que pretendia formar moças para a atuação no lar e para a manutenção da família; já em *Vida Juvenil*, considerando seu caráter híbrido e uma proposta mais ligeira e fluida em sua formatação, foi possível verificar as investidas, ainda que de forma mais discreta, à uma educação feminina fundada no lar, por meio da divulgação de trabalhos manuais direcionados às meninas.

Desta forma, ao observar a criação, a organização e os pontos de convergência entre os impressos elencados, viabilizou-se a verificação de aproximações e afastamentos entre o que era discutido no Distrito Federal e em Cuiabá, no final da década de 1940 e início de 1950.

Referências

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. **Ser Mulher**. Cuiabá, 24 de setembro de 1926, edição 140.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. **A escola doméstica**. Cuiabá, ed. 335-336, set./out. de 1946.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. **Escola Doméstica Dona Júlia**. Cuiabá, 07 de julho de 1947, edição 342.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. **Crônica**. Cuiabá, 31 de março de 1950, edição 333.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942**: Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942.

BUITONI, Duicília Helena Schoroeder. **Mulher de papel**: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. São Paulo: Summus, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 443-481.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890- 1922). São Paulo: EDUSP, 2001.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. A liberdade feminina assistida: a educação para mulheres na escola doméstica "Dona Júlia" (1946- 1950). *In*: BRESSANIN, C. E. F.; BALDINO, J. M.; ALMEIDA, M. Z. C. M. (org.). **Educação, história, memória e cultura em debate, vol. IV**: educação e cultura em diferentes espaços sociais. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 249-275. [e-book].

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950. 2011**. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Gabriella Moura da. **"Grato mister que, quer queira quer não, é o de ser dona de casa**: educação das mulheres na Escola Doméstica Dona Júlia – Cuiabá-MT (1946-1949). 2021, 308f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos. **O feminino, a formação identitária em As Três Marias, de Rachel de Queiroz (1939)**. 2015, 71f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos. **Divertir, educar e instruir**: Vida Infantil (1947-1950). 2019, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIDA JUVENIL. **Divertimentos e diabruras**. Distrito Federal, janeiro de 1949.

VIDA JUVENIL. **Bordado Persa**. Distrito Federal, junho de 1949, p. 21.

Sobre as autoras

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ); membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL) e Coordenadora do Projeto de extensão "Páginas de Mulheres na Imprensa" (CAp-UERJ/CAp-UFRJ/SME-RJ/Colégio Pedro II)
E-mail: gabimondego09@gmail.com

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza: Professora do setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL) e bolsista de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
E-mail: marianaepss@gmail.com

Recebido em: 31 ago. 2023
Aprovado em: 03 abr. 2024

Para aonde elas se vão? Mapeamento do processo de mulheres em formação em física, em pandemia

Where do they go? Mapping the process of women training in physics, during a pandemic

¿A dónde van? Mapeando el proceso de formación de mujeres en física, durante una pandemia

Marcelle Tácita Oliveira[1]

Carolina Rodrigues de Souza[2]

Resumo: Na pandemia da Covid-19, o processo de formação ofertado pelas universidades federais no país passou a ser realizado de forma remota. Grande parte das mulheres, matriculadas em cursos de Ciências Exatas, espaço majoritariamente masculino, passaram a desenvolver sua formação acadêmica, em seus lares. A pesquisa em desenvolvimento buscou cartografar as intensidades desses movimentos feitos por mulheres durante a pandemia, ancorada em pensamentos da filosofia da diferença. Traçamos um mapeamento do processo das mulheres em formação em Física, durante a pandemia, em dois momentos. Primeiro, em sete disciplinas ofertadas no curso, para num segundo momento, cartografar Maria, um corpo durante uma dessas disciplinas, seus fluxos e devires. Finalizamos problematizando o questionamento: Para aonde elas se vão?
Palavras-chave: Mapeamento; Física; Mulheres.

Abstract: In the Covid-19 pandemic, the training process offered by federal universities in the country started to be carried out remotely. Most women enrolled in Exact Sciences courses, a mostly male space, begin to develop their academic training at home. The research under development sought to map the intensities of these movements made by women during the pandemic, anchored in the thoughts of the philosophy of difference. We mapped the process of women in training in Physics, during the pandemic, in two moments. First, in seven disciplines offered in the course, for a second moment, to map Maria, a body during one of these disciplines, its fluxes and becomings. We end with the question: Where do they go?.
Keywords: Mapping; Physical; Women.

Resumen: En la pandemia del Covid-19, el proceso de formación que ofrecen las universidades federales del país se realizará de forma remota. La mayoría de las mujeres matriculadas en carreras de Ciencias Exactas, espacio predominantemente masculino, comenzaron a desarrollar su formación académica en sus hogares. La investigación en desarrollo buscó mapear las intensidades de los movimientos realizados por las mujeres durante la pandemia, anclados en el pensamiento de la filosofía de la diferencia. Mapeamos el proceso de formación de las mujeres en Física, durante la pandemia, en dos momentos. Primero, en las siete disciplinas ofrecidas en el curso, para un segundo momento, mapear a María, el cuerpo durante una de estas disciplinas, sus flujos y devenires. Terminamos con la pregunta: ¿adónde van?
Palabras clave: Mapeo; Físico; Mujer.

[1] Universidade Federal de São Carlos

[2] Universidade Federal de São Carlos

Primeiras linhas - as mulheres e ciência e pandemia e ensino remoto e …

Iniciamos com ideia da *síntese conectiva*, proposta por Deleuze e Guattari (2011), que se dá através da conjunção "e": e… e… e… e… Aqui já colocamos a discussão em um campo filosófico, o da diferença. Ao falarmos em corpos de mulheres, nos remetemos às conexões e desconexões, acoplamentos e desacoplamentos ininterruptas e em todas as direções em que o desejo opera nesses corpos. Os fluxos de desejo que se cruzam, atravessam, esbarram, se misturam.

Em março de 2020, a COVID-19, doença causada pelo coronavírus chegou ao Brasil. Variáveis como o tempo e o espaço foram colocadas em xeque e fomos convidados a nos reinventar. A pandemia exacerbou uma crise na educação que já fazia parte de uma realidade mundial.

A educação básica e o ensino superior tiveram suas aulas suspensas como forma de prevenção à disseminação do coronavírus. Por conta disso, começou-se a improvisar as aulas remotas, que se tornaram estratégias didáticas para dar continuidade ao processo formativo dos/as estudantes.

Nesse cenário, algumas mulheres que, na história da luta feminista lutaram para sair do espaço doméstico, retornaram aos seus lares. Os resultados mostram um aprofundamento de um cenário que antes já era desigual. O estudo feito no ano de 2020, pela Organização Governamental Plan International, mostrou que 95% de meninas, jovens e mulheres adultas tiveram suas vidas afetadas pela pandemia do COVID-19. Neste mesmo estudo, elas afirmam que um dos setores mais prejudicados é o da educação.

Baseado na experiência social singular da mulher em corpo, em tempos de pandemia, apresentou um mapeamento de mulheres em formação em Física, durante a pandemia da COVID-19. Uma experiência de escuta, partilha e encontros com mulheres na ciência, em tempos pandêmicos. Buscamos extrair dessa experiência solitária a *diferença*, as mudanças de vida e da vida das mulheres e das ciências que fazem, espaço esse majoritariamente masculino.

Introduzir elementos da pandemia nas discussões sobre as mulheres nas Ciências, é fazer o campo avançar, com elementos dessa experiência única em que foram convidadas a viver e fazer ciência.

Tecendo mapas na pandemia

Para o desenvolvimento da pesquisa, mapeamos mulheres de um curso de Licenciatura em Física, em uma Universidade Federal do Estado de São Paulo.

Em um primeiro momento, apresentaremos o mapeamento do processo vivido em sete disciplinas de graduação, ofertadas durante o período de pandemia, na modalidade remota e duas disciplinas ofertadas para o mesmo curso, no primeiro ano de retorno das atividades de forma presencial, no campus universitário.

Em um segundo momento, apresentamos a cartografia extensiva de um corpo, que se apresenta como mulher, nessa experiência formativa, na Física, em pandemia.

Mapeamentos dos corpos femininos: para onde elas se vão?

Buscamos por linhas moventes dos corpos de mulheres, nas disciplinas ofertadas para o curso de Licenciatura em Física, diurno e noturno, durante a pandemia, e no primeiro ano de retorno às atividades presenciais O objetivo é apresentarmos a participação das mulheres, com foco nas matrículas realizadas, nas presenças e ausências durante os cursos e nos trancamentos de cada disciplina.

A primeira experiência foi nas disciplinas de *Didática Geral A* e *B*. Essa disciplina é ofertada na grade de várias das licenciaturas e permite a matrícula de estudantes de diferentes cursos. A disciplina de *Didática Geral A* foi oferecida semanalmente. As matrículas foram realizadas por 16 estudantes, sendo oito mulheres e oito homens. Houveram 11 desistências, de seis mulheres e cinco homens. Todos os demais foram aprovados, sem recuperação.

A disciplina de *Didática Geral B* foi ofertada semanalmente no período noturno. As matrículas foram realizadas por 33 estudantes, sendo 10 mulheres e 23 homens. Todos(as) concluíram a disciplina. Ocorreram três reprovações de estudantes homens e quatro recuperações, duas de estudantes homens e duas de estudantes mulheres. As reprovações estavam relacionadas a não entregas dos trabalhos solicitados.

No semestre seguinte, segundo de 2021, ocorreram as disciplinas de *Orientação para a Prática Profissional do Professor de Física 1* e *Pesquisa em Ensino de Física.*

A disciplina de *Orientação para a Prática Profissional do Professor de Física 1,* foi oferecida semanalmente no período noturno. As matrículas nessa disciplina são de cinco estudantes, sendo quatro homens e uma mulher. Foi registrada uma desistência da única mulher

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.349-371, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

da turma. Ela esteve presente no primeiro dia de aula. Uma estudante indígena. Nesse encontro ela relatou que sairia mais cedo da aula, pois a conexão da internet da sua aldeia funcionava até as 20 horas, e a disciplina acontecia no período entre 19 horas e 21 horas. A estudante não compareceu às demais aulas. A docente entrou em contato por *e-mail*. Ela respondeu que voltaria. Mas não voltou.

A disciplina de *Pesquisa em Ensino de Física obteve* a matrícula de dez estudantes, duas mulheres e oito homens. Houve duas desistências de dois homens. Nessa disciplina, os(as) estudantes foram orientados(as) a selecionar artigos de pesquisa da área de ensino de Física para apresentações em formato de seminário.

Uma das duas estudantes mulheres do curso, no dia de sua apresentação, não conseguiu apresentar. Escreveu para o monitor da turma, pouco tempo antes da aula e disse que estava com uma crise de ansiedade e que não via possibilidade de continuar.

O monitor comunicou à professora a situação da aluna. O encontro foi realizado e o artigo foi debatido com e pelo grupo. A estudante não apareceu. Após a aula a docente entrou em contato com a estudante por *e-mail* e não obteve retorno. A aluna trancou o curso na décima semana da disciplina. O curso tem duração de 15 semanas.

Essa foi a última disciplina que seguiu o modo remoto nessa universidade. Em junho de 2022 inicia-se outro semestre. O retorno do ensino presencial. Todos/as de máscaras na universidade. Um novo cenário passa a compor o processo formativo.

As disciplinas de responsabilidade da docente foram: *Pesquisa em Ensino de Física* (1º semestre de 2022, curso diurno) e *Orientação para Prática do Professor de Física* 2 (1º semestre de 2022, turnos diurno e noturno). Essa disciplina é ofertada como correquisito para a disciplina de *Estágio Supervisionado*, já na grade final do curso.

Na disciplina de *Pesquisa em Ensino de Física*, ofertada agora de forma presencial, no período diurno, contou com nove estudantes matriculados(as). Quatro dos(as) quais podemos identificar como portadores(as) de nomes tradicionalmente atribuídos a mulheres. No primeiro dia de aula, estavam sete dos(as) estudantes matriculados(as). Finalizaram a disciplina quatro estudantes: dois homens e duas mulheres.

Na terceira semana uma estudante escreveu à professora dizendo que havia participado da primeira aula e precisou faltar às outras duas, pois na pandemia ela passou a trabalhar em um bar e estava tendo dificuldades de acordar cedo. A disciplina foi ofertada no período matutino. "*Gostaria de saber se posso fazer algum tipo de trabalho para compensar as minhas faltas nessas últimas semanas na disciplina. Eu preciso muito recuperar meu semestre, estou*

começando a entrar em desespero". A docente respondeu que sim. Que havia tempo. A estudante não apareceu mais.

Na disciplina de *Orientação para Prática do Professor de Física 2,* no período diurno, foram matriculados sete estudantes, todos homens.

Na disciplina de *Orientação para Prática do Professor de Física 2,* no período noturno, foram matriculados cinco estudantes. Todos homens. Não houve desistentes.

A disciplina *Orientação para Prática do Professor de Física 2*, constante no final da grade curricular do curso, não teve presença de mulheres cursando.

Para aonde elas vão?

São poucos os corpos de mulheres nas disciplinas acompanhadas, principalmente quando se analisam as ofertadas no final do curso.

De posse das listas de matrículas, frequências, desistências e ausências é possível acompanhar uma dança desses corpos: um entra e muitas vezes sai dessas mulheres na formação durante a pandemia e no retorno ao ensino presencial. Durante as aulas, elas afirmam a falta de estrutura física, emocional e financeira.

Em algumas disciplinas, falamos sobre experiência pandêmica. Relatos sobre a mistura dos papeis durante a pandemia foram explicitados. Viver o processo formativo em casa, para muitas foi não perder um lugar em que podiam se dedicar aos estudos, o espaço da universidade. Tudo passou a ocorrer em um único lugar, os lares, nem sempre espaço apropriado para os estudos e ainda bastante marcado pelo machismo e patriarcalismo.

Impossível saber para onde elas se vão. O futuro é incerto e indefinido.

Em busca de processos para além da falta, buscamos por linhas de fugas vividos por esses corpos no processo formativo. A seguir as linhas de Maria, um corpo de mulher, na Física, em pandemia. Aliás, "Quem traz na pele essa marca, possui a estranha mania de ter fé na vida", como canta Milton Nascimento (NASCIMENTO; BRANT, 1978).

Mapeamento de um corpo

Foi na disciplina de Didática Geral A que conhecemos Maria. Desde o início algo nos chamou atenção nesse curso. Dos 16 estudantes matriculados, oito mulheres e oito homens, 11 desistiram: seis mulheres e cinco homens. O curso seguiu com cinco estudantes, entre eles(as), a Maria[3]desta pesquisa.

[3] Nome escolhido para se referir a aluna que será mapeada.

Ao se propor mapear um corpo, nos apoiamos no dito por Virgínia Kastrup (2007) de que não é obrigatório que o(a) cartógrafo(a) esteja atento(a) a tudo que lhe acomete no processo vivenciado da pesquisa. Basta que ele(a) se valha de uma das quatro variedades da atenção do(a) cartógrafo(a): rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

Aqui, primeiro fizemos um rastreio, uma varredura nas disciplinas, imbuída do desejo de encontrar uma mulher da Física. O primeiro passo foi rastrear quem seria essa mulher, mas sem pressa, observando as danças das/nas disciplinas. Segundo Virgínia Kastrup (2007, p. 40), "Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não identifica a busca de informação". Então acontece a escolha de Maria, como já dito, não planejado, apenas flutuante. Acompanhei percursos e atravessamentos de vários corpos femininos durante esse período. Mas essa Maria nos chamou a atenção. Ela era a única mulher na turma de *Didática* do curso de Física e trazia em seus comentários fortes interesses pela temática do feminino e da ciência. Apesar da câmera fechada em quase todo o curso, ela nos forneceu elementos de experiência de ser um corpo feminino, negra na escola, na universidade e na ciência.

A Disciplina de Didática ocorreu de forma remota. As aulas síncronas ocorreram via plataforma *Meet*[4]. Os(as) estudantes, em muitos dos encontros, foram recepcionados(as) com músicas, ora proposta pela docente e a monitora, ora escolhida pelos(as) estudantes. Por intermédio das canções selecionadas, foi possível uma conexão outra com os(às) estudantes, que em diversas aulas passaram a dividir com o grupo suas rotinas e experiências na pandemia. Câmeras começaram fechadas e algumas foram se abrindo.

Todos(as) os(as) estudantes tinham acesso à plataforma onde eram disponibilizados às atividades, avaliações e materiais que seriam utilizados durante todo o processo.

As linhas traçadas na pesquisa: um esboço cartográfico

Deleuze e Guattari (2011) apresentam-nos um modo de pesquisar baseado no princípio de um pensamento rizomático, que não é representacional, mas inventivo. Diferentemente do que ocorre no pensamento arbóreo, o rizoma é capaz de conectar pontos de múltiplas naturezas. A Cartografia em Deleuze e Guattari é, portanto, um princípio do rizoma.

A cartografia como meio de pesquisa leva em conta todo o processo que a pesquisa vai passar, do início ao fim. Esses processos geram possibilidades de agenciamento e

[4] Plataforma de videoconferência.

experimentação, eventos a serem apresentados e investigados.

A cartografia busca capturar as multiplicidades e as conexões que constituem um território, seja ele físico ou conceitual, permitindo uma visão mais dinâmica e relacional do espaço e das relações que nele se desdobram. Tem sido usada como ferramenta para a construção de metodologias de pesquisas que desejam investigar processos de produção de subjetividade. A possibilidade de acompanhar processos nos permite um mergulho em novas experimentações. Dessa forma, a cartografia é um compromisso ético-político de coprodução da realidade (PASSOS; BARROS, 2009).

Neste trabalho apresentamos uma cartografia extensiva, do processo de experiência do corpo da Maria, na disciplina Didática, oferecida de forma remota. Buscamos pelas linhas em jogo, as metamorfoses da vida, os afetos e desejos que a compuseram nessa experiência singular.

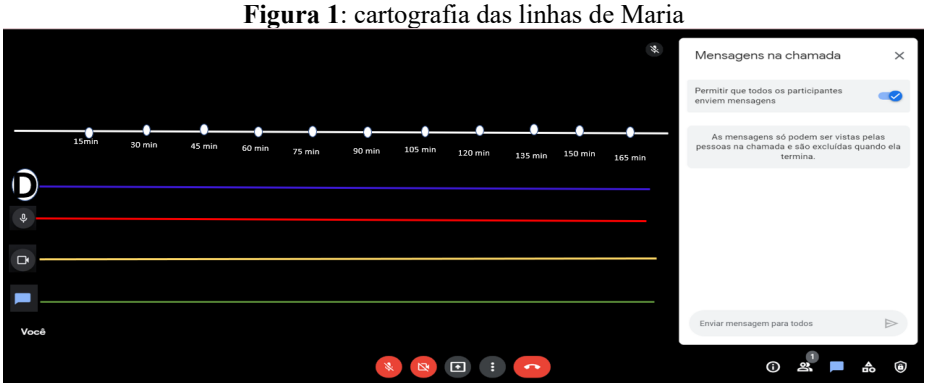
Maria-mulher: uma cartografia

O layout do *Google Meet*, ambiente virtual característico do momento pandêmico vivido, foi escolhido para ilustrar as linhas entrelaçadas de Maria, Janelas, linhas para o áudio e vídeo, local para bate-papo, passam a compor o cenário cartografado. As aulas foram assistidas por várias vezes visando o traço do mapa de Maria na aula, seus gestos, afetos e possíveis movimentos, no ensino remoto.

As linhas dos mapas possuem cores diferentes, para ilustrar as diferentes formas de participação de Maria nas aulas. A linha vermelha ilustra as participações em áudio de Maria. A linha amarela, os momentos em que Maria abriu a câmera e participou da aula dessa forma. A linha verde revela sua participação no bate-papo. Linha azul marca as perguntas feitas pela docente durante a aula. A linha branca, chamada linha do tempo, marca o tempo das diferentes performances de Maria na aula. A noção de *performance*, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação.

A Figura 1, a seguir, mostra as linhas de Maria aqui descritas.

Figura 1: cartografia das linhas de Maria



Fonte: autoria própria.

Instruções para leitura do Mapa:

Linha branca: Linha que marca a duração da aula.

Linha azul: Linha que marca as perguntas feitas pela docente.

Linha vermelha: Áudio de Maria.

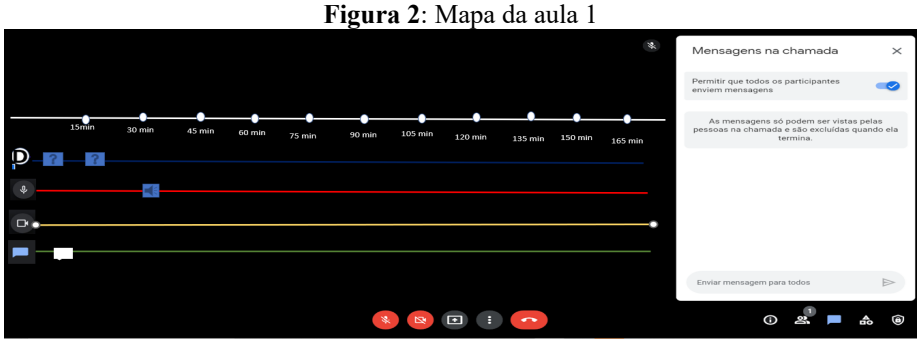
Linha amarela: Câmera de Maria.

Linha Verde: Bate-papo de Maria.

Caixa azul com um ponto de interrogação: Quando a docente faz uma pergunta.

Mapas das aulas

Figura 2: Mapa da aula 1



Fonte: autoria própria.

Tema: Apresentação da disciplina.

Duração da aula: 1 hora e 30 minutos.

1º Áudio da Docente: Aos 6 minutos, a docente pergunta se pode gravar a aula e pede que coloquem a frequência no bate-papo.

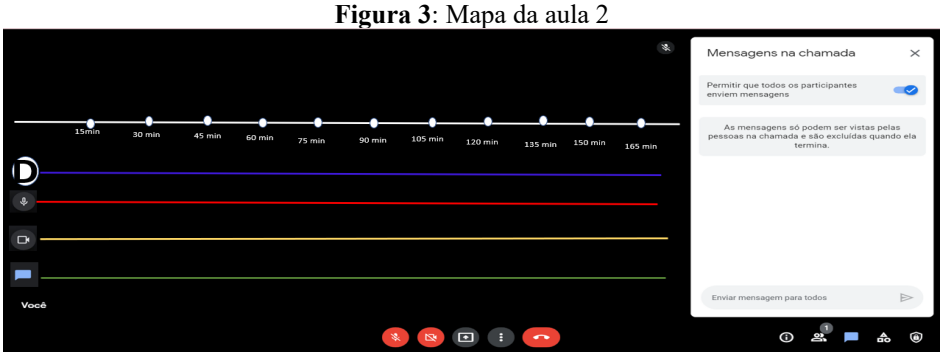
Bate-papo: Aos 7 minutos Maria responde no bate-papo que autoriza a gravação e coloca seu nome e seu número identificador.

2º Áudio da Docente: Aos 20 minutos a professora pede que os(as) estudantes se apresentem.

Áudio de Maria: Maria abriu o áudio aos 17 minutos, para se apresentar. Foi a última a se apresentar.

Registro das atividades de Maria: Não houve solicitação de atividades para essa aula.

Figura 3: Mapa da aula 2



Fonte: Fonte: autoria própria

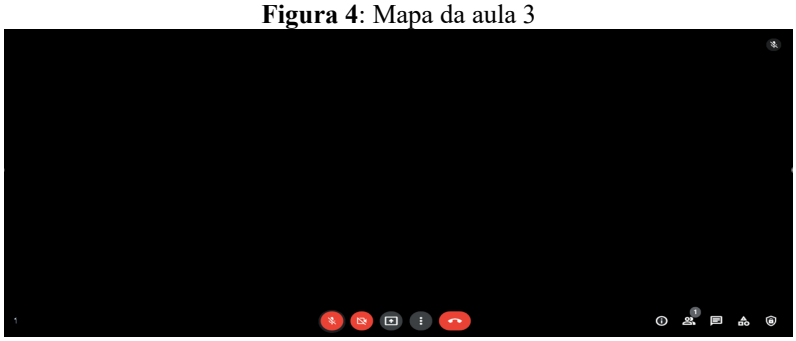
Tema: Documentário “Human" e o ensino.

Duração da aula: 2 horas

Maria não esteve presente.

Maria postou atividade referente a aula.

Figura 4: Mapa da aula 3



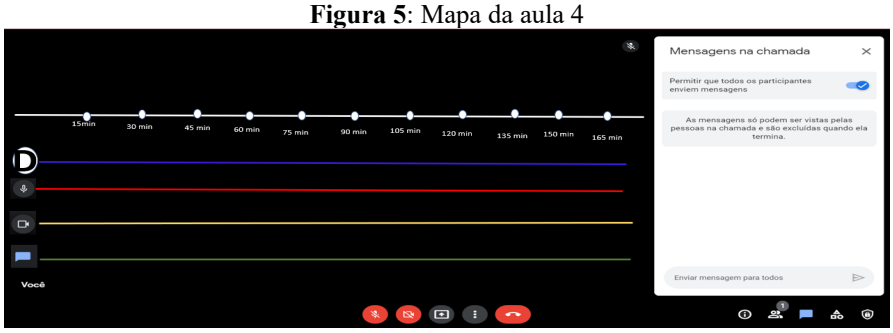
Fonte: autoria própria.

Tema: Aula assíncrona - O ensino como objeto de estudo da didática.

Maria esteve presente.

Maria postou atividade referente a aula (assíncrona)

Figura 5: Mapa da aula 4



Fonte: autoria própria.

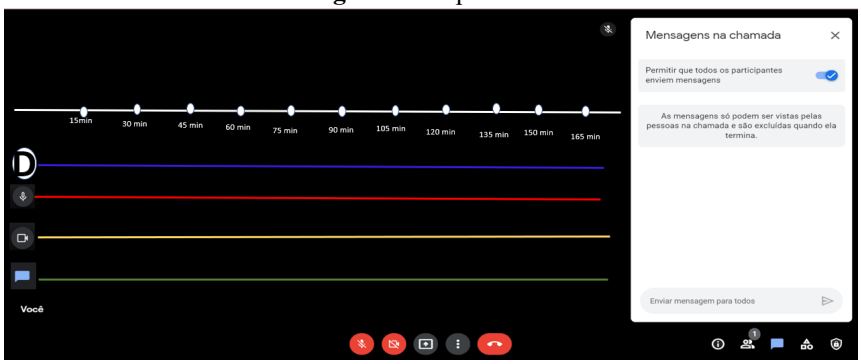
Tema: "*Another Brick in The Wall*", Pink Floyd e a Educação

Duração da aula: 2 horas e 30 minutos.

Maria não esteve presente.

Maria realizou as atividades assíncronas.

Figura 6: Mapa aula 5



Fonte: autoria própria.

Tema: Mito da caverna

Duração da aula: 2 horas e 30 minutos.

Maria esteve presente.

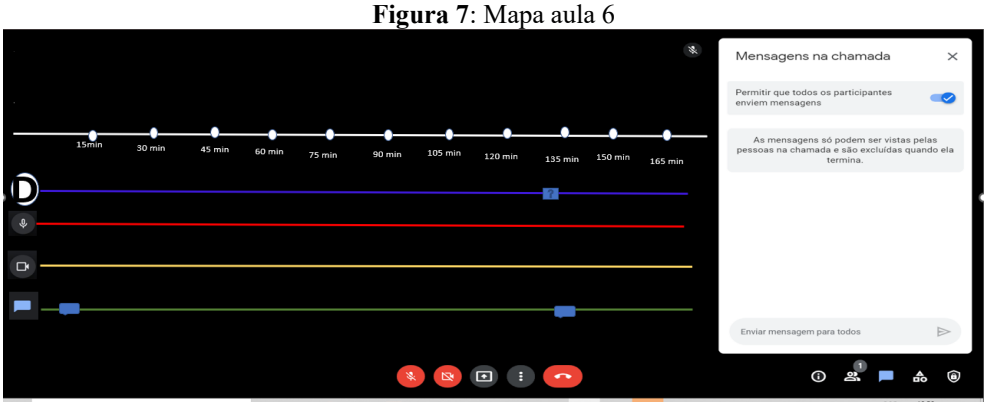
Maria realizou as atividades.

Bate-papo de Maria: Aos 5 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

Pós-aula: Ao final da aula, quando paramos a gravação, Maria fez um desabafo sobre algumas de experiências formativas na pandemia O desabafo de Maria não foi gravado. A dificuldade de convívio com alguns docentes, o que a levou a trancar disciplinas (nomenclatura usada para dizer que o[a] aluno[a] desistiu da disciplina para cursá-la em outro momento). Trouxe reflexões sobre o tempo e espaço outro da pandemia, que deveria repercutir na didática das aulas. Segundo ela, para alguns docentes, o curso ministrado pouco mudou, na experiência singular que foi viver a pandemia. No final da conversa ela agradeceu por estarmos ali e o

espaço para ouvi-la.

Figura 7: Mapa aula 6



Fonte: autoria própria.

Tema: A escola "faz" juventude?

Duração da aula: 1 hora e 40 minutos.

Maria esteve presente.

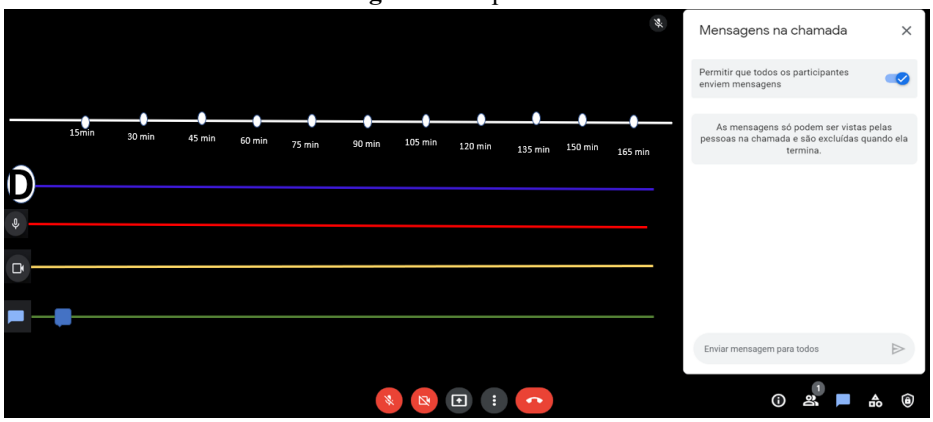
Maria realizou as atividades.

1º Registro no bate-papo de Maria: Aos 6 minutos coloca seu nome e seu número identificador. Aos 133 minutos a docente pergunta: A escola faz juventude?

2º Registro no bate-papo de Maria: Aos 135 minutos Maria, a primeira a participar do bate-papo: "*Professora peço desculpas, mas terei que sair da aula, estou com muita dor de cabeça, e está me atrapalhando para participar da aula. Mas a questão do ser jovem, foi uma das partes que mais me fez refletir. Eu fui aluna, e ao tentar ser jovem no início do fundamental 2, foi difícil encarar bullying, por certos aspectos. Então eu acho que esse episódio em particular, me fez ser mais retraída do que já era e forçar cada vez mais na escola, nas regras dela… e no ensino médio entra na caracterização do jovem, das roupas, estilo musical… e me colocando nesses aspectos por muito tempo meu estilo foi se alterando, não para agradar, mas como forma de se expressar*".

Maria permaneceu até o final da aula.

Figura 8: Mapa aula 7



Fonte: autoria própria.

Tema: A questão didática e a perspectiva multicultural

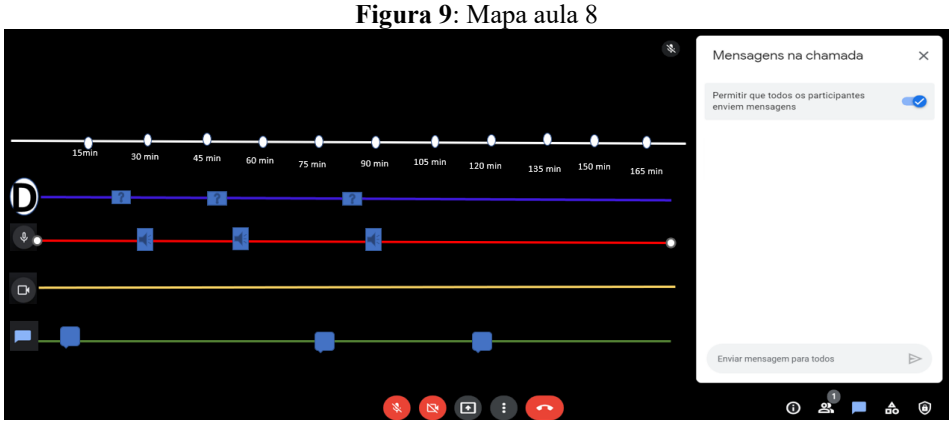
Duração da aula: 2 horas e 10 minutos.

Maria esteve presente.

Maria realizou as atividades.

Bate-papo de Maria: Aos 9 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

Figura 9: Mapa aula 8



Fonte: autoria própria.

Tema: Sobre mulheres e/ou feminino na ciência.

Duração da aula: 1 hora e 40 minutos.

Maria esteve presente.

Maria realizou as atividades.

1º Registro do bate-papo de Maria: Aos 9 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

A docente convida a turma para assistir a um trecho do filme "Estrelas além do tempo"[5],

A docente pergunta, aos 25 minutos, o que acharam.

1º Registro do áudio de Maria na aula aos 26 minutos: "Eu vejo uma mulher no meio de vários homens."

2º Registro do bate-papo de Maria: Aos 70 minutos Maria responde à docente, ainda com relação ao trecho do filme Estrelas além do tempo: "Eu acho que gera uma espécie de bloqueio em quem 'não' faz parte, uma insegurança. O que leva a perda de mentes brilhantes, por um preconceito estrutural. Estou sem microfone."

A docente aos 78 minutos projetou a imagem da "Conferência Solvay"[6] e perguntou o que eles viam na imagem.

2º Registro do áudio de Maria na aula: Aos 80 minutos Maria acrescenta: "A mulher às vezes perde seu lugar por insegurança frente aos homens. É muito cansativo ter que lutar para estar em um lugar que não é considerado seu."

Aos 55 minutos a docente falava sobre dados estatísticos de mulheres, ela mostra no slide os dados de mulheres na Física. Maria usa o bate-papo.

3º Registro do bate-papo de Maria, aos 120 minutos: "Como no filme essas mulheres tiveram que lutar muito, mas não só por ser mulher, mas por ser mulher negra. Quantas outras não foram até o fim, por intimidação, insegurança... O mesmo se enquadra para homens negros… A história dela é incrível, como ela deve ter sofrido para chegar onde chegou. O que a gente está discutindo, sobre a mulher na ciência, eu lembrei que foram duas cientistas, que agora no período de pandemia, sequenciaram o genoma do vírus, que foram duas cientistas da USP até… eu parei para pensar, e por exemplo, o que aconteceu com essas mulheres, será que daqui alguns anos quando a gente estiver explicando sobre a pandemia do corona vírus, elas irão citar o nome dessas mulheres como sendo elas propulsoras, elas serão lembradas? Essa seria a grande questão, pra mim, no futuro elas serão lembradas, ou só discutiremos nesta disciplina e acabou?

[5] Filme Estrelas além do tempo, Diretor: Theodore Melfi.

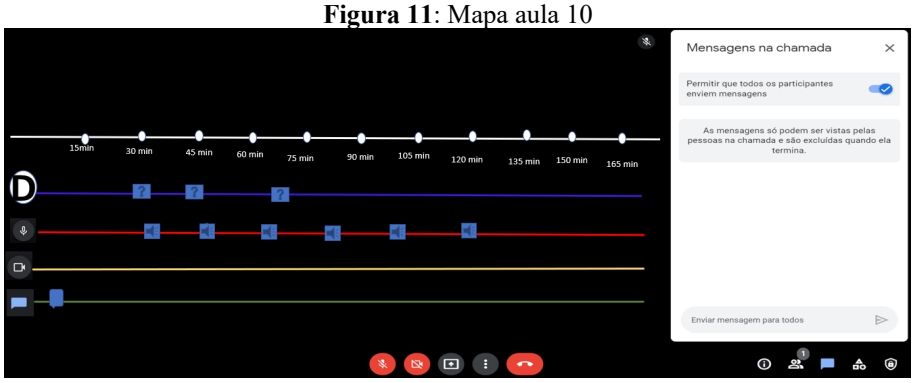
[6] Disponível no site https://www.fisicando.com.br/genios-ciência

Figura 10: Mapa aula 9

Fonte: autoria própria.

Tema: Aula assíncrona - Análise de Planos de Aula de Física

Figura 11: Mapa aula 10



Fonte: autoria própria.

Tema: Metodologias ativas e sala de aula invertida

Duração da aula: 2 horas e 40 minutos.

1º Registro do bate-papo de Maria: Aos 8 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

Essa aula foi lecionada pela monitora da disciplina.

1º Questionamento da monitora aos 29 minutos: O que vocês entendem por metodologias ativas?

1º Registro do áudio de Maria aos 30 minutos: "Então, durante a explicação eu entendi que ativa seria o aluno ser mais participativo, pois ele que está correndo atrás, tentando entender para na hora que chegar a aula ele expor a ideia, o que ele entendeu."

Ao continuar falando de metodologias, a monitora pergunta o que motiva professores a usarem novas metodologias.

2º Questionamento da monitora aos 40 minutos: Houve alguma experiência durante o processo de ensino de vocês que se aproxima com o discutido hoje na aula?

2º Registro do áudio de Maria aos 45 minutos: "É importante que o aluno entenda o papel dele no processo de aprendizagem."

3º Registro do áudio de Maria aos 60 minutos: "Eu lembro de uma aula que foi de Física, a professora ainda não havia ensinado nada e começou a falar sobre leis de Newton, e disse que a tarefa de casa era pesquisar o que eram as leis de Newton, e o que nós entendíamos sobre o assunto e na semana seguinte falaríamos sobre o assunto. Chegando na sala, ela fez um círculo, para explicar uma das leis de Newton. Para mim, na minha concepção, isso foi um processo ativo, porque fomos atrás de como funcionava o experimento."

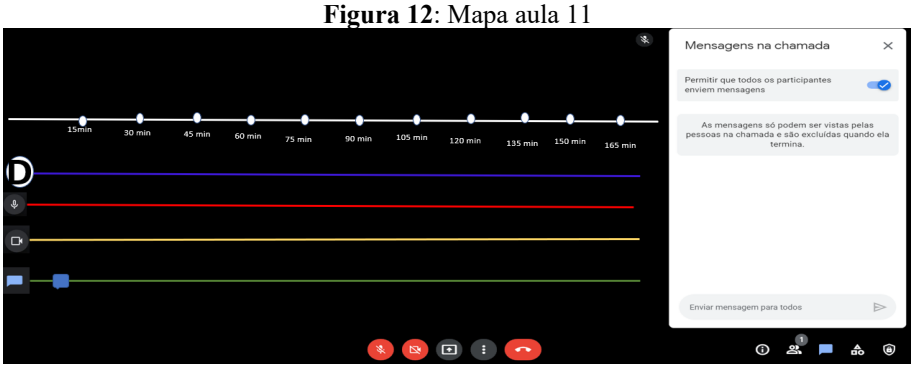
3º Questionamento da monitora aos 70 minutos: Mais alguma experiência a ser compartilhada?

4º Registro do áudio de Maria aos 80 minutos: "Quando entrei na UFSCar, em 2019, eu estava tendo muita dificuldade com cálculo, então eu recorri ao youtube, então foi o meu contato com o professor Claúdio Possani, e eu amo as aulas dele, se eu tiver que escolher entre assistir um filme e alguém me chamar para assistir a aula dele, eu assisto as aulas dele, é perfeita a aula dele e agora em cálculo 3, eu continuo assistindo, porque eu consigo entender. No semestre passado eu cursei Cálculo 2, e a professora que eu peguei é espanhola, e o português dela não é muito bom, ela nos passou todas as aulas dele, e foi o semestre que eu tirei as notas mais altas, foi maior que a nota de Cálculo 1 e 2. Foi fantástico."

Continuando o diálogo com a turma, a professora começa a exemplificar os temas e é interrompida por Maria.

5º Registro do áudio de Maria aos 100 minutos: "foi uma aula muito boa e muito gostosa."

Figura 12: Mapa aula 11



Fonte: autoria própria.

Tema: Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Duração da aula: 2 horas e 11 minutos.

Registro do bate-papo de Maria: Aos 5 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

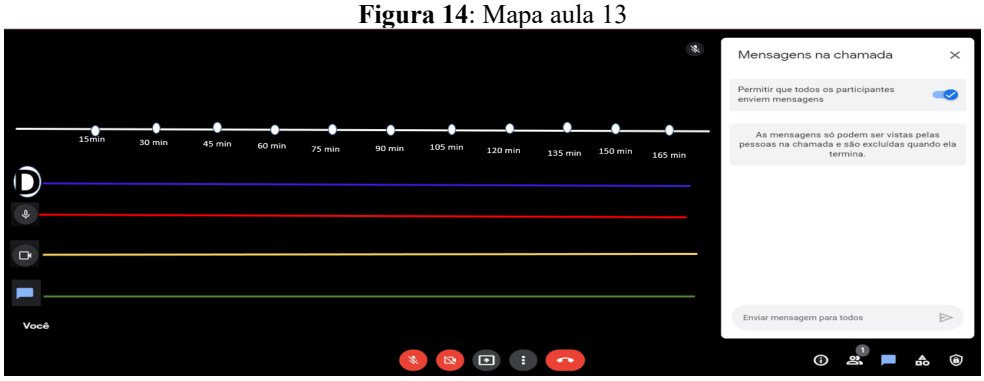
Figura 13: Mapa aula 12

Fonte: autoria própria.

Tema: Semana da Física.

Os estudantes foram liberados das atividades para participarem do evento.

Figura 14: Mapa aula 13



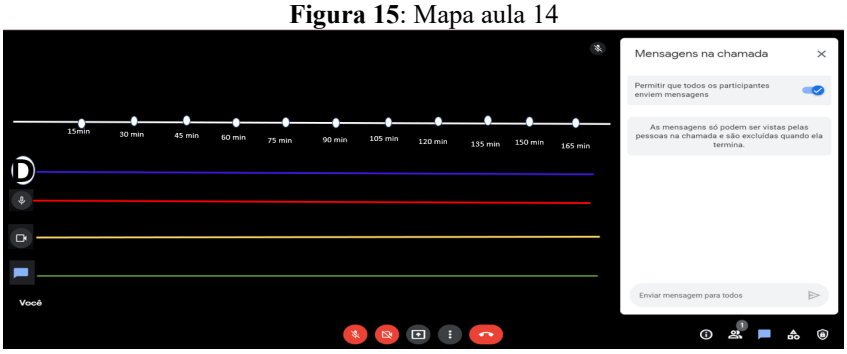
Fonte: autoria própria.

Tema: Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Duração da aula: 2 horas e 10 minutos.

Maria não esteve presente.

Figura 15: Mapa aula 14



Fonte: autoria própria.

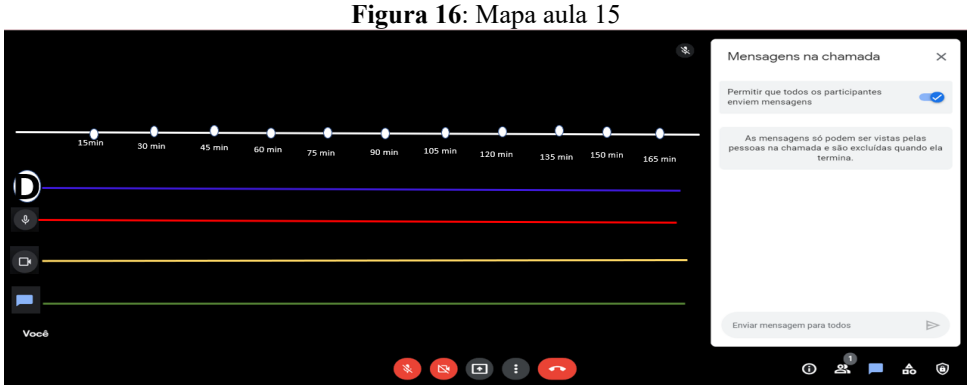
Tema: Plano de aula e situação de aula

Duração da aula: 1 hora e 30 minutos.

Maria esteve presente

Registro do bate-papo de Maria: Aos 9 minutos coloca seu nome e seu número identificador.

Figura 16: Mapa aula 15



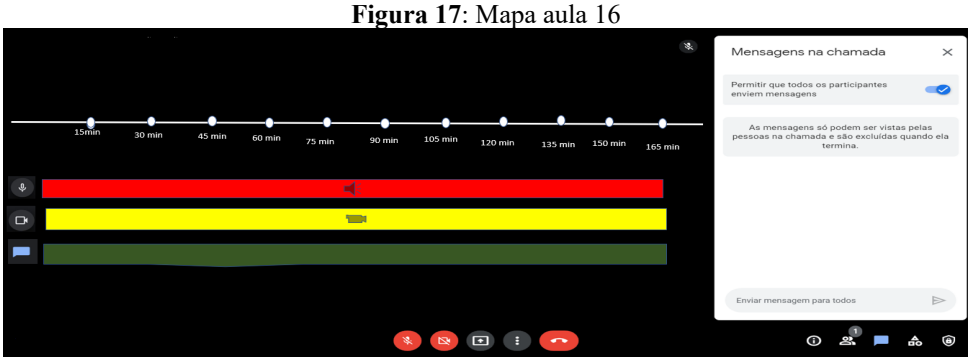
Fonte: autoria própria.

Tema: Plantão de dúvidas.

Duração da aula: 1 hora e 30 minutos.

Maria não esteve presente.

Figura 17: Mapa aula 16



Fonte: autoria própria.

Tema: Apresentação dos trabalhos finais: um plano de aula e uma situação de aula.

Duração da aula: 1 hora e 30 minutos.

Maria esteve presente

Linhas de áudio e vídeo se entrelaçam ativamente durante todo encontro.

Maria esteve durante todo o encontro com a câmera e o áudio ligados. Foi a primeira a apresentar seu trabalho final. Sem exatamente diferenciar plano de aula de situação de aula, ela

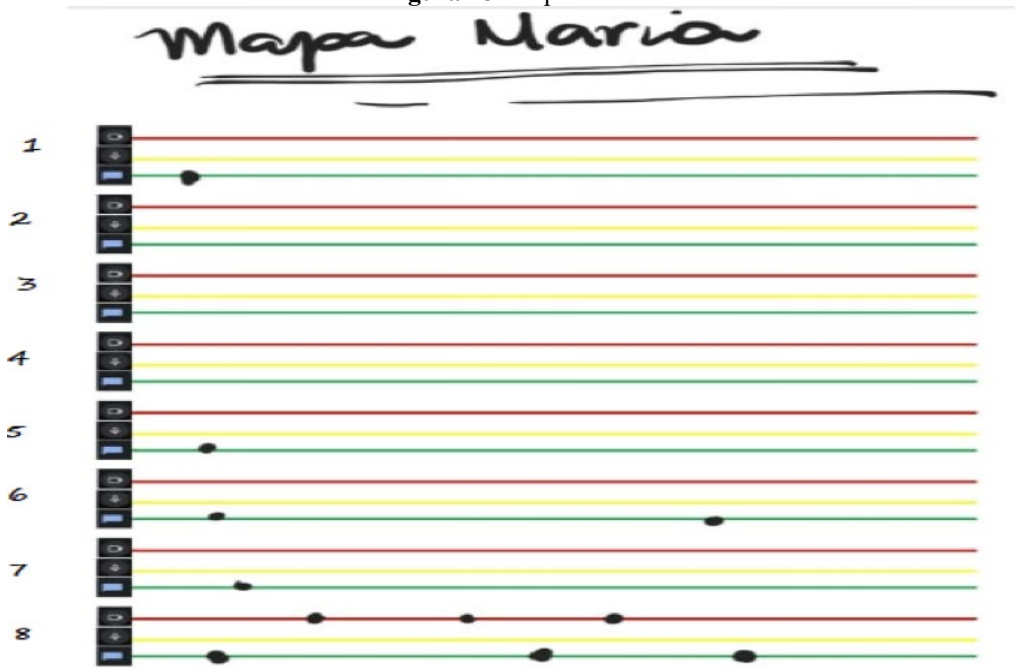
apresentou uma intervenção didática em que alunos deveriam entender o que é um buraco negro.

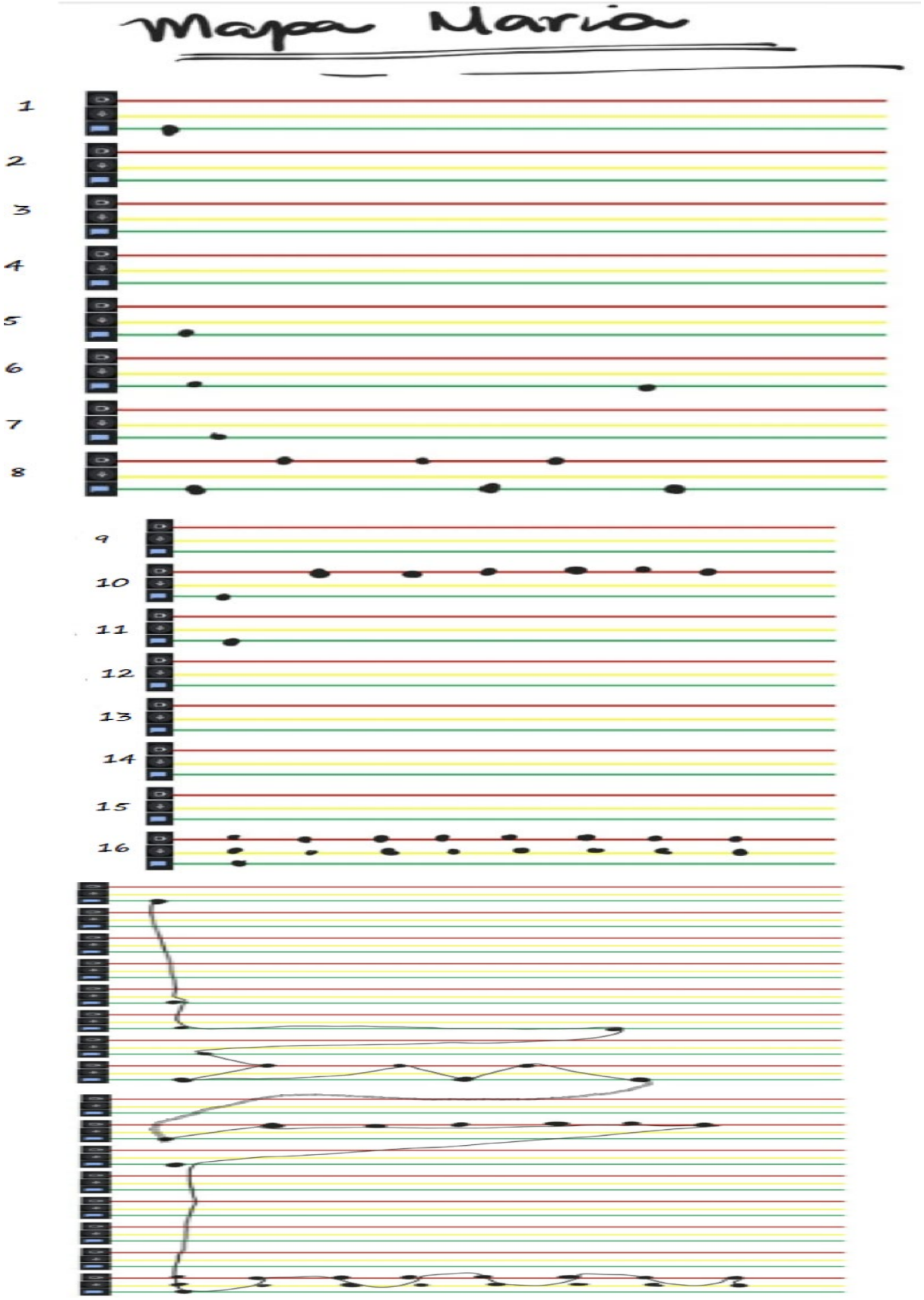
Ao final da apresentação, ela sorriu. Com a câmera aberta, ela continuou assistindo às outras apresentações. Foi o último dia de aula. O que me remeteu a uma frase do livro "Grande Sertão: Veredas" (ROSA, 1994, p. 86): "O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia". Penso então que a disciplina tenha feito uma travessia com Maria, a cada encontro ela se (re)descobria e se compunha de alguma forma.

A paisagem de Maria

Com os mapas de Maria, buscando compor uma paisagem. A junção das cartografias nos imprime uma coreografia desse corpo feminino, em formação em Física, na pandemia. O conjunto de mapas nos ajuda a enxergar os ritmos de Maria nesse processo, instigando-nos com seus possíveis desejos e afecções.

Figura 18: Mapa Maria





Fonte: autoria própria

Maria, um corpo "bem" pandêmico, inicia sua participação na disciplina de *Didática*, principalmente no formato assíncrono, apresentando as tarefas solicitadas e com pouca presença nos encontros síncronos. Quando esteve presente nessas aulas, nos encontros iniciais, optou por viver essa experiência por trás das câmeras e sem emitir sons, pelo canal permitido no formato da aula.

No terceiro encontro, a docente percebeu que a frequência dos alunos estava baixa, muitos mandavam as atividades, mas não compareciam. Ao final da aula, ela registra um comunicado no mural reforçando a importância da participação dos alunos nas aulas. Depois do comunicado o curso foi se desenrolando. Maria também. O ritmo da melodia se intensifica.

Nas atividades assíncronas, Maria cria poemas para contar sua trajetória escolar, busca o discurso de Malala e uma música de Chico Buarque para falar da Educação.

“**Meu viver na escola”**.
Na infância, as crianças
Brincavam sem parar.
No ballet piruetas, gargalhadas a dar...
Mas os anos se passaram,
fundamental 2 a adentrar.
Lá vem a gorda, quatro olhos,
a nerd que só quer estudar.
Esquisita ela, de tampão no olho,
e freio de burro a puxar.
Pensando bem ela é útil,
para nas matérias passar.
Mas seu cabelo, me parece duro,
melhor evitar...
E dos colegas vinha o bullying,
que lhe fazia chorar…
No meio do caminho,
pessoas encontrou
que diziam que era linda,
e seu choro enxugou.
Olha só como ela mudou,
O tempo lhe fez bem! Foi o que mais escutou.
No médio teve amigos,
que a admirou,
ressaltou sua beleza,
e não só do seu potencial se aproveitou,
Um dia ficou triste, mas isso já passou
das memórias que carrega,
leva as que te ajudou.
A escola a formou,
mas nem sempre a ajudou.
Aprendeu que as crianças sempre vão brincar

mas ao crescer deixam-se influenciar.
A escola não foi dela,
mas ela tentou recriar…"
Poema de Maria postado classroom

A cartografia nos dá pistas de que Maria se potencializa na aula 8, em que é convidada a problematizar com o grupo sobre mulheres na ciência, ao falar de si. Não estamos analisando o que aconteceu antes, porque ela pouco aparece. Mas ao acompanhar seus processos pela cartografia, localizamos outro movimento de Maria nessa aula. Ela foi atravessada e se deslocou.

De acordo com Leodoro e Carolina Souza (2022),

> [...] o sexismo que afeta as mulheres necessita ser explicitado e debatido no interior da comunidade científica. Para isso, é necessário vencer certas idealizações de neutralidade social do empreendimento científico que, conforme já foi apontado, compromete a própria existência objetiva da ciência como produto da ação humana de homens e de mulheres. (p. 1696)

Maria intensifica o debate sobre sexismo na ciência proposto na disciplina com participações no *chat* como "*A mulher às vezes perde seu lugar por insegurança dos homens, é muito cansativo ter que lutar para estar em um lugar que não é considerado seu*".

A frequência das participações de Maria nas aulas oscila. Chega o fim do curso. Maria apresenta seu trabalho final. Na última aula conhecemos a Maria. Ela abre a câmera, o áudio e pede para ser a primeira a apresentar o trabalho. Apresenta sua produção e permanece com a câmera aberta.

Uma das atividades assíncronas do curso foi o preenchimento de um questionário sobre a experiência vivida durante a pandemia e os estudos. Os enfrentamentos de Maria foram muitos. No questionário ela nos dá pistas desse processo. Um jeito novo de estudar, a sala de aula que passa a ser a sala da sua casa, o ter que lidar com a ansiedade, a rotina com o cuidado do lar e dos sobrinhos e as várias funções que foram acrescentadas, além de ser estudante e as respectivas demandas, anseios e desejos que esse lugar representa para Maria.

No seu questionário é possível perceber que em sua casa, são as mulheres do lar que assumem as funções relacionadas aos cuidados da casa e com os menores. Maria e outras, em uma sociedade ainda patriarcal, são atravessadas por outros signos.

Maria "dança" em meio aos enfrentamentos e possíveis.

Marias-Mulheres, misturam a dor e a alegria.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.349-371, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Para onde elas se vão?

Acompanhamos e trouxemos travessias de corpos de mulheres, em formação em um curso de Licenciatura em Física durante a pandemia. Traçamos panoramas, mapeamentos e cartografias visando apresentar experiências singulares de mulheres em formação na Física durante um período pandêmico.

A cartografia é uma prática política e criativa, que permite a construção de novos espaços de liberdade e de potencialidade. É uma forma de resistência ao poder e à dominação, pois permite a criação de novas linhas de fuga e de novos modos de existência que escapam aos limites impostos pela ordem estabelecida.

Na cartografia remota, isso passa a ser intensificado, pois se uma cartografia é feita de modo "comum" já é por si só inspiradora, quando ela é feita de modo remoto, ela é única, pois, ela traça-se mediante vestígios. Maria, assim como a Maria da estória de João e Maria, deixa-nos pequenos gestos, sons, presença e em algumas aulas ausências. Talvez essa seja a primeira e última cartografia feita de forma remota. Um pesquisar também usando a intuição.

Não buscamos por uma cartografia finalizada, mas sim um texto, que se construiu e sobreviverá, enquanto puder. Uma pesquisa que não se fecha em suas conclusões, seus recortes do conhecimento. Um texto mais verdadeiro, sem generalizações.

Para aonde elas se vão? Ficou a pergunta sem resposta. O futuro é incerto e indeterminado. Os agenciamentos são muitos. O que aconteceu com Maria não vai acontecer necessariamente com outras mulheres. Uma cartografia não responde a essa pergunta.

No entanto, quando a educação vai para dentro dos lares brasileiros, qual a relação do corpo da mulher nesse processo? Quais são os agenciamentos coletivos de enunciação que estão dados, pois estão dentro se seus lares? Algo invisível, que não é invisível, pois está dentro de suas casas, que levam esses corpos para outros lugares, que não necessariamente o processo formativo um dia desejado.

A pergunta não é para aonde elas se vão? pois elas vão para a universidade, para a Física, para uma docência, para um sonho, para um desejo, para uma esperança. Uma necessidade de mundos possíveis. A questão está nas "novas" rotas desses corpos.

Cartografar é tomar elementos do território e se deixar surpreender, numa atitude necessariamente aberta, numa postura obrigatoriamente intensa. Maria, assim como Maria Maria de Fernando Brant e Milton Nascimento, não é só um nome, mas sim um território que nos convida à transmutação.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Trad. A. L. de Oliveira, A. Guerra Neto e C. Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans).

ENCONTROS e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: M. Nascimento e F. Brant. *In*: **Encontros e despedidas**. Rio de Janeiro: Estúdios Polygram, 1985. 1 LP, lado B, faixa 1.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2022.

LEODORO, Marcos Pires; SOUZA, Carolina Rodrigues de. Infâncias e feminidades nas ciências pós-pandêmicas: novos modos de re-existência. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 1686-1705, dez. 2022.

PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PLAN INTERNATIONAL. **Halting lives**: o impacto do COVID-19 em meninas e mulheres jovens, 2020. Disponível em: https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/05/halting-lives-pt.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Sobre as autoras

Marcelle Tácita Oliveira: Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Paulista (2009). Cursou licenciatura em Física pelo IFCE-Campus Acaraú. Atualmente é elaboradora de questões - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Foi bolsista do PIBIC (Programa de Iniciação Cientifica) Bolsista Proex, Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação.
E-mail: martoliveira18@gmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação
E-mail: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 02 set. 2023
Aprovado em: 05 fev. 2024

Lirismo medieval: diversidade e conexão com a atualidade

Medieval lyricism: diversity and connection with the present

El lirismo medieval: diversidad y conexión con el presente

Paulo Roxo Barja[1]

Cláudia Regina Lemes[2]

Resumo: O termo "Idade das Trevas" soa errôneo para nomear a Idade Média, considerando-se o lirismo das obras da época que chegaram ao nosso conhecimento. Este trabalho teve por objetivo analisar canções medievais, buscando eventuais pontos de contato com a música popular brasileira da segunda metade do século XX e início do século XXI. Efetuou-se um recorte metodológico, selecionando-se obras do século XII ao século XIV, no eixo França-Portugal, com diversidade de temas/estilos. Para avaliar a sinergia texto-música, um dos autores gravou sua própria interpretação das obras. A análise mostra pontos de contato entre o cancioneiro medieval e o atual: música como suporte narrativo; contraste "religioso x profano" nas letras, mas não na música; presença de obras satíricas; prevalência de voz solo; sinergia entre letra e música. Observa-se raiz medieval para o lirismo atual.
Palavras-chave: Canção; Características do lirismo; Raiz histórica.

Abstract: The term "Dark Ages" sounds erroneous to name the Middle Ages, considering the lyricism of the medieval works that have come to our knowledge. This work sought to analyze medieval songs, seeking possible points of contact with recent Brazilian popular music. A methodological outline was carried out, selecting works from the 12th to the 14th centuries, in the France-Portugal axis, with a diversity of themes/styles. To evaluate the text-music synergy, one of the authors recorded his own interpretation of the works. The analysis shows similarities between the medieval and current songbook: music as a narrative support; contrast "religious x profane" in the lyrics, but not in the music; presence of satirical works; prevalence of solo voice; synergy between lyrics and music. It is concluded that there is a medieval root for the current lyricism.
Keywords: Song; Characteristics of lyricism; Historical root.

Resumen: El término "Edad Oscura" suena erróneo para denominar la Edad Media, considerando el lirismo de las obras de la época que han llegado a nuestro conocimiento. Este trabajo buscó analizar las canciones medievales, buscando posibles puntos de contacto con la producción reciente de música popular brasilera. Se realizó un esquema metodológico, seleccionando obras de los siglos XII al XIV, en el eje Francia-Portugal, con diversidad de temas/estilos. Para evaluar la sinergia texto-música, uno de los autores grabó su propia interpretación de las obras. El análisis muestra puntos de contacto entre el cancionero medieval y el actual: la música como soporte narrativo; contraste "religioso x profano" en la letra, pero no en la música; presencia de obras satíricas; predominio de la voz solista; sinergia entre letra y música. Se observan raíces medievales para el lirismo actual.
Palabras clave: Canción; Características del lirismo; Raíz histórica.

[1] Univap.

[2] SEE/SP.

Introdução

Por muito tempo, a expressão "Idade das Trevas" era de uso corrente quando se desejava fazer referência a aspectos da Idade Média tidos como ultrapassados ou pouco desenvolvidos; este período da História era visto por boa parte das pessoas como um tempo de preconceito, pouca preocupação com o meio ambiente e muita violência (não deixa de ser irônico observar que estas mesmas características poderiam ser utilizadas para descrever os tempos atuais. a contemporaneidade).

Na segunda metade do século XX, o trabalho de historiadores como Georges Duby e pensadores como Umberto Eco ajudou a demonstrar o equívoco da associação entre o período medieval e a noção de obscuridade. Em primeiro lugar, como afirma muito propriamente Eco, ambientes pouco luminosos não foram característica exclusiva da Idade Média, tendo perdurado pelos períodos "do Renascimento, do Barroco e - ainda adiante - do período que vai pelo menos até a descoberta da eletricidade" (ECO, 2010, p. 97).

Deve-se também levar em conta que o termo "Idade Média" refere-se a um intervalo de cerca de mil anos, com mudanças muito significativas ocorrendo ao longo deste período. Além disso, a análise de pesquisadores tem levado a observar, por exemplo, que "a Idade Média deve ser classificada como um período fértil nos aspectos culturais e educacionais, quando são fundados os sistemas escolares e universitários, legados que perduram até os dias atuais" (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017, p. 310).

Seguindo este caminho, podemos afirmar que o estudo da arte medieval revela a riqueza artística do período, com produção de obras exuberantes em campos distintos que vão desde as artes visuais até o tema do presente estudo: o lirismo medieval, como aqui chamaremos a produção conjunta de poesia e música característica da Idade Média.

De fato, um ponto de partida para nosso trabalho é a constatação de que o próprio conceito de lirismo tem sua origem no trovadorismo medieval, como se depreende da observação de Segismundo Spina em sua clássica obra "A Lírica Trovadoresca": "Muitas canções eram denominadas, pelos trovadores, de *chan*, *chantar*, *chantaret*, *son*, *sone*t, todas designações que atestam a união da poesia com a música" (SPINA, 1991, p. 366).

Por outro lado, quando saltamos para a atualidade, pesquisadores como Luiz Tatit atestam a predominância do formato "canção" como característica da música popular. Mas o que é a canção? Trata-se de "um gênero híbrido, letra e música indissociáveis" (MELLER, 2015, p. 17). Tatit afirma, inclusive, que o cancionista (ou compositor de canções) apresenta

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.372-386, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

"uma proposta de integração e não uma proposta de justaposição de linguagens paralelas" (TATIT, 2007, p. 104).

Deste modo, a conexão está feita: em sua união de letra e música, a canção é uma forma artística trovadoresca, portanto de origem medieval - e ainda presente em nossos dias.

Uma pergunta então se coloca: o que terá mudado na canção ao longo do tempo? Talvez seja mesmo o caso de se perguntar: após tantos séculos, será que haveria algum ponto de contato entre o lirismo medieval e o atual?

O objetivo geral do presente trabalho foi justamente esse: investigar se ainda seria possível encontrar pontos de contato entre a produção lírica medieval e a canção contemporânea. O objetivo específico, por sua vez, foi apontar quais seriam os eventuais pontos de contato encontrados.

Para atingir este objetivo, inicialmente adotou-se critérios para selecionar composições medievais das quais se dispusesse de registro tanto da letra quanto da música; os procedimentos são detalhados na seção "Metodologia". Em seguida, a seção "*Corpus*" apresenta o resultado da seleção de canções. A seção "Textos selecionados" apresenta trechos dos textos destas canções, cujos diferentes aspectos relevantes são comentados na seção principal do estudo, "Discussão". Nesta, analisa-se a correspondência entre os aspectos identificados no lirismo medieval e a produção atual de canções, com foco na canção brasileira. É importante observar, no entanto, que as discussões efetuadas levam em conta, naturalmente, a produção lírica medieval como um todo, da qual as quatro canções selecionadas no *corpus* configuram-se apenas como exemplos representativos. A última seção do trabalho, "Considerações Finais", sumariza as conclusões do estudo efetuado.

Metodologia

No trabalho, efetuamos um recorte cronológico e geográfico, analisando composições da Baixa Idade Média, no período que vai de meados do século XII até o século XIV (período áureo da música medieval), no eixo França-Portugal. Além disso, para inclusão, a obra deveria ser monofônica, ou seja, passível de interpretação por artista solo. Quanto aos temas abordados, a seleção visou representar a diversidade de temas característicos da Idade Média:

i) amor, tema preferencial do lirismo trovadoresco propriamente dito;

ii) religiosidade, tema presente em grande parte da arte medieval ocidental, fortemente influenciada pela Igreja Católica; e

iii) humor, dado ser este um aspecto bastante característico do lirismo medieval, com presença constante de textos e canções de caráter satírico, burlesco.

Como recurso metodológico para melhor avaliar a sonoridade, bem como a sinergia entre texto e música nas obras selecionadas, um dos autores deste estudo preparou interpretações pessoais destas obras, no formato de voz acompanhada por instrumento de cordas típico do período. Estas e outras gravações das composições foram consideradas na análise posteriormente efetuada. A partir da audição crítica das canções, com o apoio de referências acadêmicas (MELLER, 2015; TATIT, 2007; TAVARES, 2018, entre outros), buscou-se então conexões entre a produção lírica medieval e a música popular atual.

Corpus

A partir dos critérios indicados na Metodologia, definiu-se o *corpus* de estudo com as quatro obras seguintes:

i) lirismo trovadoresco: *Reis Glorios* (de Giraut de Borneil) e *Ay Mi* (de Guillaume de Machaut);

ii) religiosidade: *Cantiga de Santa Maria 322* (atribuída a Alfonso X e compositores de sua corte); e

iii) humor satírico: *Nom Quer´eu Donzela Fea* (do mesmo Alfonso X).

Se, por um lado, o interesse dos autores deste trabalho na escolha de Portugal justifica-se pela evidente importância deste país na história brasileira, por outro a França se impõe como indiscutível epicentro da criação trovadoresca no período considerado.

Textos selecionados

Para ilustrar a diversidade da produção lírica medieval, bem como a pertinência temática e o estilo composicional das canções selecionadas para o *corpus*, apresentamos a seguir trechos das letras das canções. Os trechos das canções de origem provençal-francesa aparecem em duas versões: no original e em adaptação para o português realizada por um dos autores deste trabalho especificamente para o artigo; já os trechos das cantigas de origem galego-portuguesa, atribuídas a Alfonso X, aparecem no original.

REIS GLORIOS (Giraut de Borneil) [*original*]
Reis glorios, verais lums e clarlatz

Deus poderos, Senher, si a vos platz
Al meu companh siatz fizels aiuta
Qu´eu no lo vi, pos la nochs fo venguda
- *Et ades sera l´alba.*
[...] Bel companho, em chantan vos apel:
No dormatz plus, qu´eu auch chantar l´auzel
Que vai queren lo jor per lo boschatge
Et ai paor que.l gilos vos assatge
- *Et ades sera l´alba.*
Bel companho, issetz al fenestrel
E regardatz las estelas del ciel
Conoisseretz si.us sui fizels messatge
Si non o faitz, vostres n´er lo damatge
- *Et ades sera l´alba.*

REIS GLORIOS [*adaptação*]
Rei glorioso, real luz e claridade
Deus poderoso, Senhor, se é vossa vontade
Sede fiel ajuda ao meu companheiro
Pois não o vejo desde que a noite veio
- *E logo será claro.*
[...] Bom companheiro, eu te lanço o meu apelo:
Não durmas mais, que eu já escuto, no meu zelo
O rouxinol em seu romance atrás do dia
Se meu marido nos achar em companhia...
- *E logo será claro.*
Bom companheiro, por favor olha a janela
E então repara em cada estrela tão bela
Perceberás se o que digo é preciso
Caso contrário, será nosso o prejuízo
- *E logo será claro*[3].

AY MI (Guillaume de Machaut) [*original*]
Aymi! Dame de valour que j'aim et desir,
De vous me vient la dolor qui me fait languir.
Tres douce creature,
Comment puet vo fine douçour
Estre vers moy si dure,
Quant mon cuer, mon corps et m'amour
Vous ay donné sans retour
Et sans repentir?
Or me tenez en langour
Dont je criem morir.
Aymi! Dame de valour que j'aim et desir,
De vous me vient la dolor qui me fait languir.
[...] Mais vo douce figure,
Vo fine biauté que j'aour
Et vo noble faiture
Parée de plaisant atour
En plour tiennent nuit et jour,
Sans joie sentir,

[3] Texto original completo da canção, seguido de tradução literal, pode ser encontrado em SPINA (1991, p.170-171).

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.372-386, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Mon cuer qui vit en tristour,
Dont ne puet garir.
Aymi! Dame de valour que j'aim et desir,
De vous me vient la dolor qui me fait languir.

AI DE MIM [*adaptação*]
Ai de mim, dama de valor que vivo a desejar
De vós me vem essa dor que me faz suspirar.
Criatura tão doce
Como pode tamanha doçura
Ser contra mim tão dura
Quando meu coração, meu corpo e amor
Te dei sem retribuição
E sem me arrepender
Agora, tens-me no chão
E penso em morrer
Ai de mim, dama de valor que vivo a desejar
De vós me vem essa dor que me faz suspirar.
[...] Vossa face tão pura
Beleza fina da paixão
Vossa nobre figura
De agradável disposição
Só faz chorar noite e dia
Sem sentir prazer
Meu coração, em agonia
Que não sei resolver.
Ai de mim, dama de valor que vivo a desejar
De vós me vem essa dor que me faz suspirar.[4]

CANTIGA DE SANTA MARIA 322
A Virgen, que de Déus Madre éste, Filla e crïada,
D' acorrer os pecadores sempr' está aparellada.
[…] En Évora foi un hóme que ena Virgen fïava
Muito e que cada día a ela s' acomendava;
E avẽo-ll' ũa noite en sa casa, u cẽava,
Que houvér' a seer mórto a desóra, sen tardada.
A Virgen, que de Déus Madre éste, Filla e crïada,
D' acorrer os pecadores sempr' está aparellada.
Ca el gran comedor éra e metía os bocados
Muit' ameúde na boca, grandes e desmesurados;
E aa noite cẽava dũus cõellos assados,
Atravessou-xe-ll' un ósso na garganta, e sarrada
[...] *A Virgen, que de Déus Madre éste, Filla e crïada,*
D' acorrer os pecadores sempr' está aparellada.
Assí esteve gran tempo que sól comer non podía
Nen bever nengũa cousa senôn cald' ou agua fría
Atá que chegou a fésta da Virgen Santa María
Que cae no mes d' agosto, quand' ela foi corõada.
A Virgen, que de Déus Madre éste, Filla e crïada,
D' acorrer os pecadores sempr' está aparellada.
Entôn todos séus parentes e amigos o fillaron

[4] Texto original completo da canção, seguido de tradução para inglês e francês moderno, pode ser obtido em MACHAUT (2018)

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.372-386, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

E aa egreja desta nóbre Sennor o levaron,
E tẽendo-o por mórto ant' o altar o deitaron.
E tev' i aquela noite; e contra a madurgada,
Quand' a missa ja dizían, filló-o tosse tan fórte,
Que todos cuidaron lógo que éra chegard' a mórte.
Mas a Virgen grorïosa, que dos cuitados cõórte
Éste, non quis que morresse alí daquela vegada,
mas guisou que en tossindo lle fez deitar mantẽente
aquel ósso pela boca, ante toda quanta gente
i estava; e tan tóste loores de bõa mente
déron a Santa María, a Madre de Déus amada.
A Virgen, que de Déus Madre éste, Filla e crïada,
D' acorrer os pecadores sempr' está aparellada.[5]

NOM QUER´EU DONZELA FEA (Alfonso X, El Sabio)
Nom quer'eu donzela fea que ant'a mia porta pea.
Nom quer'eu donzela fea
E negra come carvon
Que ant'a mia porta pea
Nem faça come sison.
Nom quer'eu donzela fea que ant'a mia porta pea.
Nom quer'eu donzela fea
E velosa come cane
Que ant'a mia porta pea
Nem faça come alermane.
Nom quer'eu donzela fea que ant'a mia porta pea.
Nom quer'eu donzela fea
Que há brancos os cabelos
Que ant'a mia porta pea
Nem faça come camelos.
Nom quer'eu donzela fea que ant'a mia porta pea.
Nom quer'eu donzela fea,
Velha de maa coor
Que ant'a mia porta pea
Nem me faça i peior.
Nom quer'eu donzela fea que ant'a mia porta pea
(TAVARES, 2018, p.83).

A seguir, passamos à discussão da produção lírica medieval, representada pelos trechos acima reproduzidos.

Discussão

Uma primeira observação a fazer, de caráter geral, diz respeito à composição curricular dos estudos na Idade Média, que englobava as ditas "artes liberais, divididas em dois ciclos, o *trivium*: gramática, retórica e lógica; e o *quadrivium*: aritmética, geografia, astronomia e

[5] Texto original completo da canção pode ser encontrado em CASSON (2006)

música" (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017, p. 315). Observa-se aí, já no currículo dos estudos medievais, o substrato do lirismo trovadoresco, com o estudo de gramática e retórica (no *trivium*) e de música (no *quadrivium*).

De fato, sobre os requisitos necessários para a criação lírica medieval, afirmamos: "Por exigir um elevado grau de instrução, o ofício dos trovadores era uma alquimia reservada a poucos – a grande maioria deles pertencia à nobreza" (BARJA, 2017, p. 90).

No *corpus* do presente trabalho, a erudição transparece particularmente no refinamento composicional das canções românticas aqui consideradas, *Reis Glorios* e *Ay Mi*, que, criadas com uma diferença de quase dois séculos, apresentam estrutura métrica, rítmica e encadeamento elegante das rimas (inclusive com presença de rimas internas).

Reis Glorios é uma *alba*, "composição poética do gênero lírico (possivelmente narrativo na origem), cujo tema se reduz ao diálogo entre dois amantes [que] maldizem do romper da manhã" (SPINA, 1991, p. 357-358). O tema é encontrado tanto na lírica provençal quanto no lirismo galego-português, principalmente dos séculos XII e XIII. Característica deste tipo de narrativa em primeira pessoa é a observação da presença de um pássaro (frequentemente, o rouxinol) que anuncia o nascer do dia e, com ele, o fim da possibilidade de encontro, dada a provável aparição do marido ciumento, sempre citado neste tipo de composição. O texto apresenta um refrão simples, repetido ao final de cada estrofe: o aviso "*et ades sera l´alba*".

Ay Mi é uma refinada e típica canção de amor medieval, em primeira pessoa, apresentando diversas das características que Spina (1991) atribui à lírica trovadoresca, baseada no amor cortês:

i) Vassalagem, ou submissão do trovador à sua dama;

ii) Ocultação do nome da dama (para não abalar a reputação da mulher);

iii) Elogio exagerado (com menções diversas a características como beleza, doçura e elegância, entre outras);

iv) Tormento psicológico e até físico diante do amor impossível (dor, insônia, lágrimas e até a possível morte do trovador).

Também *Ay Mi* apresenta, entre as estrofes, um refrão narrativo em tom de lamento.

Sobre as canções populares de caráter narrativo, já no século XXI, Luiz Tatit ressalta um aspecto do sujeito: em geral, ele se encontra apto para realizar a ação pretendida, nem que esta seja a verbalização de uma queixa (TATIT, 2007). Tatit faz referência direta à canção

"Queixa"[6], de Caetano Veloso, cantada em primeira pessoa e cuja letra apresenta uma reclamação dirigida ao ser amado ("Um amor assim delicado você pega e despreza"); outro exemplo semelhante, na música popular brasileira, é "Sua Estupidez"[7], de Roberto e Erasmo Carlos, também composta em primeira pessoa e na qual a reclamação do eu lírico chega ao limite do ofensivo ("Sua estupidez não lhe deixa ver que eu te amo", diz o cantor).

Sobre a presença de refrão no lirismo medieval, Stehman comenta que "a simplicidade do ritmo e da melodia é necessária no canto popular para facilidade de compreensão e memória. Assim se explica a existência de estribilhos [...] curtos, repetidos em textos diferentes" (STEHMAN, 1978, p. 46). Especificamente a respeito da poesia medieval francesa, Spina argumenta que se trata de "uma poesia lírica cuja importância é indiscutível como fonte de todo o lirismo europeu dos séculos posteriores" (SPINA, 1991, p. 17).

Uma análise formal e temática do lirismo amoroso medieval, aqui exemplificado por trechos transcritos de *Reis Glorios* e *Ay Mi*, permite apontar pontos de contato com obras recentes do cancioneiro popular brasileiro. Quanto aos lamentos amorosos em primeira pessoa, podem ser ouvidos cotidianamente no rádio, com qualidade lírica por vezes discutível. Por outro lado, exemplos de composições refinadas que ecoam o trovadorismo podem ser encontrados na prolífica obra musical de Chico Buarque. Vejamos a seguir um exemplo de 2017 (cerca de oito séculos após o florescimento da lírica medieval):

TUA CANTIGA (Chico Buarque)
Quando te der saudade de mim
Quando tua garganta apertar
Basta dar um suspiro
Que eu vou ligeiro te consolar
Se o teu vigia se alvoroçar
E estrada afora te conduzir
Basta soprar meu nome
Com teu perfume pra me atrair
Entre suspiros
Pode outro nome
Dos lábios te escapar
Terei ciúme até de mim
No espelho, a te abraçar
Mas teu amante sempre serei
Mais do que hoje sou
Ou estas rimas não escrevi
Nem ninguém nunca amou (TUA cantiga, 2017).

[6] QUEIXA. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: C. Veloso. *In*: CORES, nomes. Intérprete: Caetano Veloso. [*S. l.*]: Polygram/Philips, 1989. 1 CD, faixa 1.
[7] SUA estupidez. Intérprete: Roberto Carlos. Compositores: Roberto Carlos e Erasmo Carlos. *In*: ROBERTO Carlos (1969). Intérprete: Roberto Carlos. Rio de Janeiro: Sony Music, 2004. 1 CD, faixa 9.

A presença, no texto poético, da preocupação com a sonoridade, com presença de rimas internas, bem como, no aspecto estilístico, da vassalagem, das penas de amor e mesmo da menção ao "vigia" (em *Reis Glorios*, mais explicitamente caracterizado como o marido ciumento) fazem com que Fernandes tenha comentado que "'Tua Cantiga' parece dialogar (...) com o Trovadorismo (FERNANDES, 2021, p. 13).

Há algo ainda a acrescentar quanto ao conteúdo das obras medievais características do lirismo amoroso. Na parte inicial de seu livro "Mais Provençais" (CAMPOS, 1987), o poeta e tradutor Augusto de Campos ressalta que:

> Não só de poesia nos falam os trovadores dos séculos XII-XIII. [...] A livre concepção de amor de seus poetas, desrecalcando a repressão religiosa e alçando a mulher a posição de relevo e de dignidade que lhe eram negadas na sociedade patriarcal, pode ser lida como signo subversivo de ideologias mais generosas, direcionadas para o futuro. [...] Têm, assim, esses trovadores, muito que nos dizer, e não só artisticamente (CAMPOS, 1987, p.26-29).

Campos comenta ainda que os trovadores eram capazes de escrever não apenas versos românticos, como também de produzir obras satíricas, irônicas e sarcásticas – aí também exercitando uma liberdade criativa que hoje em dia talvez fosse alvo de censura.

Neste ponto, cabe nossa visita às obras selecionadas para o *corpus* deste trabalho que representam a Península Ibérica. Trata-se dos textos atribuídos a Alfonso X, rei de Leão e Castela no século XIII.

Por sua extensão, documentação e representatividade, as Cantigas de Santa Maria jamais poderiam deixar de ser mencionadas em nosso estudo. Trata-se de um conjunto com mais de 420 canções compostas no reinado de Alfonso X. A cada dez destas canções, uma era dedicada à louvação de Santa Maria; as demais eram, em sua quase totalidade, narrativas cantadas de milagres atribuídos à Virgem.

A Cantiga aqui apresentada é a de número 322. Seu texto, razoavelmente extenso, aparece na seção "Letras" com poucos cortes, para não truncar a narrativa, neste caso claramente mais importante do que a forma. Afinal, como argumenta Stehman (1978), o texto simples ajuda a contar a história, o que é particularmente importante em obras que se destinam à divulgação religiosa.

A proximidade formal entre canções sacras e profanas na Idade Média e o uso da forma lírica para difusão da fé religiosa já foram apontadas em trabalhos anteriores:

> Além de cantar o amor, os trovadores se exercitavam na crítica de costumes (como nas peças satíricas do manuscrito *Carmina Burana*) e também se dedicavam à fé (as *Cantigas de Santa Maria* [...] relatam milagres atribuídos à Virgem, num pioneiro uso da música como marketing religioso) (BARJA, 2017, p. 90).

De fato, a estrutura da Cantiga 322 é bastante semelhante, em linhas gerais, àquela observada em composições de caráter profano e popular, com presença de rimas e de refrão. Trata-se, no entanto, de uma narrativa em terceira pessoa, como se alguém tivesse ouvido falar do milagre em questão e estivesse recontando a história.

A narrativa, em si, é bastante característica da Idade Média, época em que acontecimentos cotidianos eram frequentemente vistos como fenômenos sobrenaturais e/ou milagres. Basicamente, a cantiga fala de um homem que não mastigava direito os alimentos e que, certo dia, ficou com um osso de coelho entalado na garganta. Sem poder comer nem beber, estava condenado à morte, até que foi levado ao altar de uma igreja, no período das Festas de Santa Maria. Durante a missa, começou a tossir e acabou vomitando o osso, salvando-se, o que foi prontamente interpretado como mais um milagre da Virgem.

É curioso observar que o mesmo rei capaz de compilar a maior obra lírica de divulgação religiosa do século XIII seja o autor da composição *Nom Quer´eu Donzela Fea*, selecionada no presente estudo como exemplo de cantiga satírica. Possivelmente, esta diversidade de temas também auxiliou a difusão das obras. Como afirma Stehman (1978):

> A importância do repertório dos trovadores, a variedade dos seus temas de inspiração, a influência da sua arte poética e musical nos gostos [...], todos estes fatores fazem deles os arautos de um poderoso movimento lírico [...]. Foi graças a eles que a música profana alcançou grande popularidade (STEHMAN, 1978, p. 50-52).

Ao mesmo tempo que representa uma importante vertente da produção lírica medieval, *Nom Quer´eu Donzela Fea* destoa das obras anteriormente mencionadas neste trabalho, pois se trata de uma cantiga de maldizer, supostamente voltada para a diversão descompromissada. Os poucos, curtos e simples versos da peça são todos compostos em torno do refrão "*Nom quer´eu donzela fea que ant´a mia porta pea"*, cuja tradução aproximada seria: "Não quero donzela feia que na minha frente peida". Um olhar atento e crítico sobre a composição revela que se trata de um amontado de afirmações ofensivas e preconceituosas; sua estrutura e temática apresentam semelhanças com diversas obras satíricas presentes na coletânea *Carmina Burana*, também do século XIII. A respeito dessas canções, José Paulo Paes comenta que o curioso "é a

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.372-386, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

indiscriminada mistura de temas sacros e profanos, chegando estes, por vezes, a um aberto erotismo" (PAES, 1990, p.157).

Cerca de oito séculos depois de Alfonso X, diversas canções populares brasileiras, em diferentes estilos, poderiam "fazer par" a *Nom Quer´eu Donzela Fea*. Um exemplo é a canção sertaneja "Vanerão da Mulher Feia"[8] ("O chassis tá meio torto, é mal de funilaria / Além disso é ciumenta: briga quase todo dia / Olha o cabelo que ela não penteia: sapateia muié feia"). Outro exemplo, não por acaso também do universo sertanejo:

> DOR DE DENTE E MULHER FEIA (Marcus C. Neves / Aparecida F. L. de Moraes)
> Eu já nasci de bigode não gosto de cara feia
> Cresci cantando pagode em noite de lua cheia
> Mulher bonita eu abraço, homem eu corto na peia
> Mas na vida eu não confundo:
> As coisa pior do mundo é dor de dente e mulher feia
> (DOR de dente e mulher feia, 2010)

Por fim, uma resposta direta às ofensas machistas (tanto medievais quanto atuais) aparece nos versos da funkeira carioca Tati Quebra Barraco[9]: "Não adianta ser bonita e na cama não fazer nada: tem que ter pegada".

Pontos de contato entre o lirismo medieval e a produção atual: após audição e leitura atenta dos textos selecionados, nossa análise permitiu constatar diversos pontos de contato entre as composições medievais e as obras dos "cancionistas" atuais (utilizamos aqui o termo consagrado por Luiz Tatit e que, em nossa opinião, define o que poderíamos chamar também de "trovadores modernos"). Destaca-se, naturalmente, a clara indissociabilidade entre letra e música, característica máxima do lirismo em si.

Outras características observadas:

i) uso da música como suporte narrativo (canções que contam histórias são frequentes, tanto na Idade Média quanto hoje);

ii) existência de refrão (onipresente em ambas as épocas), que se configura como característica essencial da canção;

---

[8] VANERÃO da mulher feia. Intérpretes: Felipe e Falcão. Compositores: Durvalino Cardoso e Daniel Felix. *In*: FELIPE & Falcão (Vol. 8). Intérpretes: Felipe e Falcão. Rio de Janeiro: Som Livre, 2019. 1 CD, faixa 1.

[9] CALA a boca e me fode. Intérpretes: Tati Quebra Barraco e Iasmin Turbininha. Compositora: Tatiana Lourenço. *In*: CALA a boca e me fode (2019). Intérpretes: Tati Quebra Barraco e Iasmin Turbininha. Rio de Janeiro: 170 Bpm. 1 CD single, faixa 1.

iii) prevalência da monofonia (outra característica definidora da canção popular em diferentes épocas): voz única, acompanhada por instrumento em geral de cordas (para os trovadores modernos, é frequente o uso de voz e violão);

iv) semelhança de estilos entre canções religiosas e profanas, com a diferença entre umas e outras estabelecendo-se essencialmente a partir do conteúdo textual, não estilístico (esta semelhança pode ser observada atualmente quando se compara os cantos de celebrações religiosas, principalmente evangélicas, com as canções apresentadas em shows de música popular);

v) na música popular, predominam canções de amor, mas também há diversas obras satíricas, com uso de palavras de duplo sentido, muitas vezes mesmo ofensivas (assim como hoje).

Caminhando para o fechamento de nosso percurso de análise, cabe lembrar uma afirmação de José Miguel Wisnik que, ao nosso ver, reforça a ligação entre o lirismo medieval e o atual. Citando, como criadores exemplares de lirismo, autores como Vinícius de Moraes, Torquato Neto, Caetano Veloso e Chico Buarque, entre outros, Wisnik argumenta que

> [...] se constitui no Brasil, efetivamente, uma outra forma da 'gaia ciência', isto é, um saber poético-musical que implica uma refinada educação sentimental (como aquele assim designado pelos trovadores de Toulouse no século 16, lembrando a grande tradição provençal do século 12) [...] O fato de que o pensamento mais 'elaborado', com seu lastro literário, possa ganhar vida nova nas mais elementares formas musicais e poéticas e que essas, por sua vez, não sejam mais pobres por serem "elementares", tornou-se a matéria de uma experiência de profundas consequências na vida cultural brasileira das últimas décadas (WISNIK, 2004, p. 218).

Noutras palavras, constatamos que o lirismo medieval está de fato na base do que se convencionou chamar de "canção de amor" (BARJA, 2017).

Considerações finais

Levando em conta todos os pontos de contato observados entre o cancioneiro medieval e o atual (sinergia entre letra e música; suporte melódico da narrativa; existência de refrão; prevalência de voz solo acompanhada por instrumento; contraste "religioso x profano" no conteúdo, mas não na forma; presença de obras satíricas), concluímos que o lirismo, tal como hoje o conhecemos, nasceu nas tortuosas ruas medievais de chão batido - mas subsiste na urbanidade do século XXI. Tal raiz medieval não surpreende, pois pode ser observada em

diversas áreas da atividade humana (veja-se, por exemplo, a arquitetura), e fortalece a percepção de que as atividades humanas são desenvolvidas em geral de modo processual, por (re)elaboração contínua, com ganho progressivo de complexidade.

No que se refere ao lirismo, encerramos lembrando a frase de Alfonso X, quase milenar, mas válida ainda hoje: "trobar é cousa em que jaz entendimento", ou "trovar é coisa que necessita de entendimento" (Alfonso X, *in* LEÃO, 2011).

Referências

BARJA, Paulo R., 2017. **Música e(m) sociedade**: artigos, crônicas, reflexões. Curitiba: Appris, 2017.

CAMPOS, Augusto de. **Mais provençais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASSON, Andrew. Cantiga 322: a virgen, que de Déus Madre éste, filla e criada. **Cantigas de Santa Maria for singers**. EUA, 2006. Disponível em: http://www.cantigasdesantamaria.com/csm/322. Acesso em: 28 jul. 2023.

DOR de dente e mulher feia. Intérpretes: Mayck e Lyan. Compositores: M. C. Neves e A. F. L. de Moraes. *In:* ACÚSTICO & ao vivo. Intérprete: Mayck e Lyan. *[S.l.]*: EMI Music Brasil, 2010. 1 CD, faixa 11.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Trad. E. Aguiar. Rio de Janeiro: Aguiar, 2010.

FERNANDES, R. "Tua cantiga", de Chico Buarque: aspectos da polêmica, astúcias da composição. **Revista de Estudos Decoloniais** v. 1, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/estudosdecoloniais/article/download/1830/pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

LEÃO, Ângela V. **Cantigas de Alfonso X a Santa Maria**. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2011.

MACHAUT, G. "Ay Mi". **Lyrics Translate**, EUA, 2018. Disponível em: https://lyricstranslate.com/pt-br/ay-mi-dame-de-valour-poor-me-worthy-lady.html/. Acesso em: 30 jul. 2023.

MELLER, Lauro. **Poetas ou cancionistas?** Curitiba: Appris, 2015.

PAES, José Paulo. Notas sobre os textos, autores e fontes. *In*: PAES, J. P. (org.) **Poesia erótica em tradução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.153-170.

SPINA, Segismundo. **A lírica trovadoresca**. São Paulo: EDUSP, 1991.

STEHMAN, Jacques. **História da música europeia**. Lisboa: Bertrand, 1978.

TATIT, Luiz. **Todos entoam**: ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

TAVARES, Vanessa Giuliani Barbosa. **"Nom quer´eu donzela fea"**: misoginia nas cantigas satíricas de Afonso X. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) –UFES, Vitória, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9222/1/Dissertacao-Vanessa%20G.%20B.%20Tavares.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

TUA cantiga. Intérprete: Chico Buarque. Compositores: C. Buarque e C. Bastos. *In:* CARAVANAS. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017. 1 CD, faixa 1.

XAVIER, Antônio Roberto; CHAGAS, Eduardo Ferreira; REIS, Edilberto Cavalcante. Cultura e educação na Idade Média: aspectos histórico-filosófico-teológicos. **Revista Dialectus**, v. 4, n. 11, p. 310-326, ago./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32676/1/2017_art_arxavierefchagas.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.

Sobre os autores

Paulo Roxo Barja: Mestre em Física e Doutor em Ciências pela Unicamp, pós-doutorado pela USP, licenciado em Música, docente-integral na UNIVAP desde 2002.
E-mail: prbarja@gmail.com

Cláudia Regina Lemes: Mestre em Educação e Semiótica, licenciada em Música, docente da rede estadual de Ensino de SP.
E-mail: claurlemes@gmail.com

Recebido em: 01 ago. 2023
Aprovado em: 29 jan. 2024

Cartografias do movimento mangue: antropofagia e a pragmática do *sample*

Cartographies of the mangrove movement: anthropophagy and the pragmatics of sampling

Cartografías del movimiento mangue: antropofagia y la pragmática del sampleo

Homero Pereira de Oliveira Junior[1]

Domenico Uhng Hur[2]

Resumo: O presente artigo busca conhecer o Movimento Mangue, o manguebeat, para discutir seu perfil antropofágico e de mistura, a partir do referencial da Esquizoanálise. O método utilizado foi uma cartografia sobre trabalhos do Movimento Mangue, principalmente as obras "Da Lama ao Caos" (1994) e "Afrociberdelia" (1996) de Chico Science & Nação Zumbi. As batidas do maracatu e a musicalidade rítmica das ruas de Pernambuco foram discutidas a partir do referencial teórico de Deleuze e Guattari. Constatamos que o Manguebeat oferece conceitos e ferramentas em perspectiva e dimensão antropofágicos, tal como a pragmática da mistura e do sample. É no encontro e conexão entre as heterogeneidades que reside o seu potencial de produção e criação.
Palavras-chave: Esquizoanálise; Movimento Mangue; Antropofagia.

Abstract: This article aims to explore the Mangue Movement, manguebeat, to discuss its anthropophagic and mixing profile, based on the framework of Schizoanalysis. The method employed was a mapping of works from the Mangue Movement, particularly the albums 'Da Lama ao Caos' (1994) and 'Afrociberdelia' (1996) by Chico Science & Nação Zumbi. The beats of maracatu and the rhythmic musicality of the streets of Pernambuco were discussed using the theoretical framework of Deleuze and Guattari. We observed that Manguebeat offers anthropophagic concepts and tools, such as the pragmatics of mixing and sampling. It is in the encounter and connection between heterogeneities that its potential for production and creation resides.
Keywords: Schizoanalysis; Mangroove; Anthropophagy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explorar el Movimiento Mangue, el manguebeat, para discutir su perfil antropofágico y de mezcla, desde el referente de la Esquizoanálisis. El método utilizado fue una cartografía de las obras del Movimiento Mangue, especialmente los álbumes 'Da Lama ao Caos' (1994) y 'Afrociberdelia' (1996) de Chico Science & Nação Zumbi. Los ritmos del maracatu y la musicalidad rítmica de las calles de Pernambuco se discutieron utilizando el marco teórico de Deleuze y Guattari. Observamos que el Manguebeat ofrece conceptos y herramientas antropofágicos, como la pragmática de la mezcla y del sampleo. Es en el encuentro y la conexión entre las heterogeneidades donde reside su potencial de producción y creación.
Palabras clave: Esquizoanálisis; Movimiento Mangue; Antropofagia.

[1] Universidade Federal de Goiás
[2] Universidade Federal de Goiás

Introdução

"Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar"
Um passeio no mundo livre. Chico Science & Nação Zumbi[3]

A cultura popular brasileira, em sua difusão e enormidade, pode nos oferecer muitas referências para trabalhar questões e fenômenos psicossociais de nosso país. O sincretismo cultural nas manifestações artísticas brasileiras expressa a presença de uma bricolagem antropofágica de artistas populares do Brasil que materializam uma mescla de composições, conhecimentos e movimentos, e que podem ser um importante material de análise para a uma esquizoanálise situada à realidade do país e da América Latina.

Uma das manifestações mais originais e que decorre desse grande sincretismo cultural, geográfico e popular brasileiro é o Movimento Mangue – o *manguebeat*, - manguebit, e/ou a Cena Mangue**.** Este movimento tem como emblema *Chico Science* e a banda *Nação Zumbi*, que é referência para tantos outros grupos e movimentos artísticos brasileiros. Francisco de Assis França, o Chico Science, foi cantor, compositor e principal músico da banda *Nação Zumbi*. Pernambucano, nascido na cidade de Olinda em 1966, morreu muito jovem em um trágico acidente de carro em 1997. Deixou 2 discos como grandes obras artísticas em sua vida: *Da Lama ao Caos* (1994) *e Afrociberdélia* (1996), gravados com a *Nação Zumbi*. Também vale destacar Fred Zero Quatro, autor do Manifesto Mangue*,* Jorge Du Peixe, Lucio Maia, Mestre Meia Noite, Marcos Matias, Dengue, Cannibal, entre artistas e atores locais do Recife que se aglutinaram no começo dos anos 90 (CALAZANS, 2008).

Atualmente o manguebeat/manguebit continua exercendo forte influência para muitos grupos e artistas do Brasil, como *BayanaSystem*, *Bnegão e* a banda *Seletores de Frequência*, *Bixiga 70*, *O Quadro* etc., que expressam uma profusão de musicalidade, misturando rap, Groove, Funk, Soul, Dub, rock metal, punk e psicodélico, incorporando ventos do Tropicalismo a uma contemporaneidade musical, desde seus traços antropofágicos e de mistura. Tais grupos e bandas trabalham sons e performances estéticas que exploram a expressividade e dramaticidade corporal, que nos chama a atenção tanto de maneira musical quanto por um estilo e relação estética. Seus vestígios são do início dos anos 1990 que fervilhavam em Recife e conectavam vibrações e conceitos a outros campos, redes e territórios de produção de

[3] AFROCIBERDELIA. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. Rio de Janeiro: Nas Nuvens: Sony Music, 1996. 1 CD, faixa 6 (4 min).

subjetividade. Compreendemos assim que o Movimento Mangue pode oferecer um campo de entendimento dos processos enquanto movimento - embate de forças, de fricções, enfim, de velocidade, eletricidade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo[4] é conhecer o Movimento Mangue, o manguebeat, para discutir seu perfil antropofágico e de mistura, a partir do referencial da esquizoanálise.

Como método de trabalho, realizamos uma cartografia (PASSOS; KASTRUP & ESCÓSSIA, 2010; ROLNIK, 1989) sobre o Manifesto Mangue[5] (Manifesto Caranguejos com Cérebro) e os álbuns *Da Lama ao Caos* (1994) e *Afrociberdélia* (1996), de *Chico Science e Nação Zumbi*. Realizamos um mapeamento sobre algumas de suas características que consideramos sintetizar e esboçar conceitos populares, objetivos práticos e a produção musical de tudo o que se relacionava ao movimento mangue.

Apreendemos a dimensão musical, as letras, a poesia e a percepção instrumental desses álbuns para elaboração de nossa reflexão e escrita. Buscamos analisar a composição afetiva, ética, estética e política dessas referências artísticas a partir do referencial teórico da esquizoanálise. Esta é uma teoria que não reduz os fenômenos investigados, mas pelo contrário, se agencia a eles, multiplicando seus sentidos:

> A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 85).

Na análise dos dados selecionamos não o que aparece com mais frequência, mas sim com intensidade, emergência disruptiva que se refere a desvios e elementos diferenciais (HUR, 2021). Nosso horizonte de navegação vai ao encontro de uma psicologia popular (MARTÍN-BARÓ, 1986), a uma esquizoanálise decolonial (HUR, 2022), para acompanhar movimentos coletivos de libertação, que articulamos e misturamos em nosso trabalho tendo em vista um paradigma dramático (BAREMBLITT, 2019). Um paradigma que considera o pensamento, a

[4] Esse artigo é um desdobramento de uma pesquisa sobre corpo e corporeidades brasileiras: trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido na linha de pesquisa de Processos Psicossociais e Educacionais do PPGP/UFG.

[5] O Manifesto Mangue foi escrito por Fred Rodrigues Monteiro, o Fred Zero Quatro, em sua primeira versão no ano de 1992. O Memorial Chico Science, da Prefeitura de Recife (PE), disponibiliza o Manifesto em seu grande acervo de documentos, imagens, fotografias e materiais diversos. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/chicoscience/textos_manifesto1.html.

composição entre os corpos, a produção de subjetivação e modos de vida em relação de imanência, em movimento, em dramatização intensiva e incessante, em encontro aos agenciamentos do território em que está envolvido – molarmente, em dimensão macropolítica, mas sobretudo molecularmente, em múltiplas dimensões micropolíticas. Dessa forma, dividimos a discussão neste artigo em dois tópicos: o movimento mangue e a pragmática da mixagem, do *sample.*

Movimento Mangue: o manifesto!

"Mangue, a cena"

Emergência! Um choque rápido ou o Recife morre de infarto! Não é preciso ser médico para saber que a maneira mais simples de parar o coração de um sujeito é obstruindo as suas veias. O modo mais rápido, também, de infartar e esvaziar a alma de uma cidade como o Recife é matar os seus rios e aterrar os seus estuários. O que fazer para não afundar na depressão crônica que paralisa os cidadãos? Como devolver o ânimo, deslobotomizar e recarregar as baterias da cidade? Simples! Basta injetar um pouco de energia na lama e estimular o que ainda resta de fertilidade nas veias do Recife.

*Em meados de 91, começou a ser gerado e articulado em vários pontos da cidade um núcleo de pesquisa e produção de idéias pop. O objetivo era engendrar um *circuito energético*, capaz de conectar as boas vibrações dos mangues com a rede mundial de circulação de conceitos pop. Imagem símbolo: uma antena parabólica enfiada na lama*

Hoje, Os mangueboys e manguegirls são indivíduos interessados em hip-hop, colapso da modernidade, Caos, ataques de predadores marítimos (principalmente tubarões), moda, Jackson do Pandeiro, Josué de Castro, rádio, sexo não-virtual, sabotagem, música de rua, conflitos étnicos, midiotia, Malcom Maclaren, Os Simpsons e todos os avanços da química aplicados no terreno da alteração e expansão da consciência.

Bastaram poucos anos para os produtos da fábrica mangue invadirem o Recife e começarem a se espalhar pelos quatro cantos do mundo. A descarga inicial de energia gerou uma cena musical com mais de cem bandas. No rastro dela, surgiram programas de rádio, desfiles de moda, vídeo clipes, filmes e muito mais. Pouco a pouco, as artérias vão sendo desbloqueadas e o sangue volta a circular pelas veias da Manguetown.

Constata-se no Manifesto Mangue um primeiro imperativo do manguebeat. Desenvolve-se todo um caráter de mistura e mescla dos diferentes elementos apresentados pelo manguebeat.

Inicia com uma problemática *ética,* de que a cidade, tal como um organismo vivo, deve-se refazer-se, senão sofrerá um infarto. Adota uma compreensão dos agenciamentos sociais, dos maquinismos (HUR, 2018), observando a vida das pessoas articuladas aos espaços da cidade, seus movimentos e relações de forças, mas que se encontram de certa forma bloqueados, capturados.

Os artistas do manguebeat criticam o circuito cultural de Recife, denunciando que havia uma escassez em sua cena artística e musical. Inclusive Chico Science destacava o problema da cidade ser considerada nos anos 80 como uma das piores para se viver no mundo, como cantava em alguns trechos e shows. Citava assim jovens recifenses descontentes e insurgentes que fomentaram o Manifesto. Tal configuração decorria de uma espécie de embotamento percebido no cotidiano pelas ruas, onde nada acontecia e os percalços oriundos das questões sociais e ambientais entupiam os estuários, os encontros de águas que irrigam as margens de Recife. A cidade funcionava tal como um corpo cheio, mas agora paralisado, que estava se esvaindo de forças e energia (BAREMBLITT, 1998; HUR, 2020), sobretudo em suas margens, sua periferia.

O Manifesto Mangue expressa então a necessidade e vontade de intervenção nos meios, nos espaços, na lama do mangue, nas ruas, nas relações sociais. Deve-se "deslobotomizar", "injetar energia na lama", ou seja, raspar isso que imobiliza para fabricar aquilo que Deleuze e Guattari (2012a) denominam como corpo sem órgãos. Por isso Fred Zero Quatro, autor do *Manifesto Caranguejos com Cérebro I* (1994), coloca o objetivo do movimento mangue (MELO FILHO, 2003) que é "engendrar um circuito energético capaz de conectar as boas vibrações dos mangues com a rede mundial de circulação de conceitos pop." Trata-se da vontade de fomentar tudo o que pudesse criar melhores condições de vida nos espaços da cidade. Em seu Manifesto considera sobretudo duas principais vertentes: a articulação entre a cultura popular de Pernambuco, aliando o maracatu, o cordel, o frevo, a novidades de outros lugares do mundo; e dirigir-se aos problemas de Recife, aos excluídos, às minorias, às pessoas mais pobres que habitavam as margens e região dos mangues (MARTINS; PAPALI, 2017).

Então há um projeto de tentar conectar e misturar movimentos musicais e artísticos diversos, tomando o contexto local em sua singularidade, e em abertura a contextos diferentes, com um apelo à sensibilidade de questões sociais brasileiras. O Manifesto Mangue assume uma

perspectiva de ação direta que visa a desobstrução das veias da *MangueTown*, da cidade, do espaço social e cultural, da localidade em que uma população de seres humanos e não humanos coexistem – da música de rua, de qualquer rua.

Nesse sentido, podemos relacionar o manguebeat enquanto uma máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), com todo seu potencial desejante e transformador[6], por sua perspectiva de intervenção e produção de variação intensiva. Agitar, desobstruir, injetar novas energias nas veias da cidade, movimentar e raspar os corpos, reorganizar novos ritmos e criar batidas que produzam forças a vida popular. Tal é a expressão da intervenção geral do manguebeat, como uma proposta artística de invenção dos espaços a partir da retomada da capacidade criativa, coletiva, artística. Aqui se dá o encontro entre o manguebeat e o almejado por Gregorio Baremblitt (2019) com suas klínicas de Esquizodrama, o potencial de produção de raspagens do corpo, desobstrução da reprodução de subjetivação para uma produção de um corpo sem órgãos.

Essa rede de intercâmbio dos artistas do manguebeat começou a proliferar encontros, festivais, produções minuciosas nos cotidianos de quem ia se envolvendo na troca – simbolizada pela antena que interligava as ondas atuais e virtuais daquela época, de outras épocas, de passado, presente, futuro – de Recife a qualquer lugar do planeta. O horizonte do Movimento mangue é a conexão, a troca da sinergia, a liberação de forças, o desentupimento das artérias, a respiração forte, a saúde e a potência dos corpos. Como entoava Chico Science: "Diversão levada a sério!". Essa famosa e emblemática frase era dita em diversas ocasiões pelo artista, como em shows e apresentações, e expressa o que vem a ser os "mangueboys" e "manguegirls": corporeidades, subjetividades agenciadas em um movimento insurgente, uma conexão entre sujeito de beira, de entre, de matilha, em devir, anômalo, com outras beiras e centros de forças globais. Mas essas beiras confluem uma onda rítmica que ginga e dança sobre os fluxos neoliberais, driblam a hegemonia corpórea que configura estilos. Ousamos afirmar que mangue boys e mangue girls são o que Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) se referem a personagens conceituais rítmicos, em constante vibração:

> Há personagem rítmico quando não nos encontramos mais na situação simples de um ritmo que estaria associado a um personagem, a um sujeito ou a um impulso: agora, é o próprio ritmo que é todo o personagem, e que, enquanto tal, pode permanecer constante, mas também aumentar ou diminuir, por acréscimo ou subtração de sons, de durações sempre crescentes e decrescentes, por amplificação ou eliminação que fazem morrer e ressucitar, aparecer e desaparecer. (p. 132).

[6] "As máquinas desejantes são máquinas, sem metáfora" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 54).

Embalados ritmicamente, esteticamente, politicamente, em movimento mangue, mangueboys e manguegirls agenciam Chico Science, homens caranguejos, mulheres caranguejos; caranguejam – em devir. E devir não se trata de uma imitação, de uma cópia-reprodução, mas ao contrário: trata-se de estar entre meios, em vias de tornar-se, em vias de deixar de ser, atualizando um plano de consistência, um território em que está incorporando entre o meio que está se desenrolando (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) – na malandragem de sabedorias de fresta e ginga (RUFINO, 2019). Personagens trágicos, que dramatizam uma intensa ruptura e quebra, junto a um gérmen que vem da lama, do plano de imanência que envolve sua vitalidade.

Consideramos que o Manifesto Mangue traz, em suma, o que pode ser considerado como as tarefas de uma esquizoanálise, propostas por Deleuze e Guattari (2010) no Anti-Édipo: entender as máquinas desejantes de Recife, do local e região, seus agenciamentos brasileiros com o resto do país e junto de toda uma rede global; quebrar esses circuitos entupidos, criar outros circuitos que possam energizar o território, desobstruir as veias, driblar e fintar as armadilhas coloniais que cafetinizam o desejo e submetem os corpos a um inconsciente colonial e capitalístico, corrompendo o desejo em si que permeia e atravessa os meios de vida (ROLNIK, 2018). O Manifesto Mangue visibiliza a necessidade de criar e produzir uma máquina desejante artística e conceitual, cartografando e constituindo uma antropofagia musical que interfira no modo como vivenciamos o espaço urbano, com fertilidade e abertura de caminhos. Isso diz respeito principalmente à vitalidade, à corporeidade, a um sentido coletivo das relações dos corpos que vivem em uma sociedade.

O Manifesto Mangue traz como símbolo estético uma antena parabólica fincada na lama, o que na época figurava a capacidade interativa de captação de frequência energética em alcance global, conectando a lama dos manguezais aos fluxos de energia em todo o mundo. O manguebeat compõe um movimento que foi cultivado por grupos de pessoas, despontando uma rede de transmissão de agenciamentos, no Recife dos anos 1990. A multiplicidade desse movimento embarcou o mangue em sua realidade material e imaterial, em conceito e expressão simbólica, do mangue como meio conectivo, articulado à tecnologia, às antenas parabólicas.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.387-404, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Mixagem, a batida do maracatu e o sample

Outro elemento que destacamos do manguebeat não se refere a um componente de seu conteúdo, mas de um de seus principais recursos metodológicos: a mistura de diversos ritmos e estilos musicais. Como rios e pontes que conectam velocidades de tempos e mundos, a Cena Mangue apresenta as músicas das bandas como Nação Zumbi sobre batidas do maracatu. A denominação "Manguebit, manguebeat", foi forjada pela imprensa pernambucana que à época acompanhava um constante crescimento desse movimento cultural local. O bit, ou beat, se refere à batida original e inconfundível do maracatu, mas já misturada a outra coisa, numa colagem a uma nova musicalidade.

Os álbuns *Afrociberdélia* e *Da Lama ao Caos* são produções originais feitas em composições antropofágicas, que irrompem de instrumentos afro-brasileiros muito presentes na cultura de Pernambuco, como alfaia, tambores, ciranda de coco, juntando atabaques, berimbau, baterias e instrumentos de culturas mescladas e mais globalizados, como o baixo e a guitarra. O próprio maracatu-nação, por exemplo, não tem uma origem pontual ou nascedouro específico. Tem uma existência histórica imemorial e incerta, mas envolve uma complexa prática cultural, sonora, musical e corporal, que vem dos batuques e tambores dos cortejos e Reis do Congo, de rituais religiosos afro-brasileiros como o candomblé, a umbanda e a Jurema, de povos que resistem a violentos processos coloniais de escravidão e extermínio de seus saberes, corpos. O *maracatu nação* dispõe de cantos, danças, alegorias, fantasias, em um estilo musical original, sendo mais que a música em si, mas uma manifestação (LIMA, 2019). Não é uma expressão cultural homogênea, mas varia em sua relação teatral e folclórica, sendo também prática de dimensão cultural e religiosa pernambucana, de terreiro, de dimensão coletiva e comunitária, que afirma um caráter de resistência e luta (FIALHO, 2017).

Já a guitarra marcante do Movimento Mangue traz referências das distorções psicodélicas dos anos 1960, características de artistas estrangeiros como Jimi Hendrix, Mark E. Smith, ou no Brasil como Alceu Valença, Jorge Ben, Gilberto Gil, Raul Seixas, Moraes Moreira com os *Novos Baianos*. Assim, constatamos nas faixas dos álbuns uma incorporação dessas guitarras com uma levada do rock, em uma mescla musical referenciada pelo Maracatu Nação de Pernambuco. Gera-se assim uma música que *sampleava* o território local, realizando uma bricolagem com outros estilos, produzindo musicalidades de diferentes domínios.

Ambos os álbuns se inspiram nos tambores do maracatu, musicalidade de extremo valor cultural e regional do Pernambuco, mas que são revolvidos, transformados, com a adição de

guitarras elétricas com distorção overdrive, gerando-se então um novo estilo musical. O álbum Da Lama ao Caos (1994) traz uma musicalidade mais intensificada na localidade da cidade de Recife, sobretudo com uma produção menos sampleada, enquanto o Afrociberdelia (1996) toma maior propulsão e difusão em sua musicalidade, tomando referências sutis e refinadas de Jorge Ben, sobretudo de seu álbum "Solta o Pavão (1975)[7]", e do rock' n roll. Algo como uma levada e embalo de outros ventos brasileiros que transformam as peculiaridades locais. É produzida uma convergência rítmica que diverge, amplifica batidas, passadas, ritmos. Nesses álbuns também se adicionam outros estilos: o jazz, rock, funk, baião, hip hop, dub, cumbia, afrobeat, samba, misturam-se eletronicamente numa espiral musical, num groove (AGERKOP, 2010) que incorpora as emboladas e batidas (bits) *manguezados*. Há uma multiplicidade de musicalidade que produz territórios, percussões, batidas, ritmos, e que, ao nosso ver são incorporados e corporizadas no cotidiano, misturados e sofisticados corporalmente.

Edi Rock, músico, rapper e membro dos *Racionais MC's*, disse certa vez em um podcast (PODPAH[8], 2021) que Chico Science é um emblema dessa mescla musical brasileira. Ele era um cientista dos ritmos, como dizia Lorena Calábria (2019) no livro "*Chico Science e Nação Zumbi: Da Lama ao Caos, o livro do disco*". Aliou sua poesia, suas letras, em um sentido transversal: cruzando dimensões simbólicas, representacionais, em uma composição que dramatiza e intensifica o território local, emergente, do qual destaca a lama do mangue, a uma imersão sinérgica global. A lama do mangue é a síntese que expressa os "homens caranguejos" que habitam as margens da cidade, que passam sérias dificuldades e se nutrem com tudo o que chega de todas as partes do mundo. É como afirma Josué de Castro[9] (1967, p. 12-13):

> Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo. Seres anfíbios habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo: este leite de lama. Seres humanos que faziam assim irmãos de leite dos caranguejos. Que aprendiam a engatinhar e a andar com os caranguejos da lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de se terem impregnado do seu cheiro de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com suas duras carapaças também enlambuzadas de lama.

[7] SOLTA O PAVÃO. Jorge Ben. Brasil: Philips/Phonogram, 1975. 1 LP (38 min).
[8]Podcast que foi ao ar no dia 15 de setembro de 2021, e que pode ser acessado pela internet via Youtube: EDI ROCK – Podpah #227; https://www.youtube.com/watch?v=urku7GnNhzM&t=8467s&ab_channel=Podpah
[9]Josué Apolônio de Castro, geógrafo, médico, escritor e cientista político, brasileiro, pernambucano de Recife, autor da obra "A Geografia da fome (2012)", grande influência ao pensamento crítico de intelectuais e artistas, sobretudo a Chico Science e o movimento mangue.

A lama funciona como um grande plano de consistência que efetua o plano de imanência, os mangues que conectam a vitalidade, a energia, as forças, a eletricidade de outros meios globais. Ou seja, tudo que a musicalidade traz junto a letras, signos, é misturado em múltipla percepção, como quem embala, chacoalha, gira, revira, a nível vibracional. Vale destacar que ao participarmos de carne e osso de uma experimentação corporal entoada pelo som do manguebeat, em sua relação rítmica e intensidade vibracional, sentimos o corpo acompanhar velocidades e movimentos que são envolvidos por uma dimensão múltipla – pela grandiosidade de um maracatu atômico. Essa relação vibracional estabelece conexões e desconexões, organiza e desorganiza, em projeção de *rolê epistemológico* (RUFINO, 2019, p. 89):

> Esta noção se configura como a fuga, o giro, a não apreensão de um modo de saber por outro que se reivindica único. Quando esse modo tido como dominante busca o apreender, ele gira – feito no jogo da capoeira – e se lança em outro tempo/espaço, possibilitando sempre o jogo da diferença e da negação.

Percebemos esse "rolê epistemológico" materializado nas músicas, que trabalha as batidas do maracatu, sampleando movimentos, organizando a velocidade com que os sons são mesclados, cantados, entoados, sonorizados, tecnodigitalizados e vibracionados, num sentido de impelir ritmos originais a partir da originalidade e singularidade das batidas do maracatu. Uma ritmicidade afro-rock-pop-brasileira, em passado, presente e futuro – algo como um "futurismo" sensibilizado por uma capacidade de desterritorializar e territorializar musicalmente as percepções corporais, e incorporar percepções musicais. O que percebemos em nossa cartografia é que Chico Science e a Nação Zumbi conseguiram produzir uma *transterritorialidade*:

> Transterritorialidade, assim, envolve não apenas o trânsito ou a passagem de um território ou territorialidade a outra, mas a transformação efetiva dessa alternância em uma situação nova, muito mais híbrida. Destaca-se a própria transição, não no sentido de algo temporário, efêmero e/ou de menor relevância, mas no sentido de "trânsito", movimento e do próprio "atravessamento" e imbricação territorial – não um simples passar por mas um estar-entre (HAESBAERT; MONDARDO, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a manguebeat mixa/mistura territórios em suas composições, produzindo e criando espaços de incorporação, conectando meios, vibrações, temporalidades, "qualidades

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.387-404, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

expressivas". Deleuze e Guattari (2012b) entendem as qualidades expressivas, ou estéticas, não como puras, "mas qualidades-próprias, isto é, apropriativas, passagens que vão de componentes de meio a componentes território. O território, ele próprio, lugar de passagem. O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial" (p. 139). O Manguebeat desterritorializa em suas novas reterritorializações – agenciando a produção de paisagens melódicas. Deste modo, o manguebeat é essa propulsão que se desenvolve programando e desprogramando, desterritorializando e reterritorializando, *hackeando* linhas já codificadas, abrindo meios e caminhos por caminhos e meios já dispostos, criando a partir de criações, em movimento experimental que atualiza e virtualiza temporalidades, sonoridades, texturas, frequências, ritmos, forças - energia. Atualiza expressando e intensificando um território em elaboração, dando materialidade ao acontecimento sensitivo, e virtualiza gerando linhas futuras que situam movimentos antigos, sendo algo que articula dimensão ancestral e dispositivos tecnológicos. Portanto o Manguebeat assume uma dimensão antropofágica e transversal, que mistura sons distintos, planos distintos, para a composição de um novo território musical.

Consideramos que estes artistas aspiram a um movimento de produção e propagação de eletricidade corporal em territórios e espaços urbanos *sampleados* ao mangue, como é proposto pelo próprio manifesto *manguebeat*. O sample é o seu método principal de trabalho que se visibiliza em nossa cartografia, pois a produção em si do movimento mangue provém da apropriação dos instrumentos musicais, da percussão, dos acordes e timbres em composição, junto a um modo singular de sample em algumas músicas, e num sentido corporal.

Samplear, de sample, é uma prática e método artístico utilizado por DJs e rappers, do qual se pega referências e bases musicais para criar outras bases e referências musicais, como conceitos e ideias. É um conjunto de técnicas de som em constante atualização, que possibilita manusear materiais musicais, e criar misturas, composições, com a utilização de programas e softwares de computador associados a aparelhos de som eletrônicos, gravadores manuais simples ou mais sofisticados. É uma valiosa habilidade de criação musical que possibilita a conexão de composições artísticas que, como destaca Freitas (2016, p. 223):

> O *sample* (fragmento de uma música incorporado em outra), mais que um recurso para a composição musical é a materialização modelar afrorrizomática, uma vez que, por mais que se identifique de que canção ele foi extraído, ao ser desterritorializado e reterritorializado, retorna em diferença pertencendo à rede que conecta a outros referentes.

Muito conhecido e fundamental no universo hip-hop, o sample é ferramenta criada das bases do Dub jamaicano, que trabalha a manipulação de sons, a reciclagem e reaproveitamento da produção de novas bases, reorganizando barulhos, batidas, ritmos, frequências (MUNIZ, 2010). O sample articula a tecnologia já disponível, a aparelhagem material, ao potencial criativo e experimental, organizando uma dobra, articulação, de modo que alia experimentações sonoras, musicais, artísticas, visuais, sinestésicas, a ondulações que fomenta novas produções e territórios.

O sample funciona programando e desprogramando, *hackeando* linhas já codificadas, abrindo meios s por caminhos já dispostos, criando a partir de criações, em movimento experimental que atualiza e virtualiza temporalidades. Atualiza expressando e intensificando um território em elaboração, dando materialidade ao acontecimento sensitivo, e virtualiza gerando linhas futuras que situam movimentos antigos. Adicionamos que o sample, como técnica musical, foi utilizado em algumas faixas do álbum "Afrociberdelia", como no início de "O Cidadão do Mundo" e "Macô". Portanto, é importante distinguir o sample pelas suas possibilidades, pela multiplicidade de funções que pode agenciar. Pode ser entendido para além de sua funcionalidade técnica, tornando-se uma ferramenta que não se restringe a uma função específica: mas que constrói e produz outras ferramentas, e assim em diante, a partir das referências, dos sentidos e do plano de consistência em relação.

Além da dimensão musical e sonora, há outros componentes que expressam essa "pragmática do sample" da Cena Mangue. As letras, por exemplo, a poesia de Chico Science – Francisco Ciência, conectam meios de vida, as culturas pop, as ruas e universos subterrâneos, underground, os problemas sociais brasileiros, as vielas, os bares e rolês, a figura de Zumbi como símbolo de um entendimento de nação, pela lama do mangue, dos "caranguejos elétricos", ao planeta capital e global. A letra da música *Maracatu Atômico* ilustra e incorpora o agenciamento entre o beija-flor e a flor, bem como a ideia de uma produção cultural popular com a tecnologia entendida como mais avançada: uma fissão nuclear, uma bomba, um beija flor?

> O bico do beija-flor
> Beija a flor, beija a flor
> E toda fauna-flora grita de amor
> Quem segura o porta-estandarte
> Tem a arte, tem a arte
> E aqui passa com raça eletrônico o maracatu atômico...
> Anamauê,auêia, auê! (MARACATU..., 1996)

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.387-404, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Esse fragmento refere-se a uma composição original de Jorge Mautner e Nelson Jacobina, de 1974, bastante conhecida e perpetuada por Chico Science. Naquela época foi cantada, interpretada e incorporada por Gilberto Gil no Álbum Cidade do Salvador, Vol. 2 (1973)[10]. Nele, destacamos a conexão entre esse par de outros reinos, o beija-flor e a flor, que cria um bloco de devires nessa estranha e perversa relação de amor (GUATTARI, 2016). Nessa relação, nesse *sample* entre heteogêneos, o beija-flor se desterritorializa e se reterritorializa como órgão sexual da flor, traçando uma proliferação de vida no campo. Não sabemos se os compositores da música e os atores do Manguebeat leram o platô 1, Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011), mas trataram desse par de modo bastante convergente ao discutido pelos fundadores da esquizoanálise sobre a composição entre a vespa e a orquídea. Nesse agenciamento há as núpcias entre fauna e flora, mas que ao remeter-se à arte, constatamos que há o salto às composições humano-máquina técnica, ou seja, ao orgânico e o inorgânico, à pessoa e a eletrônica, e logo, a esse novo estilo musical, o manguebeat, o *maracatu atômico*, à conexão entre o mais tradicional, regional, com o máximo da tecnologia, à fissão nuclear, aos agenciamentos atômicos, a uma explosão musical de forças. É interessante perceber essa dimensão "quântica" do maracatu atômico, em temporalidade, da qual podemos discutir pelas palavras de Deleuze e Guattari (2012b, p. 172):

> A terra é agora a mais desterritorializada: não só um ponto numa galáxia, mas uma galáxia entre outras. O povo é agora o mais molecularizado: uma população molecular, um povo de osciladores que são outras tantas forças de interação. O artista despoja-se de suas figuras românticas, ele renuncia às forças da terra tanto quanto às forças do povo. É que o combate, se combate há, passou para outro lugar. Os poderes estabelecidos ocuparam a terra, e fizeram organizações de povo. Os meios de comunicação de massa, as grandes organizações do povo, do tipo partido ou sindicato, são máquinas de reproduzir, máquinas de levar ao vago, e que operam efetivamente a confusão de todas as forças terrestres populares. Os poderes estabelecidos nos colocaram na situação de um combate ao mesmo tempo atômico e cósmico, galáctico. Muitos artistas tomaram consciência desta situação há bastante tempo, e até antes que ela tenha se instalado.

O movimento mangue traz à tona esse combate atômico e cósmico colocados pelos poderes estabelecidos, mas a partir de uma produção original, e num sentido contracolonial. O maracatu atômico, com a força local e junto de outras forças dispersas pelo mundo, bate forte eletronicamente a cultura de um povo por vir, de um povo que já está ali e em meios de conexão

[10] MARACATU ATÔMICO (PRIMEIRA VERSÃO). Intérprete: Gilberto Gil. Compositores: J. Mautner e N. Jacobina. *In*: CIDADE do Salvador, Vol.2. Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Phonogram Studios, 1974. 1 LP, faixa 5 (1:30 min).

com outros povos por vir, com povos e processos psicossociais em constante embate de forças. Há naquele contexto uma atualização tecnológica, industrial e cultural dos modos de produção musical, tomando uma dimensão digital.

É interessante perceber como Chico Science e Nação Zumbi samplearam corporalmente, ritmicamente, o Maracatu atômico dos anos 70 e realinharam outras batidas, mais tropicalistas a um novo estilo que irrompia naquele movimento de produção do mangue. É nesse sentido que entendemos o Movimento Mangue como antropofágico: devorou fluxos da época, no começo dos anos 90, que eram desdobramentos de outros tempos, com uma peculiar condição brasileira que tomou destaque em movimentos vanguardistas do início e meio do século 20. Em um país racializado, em uma perspectiva da colonialidade, a *raça eletrônica* voa e soa como um povo por vir, a partir da condição histórica brasileira.

Fazemos menção ao *Movimento Antropofágico,* do começo do século 20, que foi a composição de um projeto literário estético-político, encabeçado pelo escritor e poeta brasileiro Oswald de Andrade. A Antropofagia, enquanto movimento artístico, buscava "deglutir as influências poético-ideológicas europeias, incorporando-as criticamente às matrizes nacionais" (HELENA, 1983, p. 23), assim como o manguebeat vem operando.

Há assim uma devoração das bordas e beiras do século 20, entre velhos mundos que arrastaram acontecimentos daquilo que se entende modernidade, da qual o Modernismo e a Tropicália no Brasil se destacam como movimentos artísticos. O resultado do cruzamento de vários códigos deglutidos na mixagem de elementos é a própria relação antropofágica pós-moderna do sample (LEÃO DO Ó, 2002), entre procedimentos de temporalidades distintas da industrialização tecnológica, como os toca-discos, os amplificadores, o vinil, junto a expressões imagéticas das ruas de grandes metrópoles do mundo.

O movimento mangue manifesta sua região local de origem, o Recife, sua interiorização pelo estado do Pernambuco, e sua abertura às ondas e frequências estéticas de outros lugares do mundo, sobretudo aquelas que relacionavam maior produção de diferença em meio uma globalização em intensa transição a um modelo neoliberal. Houve uma captação da produção de diferença dos fluxos remodelados, que transbordava em outras bordas e desaguava material em seus meios. Assim, as ondas sonoras musicais transportavam outros sentidos, em imanência, captados pelo movimento mangue, que sampleava o material processado em uma produção esquizo – multiplicitária.

Considerações finais

Neste artigo discutimos algumas características do Movimento Mangue, destacando seus processos de mistura, de mixagem, que denominamos como a pragmática do *sample*. Sua produção musical, artística, parte de sua referência local, popular, articulando-se a movimentos e produções de outros territórios e regiões do mundo. Por meio de uma cartografia acompanhamos linhas de duas de suas principais obras e discutimos a transversalidade de sua produção musical, que elabora a mistura de instrumentos difusos e desenvolve uma produção original no começo dos anos 1990 no Brasil.

Num movimento de atualização, o manguebeat utiliza recursos tecnológicos de criação como o sample, que pode ser percebido numa outra dimensão, que denominamos como "caleidoscópica", cuja criação acontece por noções e sentidos variados: musicalmente, sonoramente, plasticamente, territorializando e desterritorializando imagens e batidas, criando estilos, percepções, sensações, ritmos – bits/beats. O sample de Chico Science e Nação Zumbi é utilizado num sentido antropofágico, que devora referências, atualizando, virtualizando, incorporando territórios, conectando composições de forças. Um sample antropofágico que se apropria das relações em que se conecta, e como é cantado na música "Da Lama ao Caos": "que eu me organizando posso desorganizar, que eu desorganizando posso me organizar" (DA LAMA..., 1994).

Consideramos que sua movimentação desterritorializa, descodifica, desbloqueia fluxos energéticos. A experimentação, como entendemos na proposta do Manifesto Mangue, tem a ver com um potencial de dramatização, com orientação contracolonial de produção de novas linhas, campos, cenários, objetos, movimentos sempre alternativos acerca do que se está experienciando, numa produção de um corpo sem órgãos. Segue uma trama multidirecional, tanto dirigida ao futuro, como ao presente, em perspectivas que produzem de atualização das suas virtualidades (BAREMBLITT; AMORIM; HUR, 2020).

Nesse sentido consideramos o manguebeat/Movimento Mangue como uma importante referência artística popular que aporta uma questão de método importante às Ciências humanas: as práticas de mistura, mixagem e sample. Consideramos também que a referência aos mangues e manguezais como meios de conexão, de viés rizomático, realçam as dimensões locais, territoriais, com a possibilidade de intervenção em seus fluxos a partir da cartografia de seus territórios. Em outras palavras, o paradigma ético, estético e político é trabalhado por agenciamentos de forças, sobretudo por relações que veiculam a arte, e produzem modos de

vida, de expressão, resistindo à serialização da subjetividade, alternando e afetando seu funcionamento maquínico, partindo de seu próprio território para a produção de outros novos.

Por fim, destacamos a importância de investigar a relação ética, estética e política de movimentos culturais brasileiros como fonte de produção de conhecimento e saberes populares, sobretudo por uma perspectiva dramática (BAREMBLITT, 1998), que destaca uma atenção a ritmos de forças, a uma musicalidade da subjetividade brasileira. O Movimento Mangue oferece pistas que sublinham essa perspectiva em dimensão antropofágica. Mil platôs e mil batidas a serem cartografadas e que podem funcionar com a intensidade de uma agulha sobre um disco de vinil, friccionando, riscando sulcos, arranhando partículas em *transe*, mesclando, transitando, sorvendo, arando terras das faixas, conectando batidas e ondas. Com isso, realçamos uma abertura à possibilidade de acompanhar musicalmente, convidando também os leitores a acessarem os álbuns mencionados.

Referências

AFROCIBERDÉLIA. Chico Science e Nação Zumbi. Rio de Janeiro: Nas Nuvens: Sony Music, 1996, 1 CD (70 min).

AGERKOP, Y. Circular cidade: poesia e *groove* na expressão musical de quatro grupos da região do mangue nordestino. **Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 22, p. 196-202, 2010.

BAREMBLITT, G. **Introdução à esquizoanálise**. Belo Horizonte: Ed. Instituto Félix Guattari, 1998.

BAREMBLITT, G. **Esquizodrama**: 10 proposições descartáveis. Belo Horizonte: Instituto Gregorio Baremblitt, 2019.

BAREMBLITT, G., AMORIM, M. A., HUR, D. U. **Esquizodrama**: teoria, método e técnica – klínicas. Belo Horizonte: Instituto Gregorio Baremblitt, 2020.

CALÁBRIA, L. **Chico Science e Nação Zumbi**: da lama ao caos, o livro do disco. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

CALAZANS, R. **Mangue: a lama, a parabólica e a rede**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CASTRO, J. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

DA LAMA ao caos. Chico Science e Nação Zumbi. Rio de Janeiro: Chaos: Sony Music, 1994. 1 CD (50 min).

DA LAMA ao caos. Compositores: Chico Science e Nação Zumbi. *In*: DA LAMA ao caos. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. Rio de Janeiro: Nas Nuvens: Sony Music, 1994. 1 CD, faixa 6 (4 min).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. T. J. M. Varela e M. A. de Castro. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalismo e esquizofrenia**: mil platôs vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalismo e esquizofrenia**: mil platôs vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalismo e esquizofrenia**: mil platôs vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

FIALHO, L. A. O maracatu como ferramenta política e descolonização da cultura. **Revista Neiab** UEM, Maringá, v. 01, n. 01, p. 1-21, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/6-2.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

FRED 04. **Manifesto mangue**: caranguejos com cérebro. Recife: Mangueboys. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/chicoscience/textos_manifesto1.html. 1992. Acesso em: 13 nov. 2023.

FREITAS, H. **O arco e a arkhé**: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GUATTARI, F. **¿Qué es la ecosofía?** Buenos Aires: Cactus Editorial, 2016.

HAESBAERT, R.; MONDARDO, M. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia**, v. 12, n. 24, p. 19-50, 2011. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602. Acesso em: 13 nov. 2023.

HELENA, S. **Uma literatura antropofágica**. Fortaleza: UFC, 1983.

HUR, D. U. **Psicologia, política e esquizoanálise**. Campinas: Alínea, 2018.

HUR, D. U. A clínica do corpo sem órgãos: esquizoanálise e esquizodrama. **Revista Porto Arte**, v. 25, n. 44, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2179-8001.110078. Acesso em: 13/11/2023.

HUR, D. U. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. **Práxis Educacional**, vol. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8392. Acesso em: 13 nov. 2023.

HUR, D. U. **Esquizoanálise e esquizodrama**: clínica e política. Campinas: Alínea, 2022.

LEÃO DO Ó, C. C. **A maravilha mutante**: batuque, sampler e pop no Recife dos anos 90. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2002.

LIMA, I. M. F. As "origens" dos maracatus-nação do Recife: uma história linear e sem transformações? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 27, p. 255-282, 2019. DOI: https://doi.org/10.5965/2175180311272019255. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARACATU Atômico. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. Compositores: J. Mautner e N. Jacobina. *In*: AFROCIBERDELIA. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. Rio de Janeiro: Nas Nuvens: Sony Music, 1996. 1 CD, faixa 8 (5 min).

MARTÍN BARÓ, I. Hacia una psicologia de la Liberación. **Boletin de Psicologia**, San Salvador, n. 22, p. 7-14, 1986.

MARTINS, F. O.; PAPALI, M. A. Território em tempos de globalização: a visão de Chico Science e Nação Zumbi. **Rev. Hist. UEG**, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 258-276; 2017.

MELO FILHO, D. A. Mangue, homens e caranguejos em Josué de Castro: significados e ressonâncias. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 10, n. 2, p. 505-524, maio/ago. 2003.

MUNIZ, B. B. **Dub**: um estilo? um gênero? um vírus? 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PODCAST PODPAH: Brasil: #227 [Locução de Edi Rock]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=urku7GnNhzM&t=8468s&ab_channel=Podpah. 2021. Acesso em: 20 nov. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. São Paulo: Hucitec, 1989.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Sobre os autores

Homero Pereira de Oliveira Junior: graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. Realiza trabalhos na área de psicologia clínica e atua na pesquisa a partir de um referencial teórico da esquizoanálise e esquizodrama.
E-mail: homerojrr@hotmail.com

Domenico Uhng Hur: graduado em Psicologia pela Universidade de São Paulo, tem Mestrado e Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, com doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona e pós-doutorado na Universidad de Santiago de Compostela. É professor/pesquisador da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Esquizoanálise e Psicologia, com pesquisa nos seguintes temas: psicologia política, grupos e instituições e esquizodrama. Bolsista PQ-2 - CNPq.
E-mail: DomenicoHur@hotmail.com

Recebido em: 29 ago. 2023
Aprovado em: 03 abr. 2024

Compartilhar a docência, cultivar a diferença: trançando leituras na docência compartilhada da EJA de Florianópolis[1][2]

Share teaching, cultivate difference: mapping shared readings of *EJA* (youth and adult education) in Florianópolis

Compartir la docencia, cultivar la diferencia: tejiendo lecturas en la docencia compartida en la EJA de Florianópolis

Davi Henrique Correia de Codes[3]

Palavras erradas, pausas e múltipla docência

Essa palavra aqui está escrita errada, professor!
Incrível saber que dá para escrever um livro
assim, escrevendo palavras erradas.
E., estudante da EJA de Florianópolis[4]

Queria que houvesse como pausar uma leitura depois de uma afirmativa implacável como a de "pode-se escrever com palavras erradas". Ou ainda, como fazer fragmentar, alongar, prolongar, multiplicar um tempo, um estado da docência? Talvez, assim, fosse mais fácil afirmar que compartilhar a docência é um estar múltiplo em meio ao exercício docente. E sigo pensando, que se para ser docente é preciso estar presente, inteiro, atento e ser propositivo para toda uma série de encaminhamentos que irão gerir o tempo e o espaço de uma aula, fazer isso em associação a outros professores e professoras, todos/tudo no mesmo instante, é inevitavelmente abrir-se aos intervalos, e não apenas aos intervalos entre uma aula e outra, mas entre a leitura de uma página ou outra, uma palavra ou outra, um gesto ou outro. Vida indefinida, como menciona Deleuze (2002, p.14), pois "não tem ela própria momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos", pausas e intervalos.

Pausar e multiplicar. Nesse ir e vir, no entre, nesse estar com um e com o outro, discente/docente, é que encontramos os acontecimentos, os tempos, os espaços, os afetos, a diferença que habita a educação. Presenças entre os intervalos brancos de cada letra, de cada

[1] Este texto é fruto de pesquisa de doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Unicamp, que contou com financiamento da CNPq entre os anos de 2018 e 2022, com defesa e aprovação em novembro de 2023.
[2] Agradeço imensamente a leitura e contribuições da professora Simone dos Santos Ribeiro, assessora da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.
[3] Unicamp
[4] E. foi estudante da EJA de Florianópolis, tem mais ou menos cinquenta anos de idade, e lendo o livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, notou que ali havia palavras que não seguiam a norma ortográfica. Ver em: JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

linha, de cada parágrafo, intervalos recheados de dizeres silenciosos, como elucida Blanchot (2011, p. 91), quando diz: "[...] como se o intervalo reservasse um pensamento que, onde tudo falta, é ainda um dom, uma lembrança, uma impressão comum". Acontecimentos compostos nesta bricolagem de pensamentos que aqui se ordenam e que se intenda compartilhar.

> [...] cercados de branco, é que esse branco, essas paradas, esses silêncios não são pausas ou intervalos que permitem a respiração da leitura, mas pertencem ao mesmo rigor, aquele que só autoriza um pouco de relaxamento, um rigor não verbal que não seria destinado a conter sentido, como se o vazio fosse menos uma falta que uma saturação, um vazio saturado de vazio (BLANCHOT, 2011, p. 75).

É neste intervalo, neste meio entre os múltiplos, que a escrita deste ensaio pretende fazer transitar, menos para elucidar do que para experimentar, afetos e acontecimentos possíveis que derivam dos intervalos da docência compartilhada. Uma docência compartilhada realizada em terreno rico de proliferações, porque em aulas para essa diferença tão marcante que é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Neste sentido, pretendeu-se uma escrita gentil com quem se dispusesse a ler ou ouvir a leitura, já que se trata também de uma narrativa autobiográfica, mas valendo-se das percepções que chegam não de um, do uno, deste pretenso *auto* que inicia o termo autobiográfico, mas de uma *multi*, de uma *alter*biografia, pois múltipla e repleta de alteridade, na composição de sujeitos implicados no exercício do fazer docente, do fazer educação. Sendo assim, é que o objetivo deste ensaio é compartilhar um pouco dos arranjos e (des)caminhos da minha/nossa docência compartilhada, realizada no cenário da EJA de Florianópolis-SC[5], e a partir desse arranjo, trançar e experimentar leituras, limites e possibilidades para o cultivo da diferença na educação. Para isso, são articulados alguns fundamentos educativos oriundos da Filosofia da Diferença e dos Estudos Culturais, na intercessão com autores que contribuem intensamente para pensarmos a EJA.

Como já mencionado, é importante frisar o compartilhamento da docência que aqui está sendo narrada, como começo do processo pedagógico, e não fim em si mesmo. Parte-se dele para o acontecimental que surgirá na sala de aula. Desta maneira, para começar pelo compartilhado como um pressuposto e não como um resultado a ser atingido, é que se pode demarcar os aspectos pretendidos para o exercício da educação através da coletividade real e

[5] Salienta-se aqui a singularidade com a qual essa diferença já anunciada se fertiliza e expande. Neste sentido, é importante informar que as unidades em que se realizaram as experiências foram as escolas EBM Almirante Carvalhal e Escola Olodum Sul, ambas unidades do Polo EJA Continente I, da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC, ao longo dos anos de 2022 e 2023.

desejada, como condição radical dessa coletividade. Corpos, olhares, gestos e disponibilidades que tomam como ponto de partida o chão da solidaria co-docência como tarefa de educar. Desde a memória até as experiências que dessa coletividade são derivadas para aquilo que está sendo aqui narrado. Por esta razão, fundamenta-se de imediato assumir então, o lugar do narrador que coleciona o que conta, para contar o que coleciona da memória de um coletivo vivo, que pode assumir que viu e viveu as experiências, aqui então, algumas delas, apenas selecionadas para serem revisitadas e reinventadas.

Em sua obra sobre a memória coletiva, Halbwachs (1990) indica que a descrição do vivido por aqueles que compartilham uma experiência nos transmite e faz compor imagens. Estas não são muito exatas, mas são acessórios para nossa memória, que através das nossas próprias lembranças, mais próximas do cotidiano vivido, carregam novos anseios, compõem as novas imagens daquilo que desejamos lembrar. Benjamin (2012a) já relatava esta relação entre experiência e memória da seguinte maneira:

> Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. - Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012a, p. 123).

Aqui, ensaia-se o contar. Ensaia-se trançar leituras. Ambas as noções, para pensarmos que se trata de experiências encarnadas, frutos de uma vida muito própria, e que aqui são mencionadas apenas como experimentações que não busco definir ou esgotar o contado, pois sabe-se que da mesma forma que as narrativas são movimentos de proliferação das experiências, tudo é eco de uma ilimitada composição de viver, somada aos indescritíveis modos de operar com a memória. Para Benjamin (2012b, p. 217) "O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes". Apenas trançar leituras, como já dito, e mais do que nunca, cultivar diferenças, e para isso, ensaiar. Uma escrita ensaística, onde seu valor "não radicaria, então, na sua proximidade com a verdade, mas na potência de sua experimentação" (SKLIAR, 2014, p. 103) e continua: "[...] como pretexto, quer dizer, como uma escrita que se relaciona mais com a aventura intelectual, com o labirinto de ideias que

surge da problematização permanente, com o enigma exposto em carne viva, através de um relato que não pode nem quer ser sistemático[...]" (SKLIAR, 2014, p. 102). Contar, narrar, trançar a docência compartilhada.

Paisagem docente da EJA na magia do Desterro[6]

As atividades da EJA que aqui são convidadas a essa partilha, em suas duas unidades, consistem primordialmente no oferecimento de propostas pedagógicas diversas, inspiradas na Pedagogia Freiriana e na Educação Popular. São realizadas a partir da docência compartilhada de professores das diferentes disciplinas, tendo a Leitura e a Pesquisa como princípios pedagógicos. Sobre o princípio da pesquisa na EJA, contarei um pouco mais para frente, e sobre a leitura como norteadora, ou *suleadora*, do aprimoramento pedagógico, já aqui o demonstrei em breve exemplo, quando inaugurei o texto com o "causo" contado sobre o *Estudante E.*: o da possibilidade de escrever com palavras erradas. Ademais, é importante dizer que ao longo do ano letivo, todo ensino ocorre através de encontros - sem o caráter convencional de aula[7] -, sendo eles diários, no período noturno. Os níveis são divididos em dois segmentos (I e II), e que correspondem para a educação convencional aos ensinos fundamental I e fundamental II, respectivamente.

Acerca do currículo, este é aberto e fluido, fundamentando-se numa perspectiva que contemporaneamente podemos identificar, em certos aspectos, como pós estruturalista, apesar de em sua origem de implementação não anunciar esta filiação. Contudo, e em decorrência da transitoriedade e imprevisibilidade ocasionada por seus princípios já mencionados, é possível identificar este currículo desta maneira, ao passo que ele intercala conteúdos predefinidos da educação convencional, com aquilo que é convocado por cada pesquisa iniciada pelos estudantes, sujeitos educativos em seu cotidiano, em seus múltiplos interesses pessoais e contextos coletivos, sociais, culturais, econômicos e políticos, situados no seu tempo histórico.

Sobre as pesquisas como princípio pedagógico, o pesquisador Gilvan de Oliveira (2004), quem sistematiza e organiza tal proposta implementada na rede de Florianópolis, relata:

[6] Florianópolis em sua fundação, era chamada de Nossa Senhora do Desterro.

[7] Imprescindível destacar que os momentos educativos nesta referida EJA não são condizentes com o que nomeamos hegemonicamente por aulas. Há, pelo seu caráter acontecimental referente aos princípios da pesquisa e da leitura, possibilidade de chamarmos estes encontros de outra maneira, como momentos educativos, talvez, ou ainda, que recorramos a uma expansão do termo/conceito "aula" para que abranja outros acontecimentos, gestos e experiências que não as convencionais.

> Nos confrontamos assim com a ideia- muito concretamente- de que o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento e que o ato pedagógico básico está em se fazer uma pergunta e depois em se partir em busca de resposta ou respostas para ela. A pergunta tem que ser formulada pelos agentes e principais interessados: os alunos- que assim, expressam sua vontade de saber e sua vontade de agir frente ao mundo, revelando ao mesmo tempo sua atual inserção na sociedade e suas estratégias para a superação dos aspectos que julgarem importantes, produzindo assim uma nova inserção ou novas inserções, cada vez mais de acordo com seus interesses enquanto indivíduos e enquanto coletividade (2004, p. 13).

Deste modo, é necessário destacar que não se pretende com este escrito, tecer avalições ou valorações frente ao princípio da pesquisa realizada nesta rede, mas é imprescindível construir esta paisagem e formatação topográfica, para então, através desta experimentação geofilosófica[8], pensarmos as possibilidades reais ou ficcionais, da condução de uma docência compartilhada. Ainda nesta direção, é valioso mencionar a dimensão menos disciplinar, ou "não interdisciplinar" como aponta o professor Giovan, como outra concepção vigente na referida rede, que direciona significativamente a realização do exercício docente de seus profissionais, e que como mencionado, faz chão e atmosfera para as tessituras coletivas que aqui são trazidas[9]. Neste sentido, ele menciona:

> A pesquisa que realizamos, então, não é nem interdisciplinar, nem transdisciplinar, termos que partem do mesmo reconhecimento que fazemos - que muitas vezes as 'áreas' atrapalham mais do que ajudam, são demasiadamente restritoras do processo de pensamento, que é necessária uma visão mais integral do conhecimento - mas que não rompem com a concepção disciplinar do conhecimento. Nossa pesquisa é simplesmente não-disciplinar porque o ponto de partida é a problemática escolhida pelo aluno, recorte sobre o qual o aluno tem total domínio e que está firmemente ancorado na sua visão de mundo e nos seus interesses (2004, p. 64).

Previsão pedagógica comum e garantido pelo regime de trabalho da equipe docente da EJA de Florianópolis, são realizadas duas reuniões de planejamento semanal com toda equipe docente e coordenação da EJA, em duas tardes, além da disponibilidade de uma hora diária,

---

[8] Concepção filosófica dos pensadores Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?,* assim como mencionam: "qual a relação do pensamento com a terra?" (p. 84) ou quando dizem: "Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra" (p. 103). Ver em DELEUZE, G.; GATTARI, F.. **O que é a filosofia**? Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

[9] Vale destacar que apenas o segundo segmento, aquele que representaria o ensino fundamental II, é que possui o formato de docência compartilhada na rede municipal de Florianópolis, já que se destina ao primeiro segmento, as aprendizagens numérica e de alfabetização, ofertadas em unidocência por um/a profissional formado/a em Pedagogia. Assim como, é importante destacar que a contratação dos profissionais docentes para a rede, no que se refere ao segundo segmento, continua seguindo a divisão disciplinar, havendo assim um total de oito docentes atuando conjuntamente: educação física, língua portuguesa, língua estrangeira, ciências, matemática, história, geografia e artes.

antes da regência, também para planejamento, individual ou coletivo, dos docentes. Nestes encontros são organizadas as práticas pedagógicas que serão realizadas ao longo de cada semana. São compartilhadas ainda, as experiências vividas nas semanas anteriores, são repassadas as propostas que podem vir a ser empregadas, e são produzidas as reflexões, diálogos e a construção da natureza coletiva e democrática da comunidade docente da EJA, que precisa, pela condição de docência compartilhada, aprimorar-se, conhecer e se reconhecer afinada na sua prática cotidiana.

Para além das reuniões de planejamento, duas semanais e a hora diária, que oportuniza que os docentes possam construir coletivamente a sua afinidade afetiva-pedagógica, tem-se ainda os grupos de *whatsapp* que funcionam como extensão do espaço coletivo docente junto a coordenação. Para com os discentes, temos além dos momentos efetivos em sala de aula, os intervalos diários em outros espaços das duas unidades, para maior interação deles e de seus professores/as. Além de cada saída pedagógica realizada para os mais variados espaços da cidade, eventos e propostas, que contribuem fortemente para a construção da identidade e comunidade escolar das EJAs envolvidas. Além também dos grupos de *whatsapp* para cada uma das unidades de EJA, e que funcionam igualmente como extensão dos espaços de sala de aula, para repasse de informações, avisos, diálogos e interação da turma e de seus professores/as.

Sempre ao lado de, para que assim todos possam se arriscar uma vez mais no infinito da educação

A experiência de lecionar na EJA de Florianópolis tornou-se um divisor na minha carreira. Foram tantas vivencias incríveis e muitas permanecerão na memória e no coração recheadas de afeto. A estranheza de compartilhar com um desconhecido, inicialmente, gera muita expectativa. Ao longo do ano letivo de 2022, deixei de considerá-los desconhecidos e ganhei amizades reais que levarei comigo. A intimidade do grupo, em sua maioria, era tamanha que já nos comunicávamos com olhares, conversávamos sobre os dilemas e os desejos do privado (conversas raras com 'colegas de trabalho'), sem contar o momento mais prazeroso: café no posto. Esse momento era único, com certeza guardarei a lembrança das risadas e dos desabafos, do sabor das medialunas. Então, para além de todo aprendizado com as práticas pedagógicas dos colegas e metodologia de pesquisa da EJA, o que guardo de belo são as amizades construídas.

João Francisco, professor de História na EJA Florianópolis em 2022.

Agora há pouco, falou-se na importância de espaços e tempos para a construção da identidade e comunidade escolar das EJAs. Contudo, não é inédito mencionar que se aposta aqui na proliferação da diferença, e como bem diz o professor Tomaz Tadeu da Silva (2014, p.75), "assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.", e alerta-nos para uma condução do pensamento da educação mais hegemônica que defende que "o chamado 'multiculturalismo' se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença" (SILVA, 2014, p. 73), mas ressalta: "Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?" (p.73), ou ainda: "essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora?" (p.74).

Diante de toda esta paisagem descrita e das experiências vivenciadas nessas práticas na EJA de Florianópolis, é possível inferir que se trata de uma docência que não elege os (des)confortos da condução solitária, porque se entende desde o início contaminada pelo partilhar do comum e pela necessária e urgente tarefa de viver junto a diferença. Mas não apenas, é também deixar-se atravessar pelas negociações, pelas transversalidades, e pelas escutas quase que inaudíveis de um outro que assim como você, lida com o imprevisível do acontecimento. E mais, é preciso que esse outro assim como você, esteja também disposto a aprender ao passo que ensina. Confunde-se assim, quem é o outro e quem não o é. Não basta tolerar, é preciso se perceber areia que venta em direção à água. Vai se misturar. Alteridade docente que necessita ser exercitada.

Dentre os desafios vivenciados na EJA, e de maneira geral, destacam-se obviamente as dificuldades enfrentadas pelos próprios estudantes em sua vida cotidiana e que contaminam e atravessam nosso cotidiano escolar, enquanto professores e professoras. Não devem ser invisibilizadas ou negligenciadas estas questões, quando então, minimamente, devem ser encaminhadas para órgãos de apoio, órgãos parceiros, para que não se tornem impeditivos para estes estudantes seguirem com seus estudos, nem impeditivo do desenvolvimento do trabalho da equipe docente para com o restante do coletivo discente.

Mas vamos nos ater a própria condição de docência compartilhada[10], que para a maioria dos colegas docentes é inédita, e que demanda uma formação e flexibilização de modos e

[10] Valioso destacar que não são frequentes as experiências de docência compartilhada nos diferentes níveis educativos em nosso país, e são mais comumente encontradas nas práticas de ensino da Educação Infantil, em que duas ou três profissionais da educação dividem as turmas. Pode-se conhecer mais sobre esta realidade da Educação Infantil, a partir da leitura do texto *Compartilhar trabalho: a dupla educativa*, de Alfredo Hoyuelos, de 2019, *In*:

maneiras muito particulares, muitas vezes concomitante ao período da rotina escolar das atividades em curso e desenvolvimento. Uma formação que ocorre enquanto se vive. Uma dupla jornada de desafios que muitas vezes se traduz em ausências de condições formativas previamente orientadas, e que as vezes geram frustração na prática docente cotidiana dentro da EJA.

Sobre a EJA, o pesquisador Miguel Arroyo (2006, p. 17) pergunta sobre que perfil de educador formar, e já na abertura do seu texto, responde: "não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos". Obviamente que o próprio pesquisador constrói uma excelente contribuição para pensarmos alguns critérios, pistas e orientações para este profissional, mas nesta ocasião é preciso fazer ecoar a sua pergunta inicial, expandindo-a e complementando-a: como formar educadores/as para a docência compartilhada? E isso independentemente da educação realizada na EJA ou em qualquer outro contexto educativo. Talvez uma preciosa pista para esta pergunta seja a indicada pelo próprio professor Paulo Freire (1969, p. 126), em uma de suas enumeras contribuições para a prática da Educação Popular, quando diz: "[...] existência que é a essência fenomênica da educação, que é a sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam". Talvez então, exercitar uma docência-comunicação, uma docência-diálogo. Para tal, quem sabe, tornar-se um ser-professor-palavra, mesmo que palavra escrita errada, como nos ensina o *Estudante E.*, já que até palavra errada escreve livro. Queria aqui outra pausa na leitura/escrita, já que algumas emoções não pedem licença para chegar e ficar, sobretudo quando lidamos com a EJA.

Para pensar este docente que compartilha seu ofício, reitero a ideia de múltiplo, porque são reflexos da professoralidade que se apresentam lado a lado, no mesmo espaço de uma sala de aula, ou numa sala de vida que acontece. E como reflexos de espelho, podem e quase sempre se mostram diferentes, por hora invertidos, em outros momentos difusos, ou ainda, dissonantes em seus modos de ser e estar na docência. Cada um e cada uma ali, carrega consigo um repertório muito particular e que não apenas é gerido pela sua bagagem disciplinar, material e imaterial do campo de sua formação inicial e curricular, mas para além disso, é povoado por uma série de modos e maneiras de se pensar e se apresentar como docente, de habitar a docência. Um habitar enxarcado com aquilo que o professor Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 100-101) defende: "Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. Trad. B. H. S. Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

idêntico". Uma defesa da multiplicidade, pois "a multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. [...] A multiplicidade é um movimento. [...] A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico".

Misturar e misturar, até que ao separar, cada um leve consigo um pouquinho do outro. Nem que seja só um pouquinho, já vai ser diferente. Se os gestos de diferentes e particulares professores geógrafos, por exemplo, no encontro com cada estudante-mundo, por si só, já despadroniza os olhares sobre os mapas, permitem fissuras capazes de gerar erosões para o nascimento de novas geologias estudantis, imaginem o que acontece quando do encontro de um professor geógrafo com um professor músico. Talvez, faça também nascer uma inventiva topografia harmônica das partituras sedimentares desses estudantes, que solfejarão notas e compassos cada vez mais capazes de sonhar e se perceber protagonistas nesse novo mundo, para além de qualquer fronteira.

Ou ainda, do que podemos reconhecer de estranho e sedutor entre os atravessamentos de uma professora matemática e um professor biólogo. Não sendo sequer possível capturar as linhas curvas que se movem na percepção das formas da vida e do viver, expressas tanto nas flores e folhas estudadas em sala de aula, quanto nas marcas dos números e dos signos desenhados no quadro e no papel. Desenhado não de qualquer maneira, mas cuidadosamente, pelas mãos trémulas, jovens, adultas ou velhas, de quem ainda arrisca segurar um lápis para demarcar no dia, no mundo, na vida, a sua própria presença. As pessoas estão vivas, e nesses encontros, marcam seu viver.

De fato, fico agora sem saber se haveria outro modo mais intenso e (des)concertado de se fazer educação que não esse, o compartilhado. Em meio a tanta diversidade de sujeitos e contextos e de tantas forças que nos obrigam à solidão, às ausências, à individualidade e à barbárie. Acho mesmo que é preciso uma educação de contato, de contágio porque contagiante. Acho urgente uma educação que nos permita compartilhar não apenas a docência, mas a vivência, a esperança, a *sonhança*. Se desde o início experimentamos o partilhar do comum, aprendemos a necessária e urgente tarefa de viver junto a diferença.

Referências

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: SECAD- MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. S. P. Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 123-128. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. S. P. Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p.213-240. (Obras Escolhidas v. 1)

BLANCHOT, M. **Uma voz vinda de outro lugar**. Trad. A. Lisboa. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... **Educação e Realidade**, Trad. T. Tadeu, v. 27, n. 2, p.10-18, jul./dez. 2002.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**. São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

OLIVEIRA, G. M. (org). **Interesse, pesquisa e ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: Editora Prelo, 2004.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Trad. G. Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiências e Sentido).

Sobre o autor

Davi Henrique Correia de Codes: Licenciado em Ciências Biológicas e pedagogo, mestre e doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Humor Aquoso/Unicamp.
E-mail: davidecodes@gmail.com

Recebido em: 25 jul. 2023
Aprovado em: 17 jan. 2024

A leitura literária e a formação de sujeitos leitores: reflexões sobre contribuições de eventos científicos

Literary reading and the development of reading subjects: reflections about contributions from scientific events

Lecture littéraire et formation des sujets lecteurs : réflexions sur les contributions des événements scientifiques

Luciana Ferreira Leal[1]

Cláudio Rodrigues da Silva[2]

Gabriela Fujimori da Silva[3]

Resumo: Para Candido (2011), a literatura é um bem de valor intangível e imprescindível para o processo de humanização, devendo ser de acesso universal. Considerando-se a relevância da arte literária, este texto objetiva apresentar, com o aporte de dados bibliográficos, reflexões acerca da potencialidade de impacto de um evento científico para o ensino da literatura, com base na experiência de coordenação do Grupo de Trabalho "A leitura literária e a formação de sujeitos leitores: ensino, pesquisa e extensão", no "II Seminário Interdisciplinar: língua, literatura e ensino". Observou-se a importância dos espaços de discussão nos eventos científicos e constatou-se que a parceria entre escolas de Educação Básica e universidades pode ampliar o alcance de iniciativas de formação do leitor literário.
Palavras-chave: Evento acadêmico; Literatura; Formação de leitores.

Abstract: According to Candido (2011), literature is an asset of intangible value and indispensable for the process of humanization, thus it should be universally accessible. Considering the relevance of literary art, this text aims to present, with the support of bibliographic data, reflections on the potential impact of a scientific event on literature education, based on the experience of coordinating the Working Group "Literary Reading and the Formation of Reading Subjects: Teaching, Research, and Extension", at the "II Interdisciplinary Seminar: Language, Literature, and Education". The importance of discussion spaces in scientific events was noted and it was found that the partnership between Basic Education schools and universities can broaden the scope of literary reader training initiatives.
Keywords: Scientific event; Literature; Readers development.

Résumé : Pour Candido (2011), la littérature est un bien de valeur intangible et essentiel au processus d'humanisation, et doit être universellement accessible. Compte tenu de l'importance de l'art littéraire, ce texte vise à présenter, avec l'apport de données bibliographiques, des réflexions sur l'impact potentiel d'un événement scientifique pour l'enseignement de la littérature, basées sur l'expérience de coordination du Groupe de travail "Lecture littéraire et formation des matières de lecture : enseignement, recherche et vulgarization", dans le "II Séminaire interdisciplinaire : langue, littérature et enseignement". L'importance des espaces de discussion lors d'événements scientifiques a été observée et il a été constaté que le partenariat entre les écoles d'éducation de base et les universités peut élargir la portée des initiatives de formation du lecteur littéraire.
Mots-clés: Événement académique; Littérature; Formation des lecteurs.

[1] Universidade Estadual do Paraná, *campus* Paranavaí-PR
[2] Universidade Estadual Paulista, *campus* São José do Rio Preto-SP
[3] Instituto Federal, *campus* Paranavaí-PR.

Considerações iniciais

O texto literário, em sua capacidade plurissignificativa, aborda temáticas díspares, dentre as quais estão as questões inerentes à vida humana. Por meio do trabalho com a linguagem, notabilizam-se histórias que levam o leitor a pensar as próprias vivências. Como elucida Candido (2011, p. 197), "cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles". Essas manifestações artísticas têm o potencial de imortalizar-se por exprimirem representações da sociedade e do indivíduo.

Da perspectiva de Candido, a literatura é um bem de valor incompressível que deve ser acessível a todos, pois a considera um bem imprescindível para o processo de humanização, o qual propicia aportes para reiterar no ser humano a sua humanidade. Assim, a literatura é defendida, por esse autor, como direito humano:

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (CANDIDO, 2011, p. 177).

Nas criações ficcionais estão inseridos crenças, sentimentos e valores de uma sociedade em distintos contextos históricos e geográficos. Importante ressaltar que essas representações não acontecem de maneira mecanicista de repetição, mas de elaboração e 'transfiguração' do real, de modo que "o poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única" (CANDIDO, 2006, p. 28). Partindo dessa perspectiva, Leal e Silva (2022, p. 287) destacam que:

> A leitura, assim como a escrita, é um quesito-chave para o exercício de determinados direitos de cidadania, especialmente em sociedades pautadas majoritariamente pela perspectiva grafocêntrica/alfabética. A leitura é relevante inclusive para a possibilidade de aproveitamento, com maiores chances de êxito, de iniciativas de educação não escolar e para a fruição de determinadas manifestações artístico-culturais, em especial aquelas que envolvem a língua na modalidade escrita.

Considerando-se a relevância da arte literária e de seu papel na constituição das

sociedades, este texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca das contribuições de um evento científico para o ensino da literatura literária, com base em dados decorrentes da participação na coordenação do Grupo de Trabalho de número 6, denominado "A leitura literária e a formação de sujeitos leitores: ensino, pesquisa e extensão", que compôs o "II Seminário Interdisciplinar: língua, literatura e ensino".

Para fins de fundamentação, conta-se com o aporte de bibliografia atinente à temática em tela, em especial Candido (2011), cuja concepção de literatura é ampliada. Para o sociólogo e crítico literário, literatura são "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações" (CANDIDO, 2011, p. 176).

O Seminário foi realizado entre 23 e 25 de agosto de 2023, promovido por quatro relevantes Universidades federais de diferentes regiões e Unidades da Federação. Esse evento teve como temática principal o ensino da Língua e da Literatura e congregou 34 Grupos de Trabalhos. Em texto divulgado pela equipe organizadora, esclarece-se que:

> O II Seminário Interdisciplinar: Língua, Literatura e Ensino, [...] realizado no período de 23 a 25 de agosto de 2023 é uma iniciativa do Grupo de estudos Línguas: Ensino/Aprendizagem e Variação em parceria com os cursos de Letras e os Programas de Pós-Graduação em Letras da: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Pato Branco; Universidade Federal do Rio Grande – FURG, campus Rio Grande e São Lourenço do Sul; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana; e Universidade federal de Uberlândia, campus Santa Mônica.[4]

Nesse ínterim, foi pensada a proposição do Grupo de Trabalho 6, que teve por objetivo reunir trabalhos com temáticas relacionadas à Literatura, Educação e Ensino, de modo a propiciar espaço de compartilhamento de experiências de trabalho com a literatura, articulando-a à educação e ao ensino. Esse GT reuniu vinte e quatro comunicações de autorias individuais e coletivas, cujos autores são vinculados a instituições públicas – estaduais e federais – e privadas, da Educação Básica e do Ensino Superior, de diferentes Unidades da Federação. As comunicações trataram de variados temas relacionados ao ensino da literatura, envolvendo diferentes públicos, espaços e configurações de educação – informal, não formal e formal, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

[4] Mais informações acerca desse evento podem ser consultadas no seguinte endereço: https://www.seminariointerdisciplinar.com.br/in%C3%ADcio

Foram apresentados trabalhos concluídos e em andamento, decorrentes de pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas, desenvolvidas em âmbito de cursos tanto de Graduação quanto de Pós-Graduação, seja de programas profissionais, seja de acadêmicos. Diversas comunicações foram resultantes de projetos de extensão, bem como de outros tipos de iniciativas, por exemplo, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e projetos de iniciação científica, com ou sem financiamento institucional.

Para propiciar ao público leitor uma panorâmica dessas comunicações, elencam-se, nos quadros a seguir, correspondentes aos 1º., 2º e 3º. dias respectivamente, os títulos dos trabalhos, os nomes dos autores e as respectivas instituições às quais eles estão vinculados.

Quadro 1: Títulos dos trabalhos, autoria e instituições de vínculo dos autores[5]

Títulos	Autoria	Instituições
1 - Clube de leitura "João Anzanello Carrascoza": re(conhecendo) a potência e as contribuições das mulheres negras na literatura	Franciele Ruiz Pasquim Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR FACCAT/Tupã/SP
2 - Formação de leitores de literatura literária: (auto)crítica de uma formadora de professores	Agnes Iara Domingos Moraes	UEMS/Paranaíba/MS
3 - A literatura de temática afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus na sala de aula	Emanuela de Cássia da Silva Emanuele Schulze Pavão Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR
4 - Literatura de temática afro-brasileira na sala de aula: livro Olhos d'água (2014) em debate	Thaila Baj Stephanie Rodrigues da Mota Vieira Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR
5 - Literatura na educação básica: Tramas de meninos (2021) de João Anzanello Carrascoza	José Carlos Bertacchi Junior Maria Aparecida Martins Ernandes Silva Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR
6 - Os aspectos poéticos da narrativa Utensílios-para-a-dor: histórias-com-hifens (2020) de João Anzanello Carrascoza	Camila Gomes Meurer Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR
7 - Proposta de leitura da obra literária: A terra dos meninos pelados de Graciliano Ramos	Marcelene Simões de Oliveira Patrícia Massulo Margarida da Silveira Corsi	UEM/Maringá/PR
8 - "Había una vez una noche…": produções literárias de estudantes da Escuela Secundária Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) – Oventic, Chiapas, México	Cláudio Rodrigues da Silva	UNESP/S. J. R. Preto/SP

Fonte: Elaboração dos autores, com base em dados do GT em referência.

[5] Mais detalhes sobre essas comunicações poderão ser conferidos nos anais desse evento: https://www.seminariointerdisciplinar.com.br/ebooks.

Quadro 2: Títulos dos trabalhos, autoria e instituições de vínculo dos autores

Títulos	Autoria	Instituições
1 - Maria Negra: a visão da mulher negra na obra Anarquistas graças a Deus, uma recepção literária do Clube de leitura virtual João Anzanello Carrascoza	João Pedro Barreto Laurindo Luciana Ferreira Leal	UNESPAR/Paranavaí/ PR
2 - Literatura juvenil e círculo de leitura: uma prática com professores dos anos finais do ensino fundamental	Israela Rana Araújo Lacerda Isaque da Silva Moraes Stéfane de Almeida dos Santos	UFPB/João Pessoa/PB
3 - O cotidiano e a moralidade nas fábulas de Sérgio Capparelli: um estudo de caso com alunos do 3 ano do ensino fundamental	Gisceli Alessandra Souza Almeida Azevedo	UNESP/Assis/SP
4 - Projeto Cordelizando: um relato de experiência	Jean Brito da Silva Sabrina Meyrellis Costa de Araújo	FAST/Nazaré da Mata/PE UPE/Recife/PE
5 - Os caminhos formativos da literatura marginal-periférica: entrelaçando saberes das ruas e das escolas	Nayara Teixeira de Souza Matos Patrícia Raquel Baroni	UFRJ/Rio de Janeiro/RJ UERJ/Rio de Janeiro/RJ
6 - O dialogismo entre Cândido, Compagnon e a música “Comida”	Renata Barbieri Bortotti	UNESP/Assis/SP
7 - As experiências literárias na extensão universitária e a formação docente em literatura	Maria Ester Pereira Soares Kamila Pedrosa Soare Daniela Maria Segabinazi	UFPB/João Pessoa/PB
8 - Proposta de intervenção “Malala, a menina que queria ir para a escola”.	Diego Paulo Ambrozio Renata Bazaque Rezende	UEM/Maringá/PR

Fonte: Elaboração dos autores, com base em dados do GT em referência.

Quadro 3: Títulos dos trabalhos, autoria e instituições de vínculo dos autores

Títulos	Autoria	Instituições
1 - Os perfis do professorado de literatura e a formação do sujeito leitor: um estudo comparativo internacional	Dalva Ramos de Resende Matos Victor Fernando de Matos	IFG/Goiânia/GO
2 - Caminho do nosso mundo: uma proposta didática para o estudo da interdiscursividade por meio da literatura no ensino médio	João Vitor Rangel Miranda	UNIFATEA/Lorena/ SP
3 - Literatura e ensino: o impacto da leitura literária para o educando no ensino médio	Luiz Cláudio Azevedo Gomes	UFMA/São Luís/MA
4 - Representações cartográficas do Rio de Janeiro em Esaú e Jacó, de Machado de Assis	Letícia Mayer Borges	Universidade FEEVALE/Novo Hamburgo/RS
5 - A comédia educa em As vespas, de Aristófanes	Anne Caroline Machado Soares Thais Regina Gimenes Chagas	UNESPAR/Paranavaí/ PR

6 - A literatura juvenil na escola: um diálogo entre A epidemia (2020), de Severino Rodrigues, e as vivências dos jovens na pandemia da Covid-19	Gabriela Santos de Carvalho João Vitor de Oliveira	UFGD/Dourados/MS UNIOESTE/PR
7 - Literatura expressiva: uma análise do conto A troca e a tarefa de Lygia Bojunga	Suedja Carliane Santos Arandas	UPE/Recife/PE
8 - Estrelas tortas: uma proposta de leitura literária	Waldete Aparecida Bassi de Carvalho	UEM/Maringá/PR

Fonte: Elaboração dos autores, com base em dados do GT em referência.

A importância dos eventos científicos: considerações sobre os trabalhos apresentados no GT 6

Os eventos científicos promovem a troca de ideias, a construção de redes e a divulgação acadêmica, reunindo estudiosos, professores e entusiastas, proporcionando um ambiente propício para discussões pautadas por perceptivas acadêmicas. Participar de eventos científicos permite que os pesquisadores estabeleçam contatos profissionais e construam redes de colaboração, tanto em âmbito individual quanto coletivo, por exemplo, envolvendo diferentes grupos de pesquisas e/ou instituições.

Assim, apresentar trabalhos em eventos científicos é uma oportunidade importante para que pesquisadores, independentemente do nível, compartilhem suas descobertas com a comunidade acadêmica e, por vezes, também com públicos não acadêmicos. Isso ajuda a disseminar o conhecimento e, no caso de eventos dessa área, a promover o interesse pela literatura. Segundo Spiess e Mattedi (2020, p. 446), eventos científicos são importantes por várias razões:

> Os eventos científicos desempenham um papel central na atividade científica. A importância dos eventos está relacionada não apenas à comunicação de descobertas, mas também ao processo de socialização. A motivação para a organização de eventos científicos pode ser muito variada, abrangendo, por exemplo, o compartilhamento de ideias, o estabelecimento de parcerias, a formação de uma especialidade de pesquisa etc.

Dadas as considerações sobre a relevância dos eventos científicos, destacam-se, a seguir, alguns apontamentos a partir dos principais aspectos das contribuições dos trabalhos do Grupo de Trabalho 6. As pesquisas pautaram-se por variados referenciais teóricos e envolveram diversos gêneros textuais, suportes, dentre outras especificidades. As obras tematizadas

envolveram autores nacionais e estrangeiros, com maiores ou menores níveis de expressividade no cenário literário.

Ressalta-se a expressiva presença de trabalhos que trataram de autores e/ou de temáticas relacionadas à diversidade, vários deles remetendo à questão das interseccionalidades, especialmente entre classes sociais, gêneros e etnias. Das leituras e das apresentações desses trabalhos, destacam-se alguns elementos. Um deles é a importância do trabalho colaborativo entre Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, pautado pela perspectiva de *fazer com* – e não *fazer para* ou *pela escola*. Nesse sentido, Silva (2023, p. 48) destaca que:

> Durante todos esses anos atuando como professora em sala de aula, de certa forma, vamos nos envolvendo com várias atividades diárias e burocráticas que algumas vezes prejudicam a atuação em sala de aula. Por esta razão, me empenho ao máximo em contar sempre com a parceria do Pibid, pois, por meio do desenvolvimento de atividades apresentadas pelos pibidianos, enriquecemos nossas aulas com as metodologias diversificadas.

Ressalta-se, também, a necessidade do trabalho colaborativo entre os setores administrativos e pedagógicos das escolas, em especial as equipes gestoras, fundamentais para a viabilização administrativa de projetos literários, especialmente quando envolvem mais de um docente e/ou extrapolam os limites territoriais da escola, por exemplo, envolvendo instituições de Ensino Superior ou sujeitos externos à escola.

A maior parte das comunicações envolveu estudantes de cursos de formação de professores, um espaço privilegiado para o ensino da literatura, inclusive colocando em prática esse aprendizado. O que remete à questão da articulação entre teoria e prática, que, considerando-se escritos de Pimenta (2012), é uma histórica polêmica na educação escolar brasileira, acentuada na atualidade e que têm repercutido, por exemplo, nos debates sobre os estágios supervisionados, a Residência Pedagógica e as matrizes curriculares de cursos de Licenciaturas.

Determinados cursos de formação de professores, em especial os de Letras, oferecem uma preparação especializada e isso inclui a aquisição de conhecimentos específicos sobre literatura, métodos de ensino eficazes e estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas no contexto escolar. Além disso, oferecem a oportunidade de aprofundar a compreensão da literatura, explorando aspectos como análise literária, teoria literária, história da literatura e diferentes gêneros literários. Isso permite que os professores transmitam um conhecimento mais sólido e profundo aos seus alunos. Segundo Leal e Silva (2022, p. 284),

> A leitura é uma conquista diária. As pessoas só se encantarão pela leitura se forem fisgadas pela curiosidade, se forem levadas pela vontade. Os professores precisam escolher bons livros, garantir a diversidade de gêneros e levar em conta as preferências das crianças e dos adolescentes[6] e realizar boas mediações e interações: do que está escrito e do que não está, relacionar com o que já foi lido, justificar a interpretação tendo como base o próprio texto. Para tanto, o professor precisa ser um leitor e essa relação é necessária. Ninguém pode dar aquilo que não tem. O professor que não gosta de ler e/ou não lê não tem condições de contribuir para a formação de leitores; além disso, tende a incorrer no risco de prestar um desserviço à qualidade da educação, especialmente no que se refere à questão das leituras e da formação de leitores.

Durante a realização dos respectivos cursos, os futuros educadores têm a oportunidade de compartilhar experiências, discutir desafios e colaborar com seus colegas. Desta forma, os cursos de formação de professores são espaços privilegiados para o ensino da literatura porque oferecem uma combinação única de conhecimento especializado, habilidades pedagógicas, oportunidades práticas e apoio do professor. Assim, esses cursos desempenham um papel fundamental na preparação de educadores qualificados e eficazes para promover a literacia literária entre os alunos. Conforme Silva (2023, p. 48):

> Despertar o gosto pela leitura do texto literário é um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, ressalto que o vínculo com a leitura se estabelece com confiança, paciência e constância. Por esse motivo é importante ler com e para os alunos e criar cumplicidade para tornar o livro um objeto cotidiano interessante e atraente.

Percebe-se a importância da formação de sujeitos leitores, tanto nos espaços acadêmicos que preparam os profissionais da educação, quanto nas escolas em que atuarão esses educadores. Leal e Silva (2022, p. 287) ressaltam os aspectos das contribuições da literatura e reiteram alguns desafios relacionados ao ensino desse componente:

> Aliás, a leitura, inclusive da literatura literária, é um dos principais requisitos para o êxito na educação escolar, nas diferentes áreas do conhecimento, configurando-se como um dos principais desafios para a educação escolar no Brasil, em todos os níveis e etapas, especialmente na formação de professores, haja vista seu caráter estratégico como fator de inter-relação entre os diferentes níveis de ensino.

[6] Considerando-se apontamentos de Miguel *et al* (2024), no ensino da literatura, há que se considerar, também, o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que requer conteúdos e metodologias compatíveis com as suas especificidades. Ver: MIGUEL, J. C. *et al*. Literatura literária em cursos de pedagogia: cadê a EJA? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, 2024. (no prelo).

Nesse sentido, foi reiterada nesse evento a relevância dos projetos de iniciação científica, de iniciação à docência, de extensão, dentre outras iniciativas que promovem a articulação entre a teoria e a prática, com resultados positivos para o aprimoramento da formação dos licenciandos, para instituições de Ensino Superior, para escolas de Educação Básica e, principalmente, das populações que, direta ou indiretamente, têm acesso a essas iniciativas. Isso remete aos apontamentos de Demo (1995) acerca da importância dessa articulação, para se evitar tanto o ativismo quanto o teoricismo. Remete, também, aos apontamentos de Saviani (2014) sobre a relevância social dos projetos de extensão, considerando-se não apenas a dimensão pedagógica, mas também o necessário compromisso da Universidade pública com a sociedade que, por intermédio dos tributos, a mantém.

A leitura literária e o processo humanizador

Algumas obras literárias frequentemente colocam o leitor em contato com personagens que enfrentam desafios, lutas e experiências diversas. Isso pode ajudá-los a desenvolver empatia, compreensão e respeito pelas perspectivas e experiências de outras pessoas, promovendo assim uma maior coesão social e ação coletiva. Muitas obras abordam questões sociais, políticas e culturais, expondo injustiças e desigualdades, além de, em determinados casos, proporem outras lógicas de sociabilidade. Ao ler essas narrativas, os leitores podem ser incentivados a refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor e a buscar mudanças sociais positivas.

Determinadas obras lidam com questões de identidade e pertencimento. Ao se envolverem com personagens que estão passando por jornadas de autodescoberta, os leitores podem ser inspirados a explorar e afirmar sua própria identidade. A literatura também permite que os leitores viajem por diferentes épocas e lugares, expondo-os a culturas, contextos históricos e perspectivas diversas. Isso pode expandir a mente das pessoas, ajudando-as a compreender melhor o mundo e a diversidade da experiência humana. Leal e Silva (2022, p. 282) defendem que:

> A oportunidade de ler representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura. Por esse motivo, o trabalho desenvolvido na formação de leitor precisa garantir ao estudante situações de aprendizagens voltadas para o caráter libertador do ato de ler, pensando nas práticas, nas mediações e nos textos escolhidos.

Narrativas literárias frequentemente apresentam personagens que enfrentam desafios e superam adversidades. Essas histórias podem servir como modelos inspiradores, encorajando os leitores a agirem, a superarem obstáculos e a buscarem seus objetivos. Há também textos que abordam questões éticas e morais complexas. Ao envolver-se com essas questões por meio da literatura, os leitores podem desenvolver um maior entendimento de seus próprios valores e ética, bem como refletir sobre como aplicá-los em suas vidas.

A literatura literária frequentemente desafia os leitores a interpretar e analisar de maneira crítica as narrativas, as personagens e os temas. Isso ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico que podem ser aplicadas a outras áreas da vida. Portanto, a literatura literária pode ser uma ferramenta poderosa para a emancipação individual, incentivando a reflexão, a autodescoberta, a ação e a compreensão do mundo. Além disso, ao promover o diálogo e a conscientização sobre questões sociais e culturais, a literatura também pode contribuir para a emancipação coletiva e impulsionar mudanças sociais e políticas significativas.

Nesse sentido, vale recorrer, para fins de ilustração, a Carrascoza (2022) e a Geraldi (2017). Segundo Carrascoza (2022, p. 37), "Às vezes, um único verso me alçava para uma nova terra literária, uma terra tão esplêndida que eu ficava quieto por muito tempo, tentando nivelar o meu pequeno entendimento da máquina do mundo àquela imensidão, àquela verdade quase insuportável de tão bela." Geraldi (2017) entende que ler é descobrir e apresenta aspectos da sua compreensão e das contribuições da literatura:

> Sempre entendi a literatura como um jogo: jogo das palavras do dia-a-dia no mundo irreal, mas jogo real e concreto que se torna reflexo dos fatos (e palavras) do real dia-a-dia. E, por isso mesmo, 'a literatura tem que se bagunçar e partir prum mundo novo', o que em outras palavras significa denunciar a realidade. Não apenas retratá-la, porque denúncia é mais do que retrato. O retrato é estático; a denúncia é movimento, é ação que se desenrola na tela/teia de significados escondidos, mas percebidos por estes 'sacerdotes do insólito' que são os escritores (e por extensão ou são os homens). (GERALDI, 2017, p. 9).

A potencialidade da literatura literária, bem como o destaque à escola pública como *locus* para o desenvolvimento de projetos literários, como ocorre com algumas das comunicações apresentadas no GT em referência, ensejam alguns destaques. Um deles é o protagonismo das instituições de Ensino Superior públicas, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Educação básica e universidades em parceria na formação do leitor literário

Muitas universidades públicas – não sem numerosas e desafiadoras condições adversas e, por conseguinte, inevitáveis contradições – desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar no Brasil, de diversas maneiras: formação de professores, extensão universitária, contribuições para formulação, execução e avaliação das políticas educacionais, acesso ao Ensino Superior, entre outras. As universidades públicas geralmente têm programas de formação de professores de alta qualidade. Elas preparam educadores com sólida base teórica e prática, capacitando-os para lidar com os desafios do ensino nas escolas públicas do país.

As universidades públicas, não obstantes as crescentes restrições orçamentárias, têm, se comparadas à maioria das instituições de Ensino Superior privadas, recursos significativos para a pesquisa educacional, que gera conhecimentos e práticas inovadoras que podem, numa perspectiva de trabalho colaborativo, ser aplicadas nas escolas, contribuindo para melhorar os métodos de ensino, currículos e estratégias pedagógicas. Muitas delas têm programas de extensão que envolvem os alunos de Licenciaturas em atividades nas escolas locais, como foi visto em diversas apresentações do GT 6. Isso proporciona um promissor ambiente de aprendizado teórico-prático para futuros professores e ajuda a fortalecer a conexão entre a academia e as instituições de Educação Básica.

Ainda nesse sentido, destaca-se, também, o protagonismo de escolas públicas de Educação Básica, seja isoladamente, seja em parceria com outras instituições, como, por exemplo, de Ensino Superior, para a execução de projetos com variadas configurações e finalidades. Vários desses projetos ou programas, não obstantes as condições adversas de variadas ordens, apresentam resultados exitosos.

A ampla maioria das escolas públicas de Educação Básica no Brasil enfrenta diversas dificuldades para formar o leitor literário. Muitas delas têm sérias limitações financeiras, o que afeta diretamente a disponibilidade de recursos para a compra de livros, materiais didáticos e atividades relacionadas à literatura. A falta de acesso a uma biblioteca devidamente equipada e à literatura atualizada dificulta a exposição dos alunos a uma ampla gama de obras literárias. As escolas públicas frequentemente têm uma carga horária insuficiente para dedicar tempo adequado ao ensino da literatura. Isso pode resultar na exclusão de atividades literárias significativas.

A falta de profissionais qualificados e a implementação de políticas pautadas pela lógica do custo-benefício muitas vezes resultam em turmas superlotadas, o que dificulta a interação individualizada e a promoção de leituras críticas. O que remete às discussões acerca das condições de trabalho docente, que envolve variados aspectos, em âmbitos local, regional, nacional e transnacional (DAL RI, 2020, FRIGOTTO, 2021). Isso enseja breve menção a um quesito necessário, qual seja, as condições de trabalho:

> A relevância e a necessidade de políticas educacionais aliadas a iniciativas de massificação do acesso aos livros requerem a implementação, de forma perene, de políticas públicas voltadas à leitura e ao livro, envolvendo principalmente a educação escolar – pela sua capilaridade e pelo seu papel estratégico na sociedade brasileira –, porém, sem deixar de considerar o potencial de contribuição de iniciativas de educação não escolar para essa questão. Para isso, há requisitos imprescindíveis, como, por exemplo, profissionais qualificados e condições adequadas de trabalho, tais como, formação, instalações, equipamentos, além do quesito principal, qual seja, abundante e diversificado acervo. (LEAL; SILVA, 2022, p. 284).

A desmotivação dos alunos é um desafio comum, muitas vezes devido à falta de conexão entre os materiais de leitura e suas vidas cotidianas. Além disso, a falta de exemplos de leitores entusiasmados em suas comunidades pode desencorajar o interesse pela leitura. Alunos de escolas públicas muitas vezes enfrentam desafios socioeconômicos que afetam seu acesso à literatura fora da escola. A falta de acesso a livros em casa e a uma cultura de leitura pode dificultar ainda mais o desenvolvimento do hábito de leitura (LEAL; SILVA, 2022).

Por esses motivos, a colaboração entre escolas de Educação Básica e universidades em projetos de formação do leitor literário é muito importante. As universidades geralmente têm professores e pesquisadores especializados em literatura e educação que podem oferecer conhecimentos e métodos atualizados e avançados. Essa expertise complementa a experiência dos professores da Educação Básica. O trabalho colaborativo permite que as universidades estejam mais alinhadas com as necessidades reais das escolas e dos alunos, adaptando aspectos dos seus programas de formação de professores de acordo com essas demandas. O PIBID configura-se, na atualidade, como um dos mais relevantes exemplos de trabalho colaborativo, inclusive por envolver formalmente profissionais de ambos os níveis de ensino.

Considerações finais

A partir de experiências literárias socializadas no GT 6, observou-se a importância dos eventos científicos, pois possibilitam a troca de ideias, reflexões e engajamento de novas práticas atinentes à leitura literária, ensino e formação de leitores. Ademais, ficou evidente que a parceria entre escolas de Educação Básica e universidades pode ampliar o alcance de iniciativas de formação do leitor literário, beneficiando um maior número de estudantes e educadores. A colaboração entre as duas instituições pode se concentrar na promoção da literacia literária não apenas como uma habilidade fundamental, mas também como uma experiência enriquecedora e culturalmente relevante. Isso posto, essa parceria é crucial para promover e melhorar a formação do leitor literário, garantindo que os alunos recebam uma educação literária de alta qualidade.

Outro destaque é que, em determinados casos, projetos ou programas, como os apresentados no GT 6, são responsáveis por propiciar aos estudantes o acesso à literatura literária de qualidade socialmente referenciada, o que não é algo de menor importância. Isso porque, partindo de apontamentos de Souza-Chaloba e Moraes (2022) e Torres et al. (2022), constata-se que determinados segmentos das classes trabalhadoras, especialmente aqueles economicamente mais precarizados e/ou residentes nas periferias ou em áreas rurais, historicamente foram – e em alguma medida ainda são – sujeitos de uma educação pragmática, reducionista e voltada exclusivamente à formação de corpos submissos e destinados à força de trabalho e com alta produtividade. Trata-se de uma educação empobrecida para pessoas economicamente pobres. Isso é incompatível com a perspectiva de Candido (2011), que, como destacado, defende a literatura literária como direito humano.

A relevância de determinados projetos ou programas apresentados nesse GT decorre também da sua contribuição para a formação de leitores, de mediadores de leitura e de escritores, especialmente se se considerar a inter-relação necessária entre os diferentes níveis de ensino, bem como os questionáveis níveis de proficiência em leitura e escrita da língua portuguesa de expressivos contingentes de estudantes brasileiros (LEAL; SILVA, 2022, MORTATTI, 2016, SILVA, 2022).

As discussões nesse GT foram bem significativas, para além dos temas específicos discutidos nas comunicações, a formação do leitor literário foi a pauta das discussões, pois essa formação é um processo contínuo que se estende ao longo da vida. Dessa maneira, os eventos científicos de literatura desempenham um papel vital na promoção da pesquisa acadêmica, na

disseminação do conhecimento, na construção de redes profissionais e na promoção de discussões críticas e debates dentro da comunidade literária.

Principalmente em momentos de intensificação das iniciativas de desqualificação e ataques às instituições educacionais públicas, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, os trabalhos apresentados nesse GT contribuem para mostrar a importância da escola pública e dos profissionais da educação – não obstantes as inadequadas condições de trabalho – para avanços rumo a uma educação mais democrática, inclusiva e de melhor qualidade para todas as pessoas

Referências

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193.

CARRASCOZA, J. A. A leitura do outro na escrita de si. *In*: LEAL, L. F.; SILVA, C. R. (org.). **Leituras & leitores**: trajetos e trajetórias. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 15-27.

DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, p. 93-112, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44289/100480. Acesso em: 20 nov. 2021.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FRIGOTTO, G. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, jul./dez., 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683. Acesso em: 21 abr. 2022.

GERALDI, J. W. **Textos sobre textos**: registros de leituras. São Carlos: Pedro & João, 2017.

LEAL, L. F.; SILVA, C. R. Desenredo de trajetórias que não têm fim. *In*: LEAL, L. F.; SILVA, C. R. (org.). **Leituras & leitores**: trajetos e trajetórias. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 280-289.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193. Acesso em: 16 mar. 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significados, controversas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, C. R. Leituras acadêmicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação no Brasil. **Aula**, Salamanca, n. 28, p. 353-365, 2022. Disponível em: https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/29487/28214. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, M. A. M. E. A experiência do Pibid na educação básica com o livro Aquela água toda (2012) de João Anzanello Carrascoza. *In*: LEAL, L. F. (org.). **Afetos sinceros**: a recepção da obra de João Anzanello Carrascoza no contexto da pandemia. Cachoeirinha: Fi, 2023. p. 39-50.

SOUZA-CHALOBA, R. F.; MORAES, A. I. D. 200 anos de educação rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 61–85, 2022. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6627. Acesso em: 8 set. 2022.

SPIESS, M. R.; MATTEDI, M. A. Eventos científicos: da pirâmide reputacional aos círculos persuasivos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 441-472, maio-ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035020004. Acesso em: 23 ago. 2023.

TORRES, J. C. *et al*. Cantares da educação do campo: música, território e territorialidade. **Rev. Bras. Educ. Camp**., Tocantinópolis, v. 7, p. 1-21, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12238. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12238. Acesso em: 22 fev. 2023.

Sobre as autoras e o autor

Luciana Ferreira Leal: graduada em Letras (Universidade Estadual Paulista, campus de Assis), tem mestrado em Letras (Universidade Estadual de Londrina) e Doutorado em Literatura e vida social (Universidade Estadual Paulista, campus de Assis). É professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí. Tem experiência na área de Literatura, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, ensino de literatura, formação do leitor literário, literatura clássica e contemporânea. É bolsista CAPES como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Possui Pós-doutorado em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista e desenvolveu estágio de Doutorado Sanduíche, com bolsa CAPES, junto à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Vila Real, Portugal. Integra os grupos de pesquisa GELLE (Grupo de pesquisa em língua, literatura e ensino) e NIPELL (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura).
E-mail: luciana.leal@unespar.edu.br

Cláudio Rodrigues da Silva: graduado em Ciências Sociais e Pedagogia (Universidade Estadual Paulista), possui Mestrado em Educação (Universidade Estadual Paulista) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista). É professor contratado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e na Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área da Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Educação Inclusiva, formação de professores e leituras na Graduação.
E-mail: claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Gabriela Fujimori da Silva: graduada em Letras - Português/ Inglês (Universidade Estadual do Paraná), tem Especialização em Língua Portuguesa e Literaturas (Universidade Estadual do Paraná); Mestrado em Letras (Universidade Estadual de Maringá) e doutoranda em Letras (Universidade Estadual de Maringá). É professora/ pesquisadora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Instituto Federal do Paraná), com atuação nas áreas de Língua Portuguesa e LEM - Inglês. Integra os Grupos de Pesquisa NUSEINTEC e BILDUNG - IFPR/CNPq; LITERATURA E CINEMA: ESTUDOS COMPARATISTAS - UEM. Vice-presidente da Academia de Letras e Artes de Paranavaí (ALAP).
E-mail: gabriela.fujimori@ifpr.edu.br

Recebido em: 09 nov. 2023
Aprovado em: 11 fev. 2024

A Hora da estrela e a literatura como *acontecimento*: reflexões sobre a leitura literária no ensino médio

'Hour of the star' and a perspective of literature as an *event*: reflections on literary reading in high school

'L'heure de l'étoile' et la littérature comme événement: réflexions sur la lecture littéraire au lycée.

Waléria Nunes[1]

Daniela Campregher[2]

Anderson Jair Goulart[3]

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões e problematizações acerca da formação do leitor literário no ensino médio. Atribuímos parte da dificuldade da constituição leitora à difusão de um ensino corrente sobre o literário, desvinculado de uma relação efetiva com os objetos estéticos, culminando no contato com obras fragmentadas. Por esse motivo, defendemos a importância do ato de ler (FREIRE, 1987) literatura a partir da noção de literatura como acontecimento (DURÃO; CHECHINEL, 2022). O acontecimento literário em sala de aula é sempre um efeito da produção processual de interpretações sobre obras singulares lidas em sua integralidade. Dessa forma, buscamos demonstrar como a leitura integral do romance *A hora da estrela* de Clarice Lispector no ensino médio pode vir a constituir-se como um ensino de literatura como *acontecimento*, que solicita um movimento particular e produtivo para a elaboração de hipóteses de leitura.
Palavras-chave: Formação do leitor; Acontecimento; A hora da estrela.

Abstract: This article presents some reflections and questions about the schooling of literary readers in high school. We attribute part of the difficulty of constituting a reader to the dissemination of current teaching about *the* literary, disconnected from an effective relationship with the literature properly speaking, culminating in contact with fragmented books. For this reason, we defend the *importance of the act of reading* (FREIRE, 1987) literature based on the notion of literature as an event (DURÃO; CHECHINEL, 2022). The literary event in the classroom is always an effect of the procedural production of interpretations of singular works read in their entirety. In this way, we seek to demonstrate how the full reading of the novel *Hour of the star* by Clarice Lispector in high school can become a teaching of literature as an event, which requests a particular and productive action for the elaboration of hypotheses of reading.
Keywords: Literary readers schooling; Event; Hour of the star.

Résumé: Cet article présente quelques réflexions et problématisations sur la formation du lecteur littéraire au lycée. Nous attribuons une partie de la difficulté à former un lecteur à la diffusion de l'enseignement littéraire actuel, qui est déconnecté d'une relation effective avec les objets esthétiques, culminant dans le contact avec des œuvres fragmentées. C'est pourquoi nous défendons l'importance de l'acte de lecture (FREIRE, 1987) de la littérature en nous appuyant sur la notion de littérature-événement (DURÃO ; CHECHINEL, 2022). L'événement littéraire en classe est toujours un effet de la production procédurale d'interprétations d'œuvres singulières lues dans leur intégralité. Nous cherchons ainsi à montrer comment la lecture intégrale du roman de Clarice Lispector *L'heure de l'étoile* au lycée peut

[1] Universidade Federal de Santa Catarina.
[2] Universidade Federal de Santa Catarina.
[3] Universidade Federal de Santa Catarina.

devenir un enseignement de la littérature comme événement, qui appelle un mouvement particulier et productif d'élaboration d'hypothèses de lecture.
Mots-clés : Formation du lecteur; Événement; L'heure de l'étoile.

Introdução

Os sistemas educacionais enfrentam diversos desafios que não podem ser superados senão com um esforço coletivo para promover compreensões teórico-metodológicas que guiem as práticas pedagógicas, o que inclui o ensino de literatura e, mais especificamente, de leitura literária. A título de exemplo, exames nacionais de avaliação escolar, como o SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica —, indica que a concentração de estudantes da 3ª série do ensino médio regular nos quatro primeiros níveis da escala (0, 1, 2 e 3) é de 66,1%, sendo que, em 2019, esses mesmos níveis concentravam 63% dos estudantes, revelando que houve um decréscimo no nível de proficiência em Língua Portuguesa no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2023). No ensino médio, tais dificuldades parecem ser acentuadas, uma vez que há a introdução de estudos de textos literários, os quais envolvem aspectos artísticos e estéticos que exigem conhecimentos para além de habilidades de decodificação da palavra.

Dentre diversos objetivos relevantes em defesa da inclusão da leitura literária em sala de aula, encontram-se a possibilidade de ampliação da capacidade de leitura crítica do mundo; a capacidade expressiva, artística e de fruição da literatura; e o cultivo de hábitos de leitura. De tal modo, defendemos aqui a ideia de literatura como experiência intrinsecamente humanizadora e de fundamental efeito de uma relação interpretativa com um objeto literário em sua singularidade.

Defronte deste contexto, figura-se a necessidade de buscar abordagens diferenciadas às que temos nos dias atuais quando pensamos na leitura por meio do ensino literário. Assim, este artigo se propõe a lançar problematizações acerca da formação do leitor no ensino médio, a partir de reflexões sobre o ensino de literatura como *acontecimento*[4], isto é, quando o 'literário' é convertido em um resultado da experiência de leitura, dando ênfase ao caráter processual da interpretação.

Este conceito, ademais, enxerga a literatura como materialidade enfática que solicita um movimento particular e criativo para a elaboração de hipóteses de leitura (DURÃO; CECHINEL, 2022), ou seja, um modo de relação com a literatura que leve o leitor a construir interpretações sobre o objeto literário sem prescindir de uma relação singular com ele.

[4] Este conceito, baseado em Durão e Cechinel (2022), será melhor desenvolvido à frente.

Defendemos, ainda, a *importância do ato de ler* o literário na escola não a partir de um ensino fragmentário de obras, mas sim de um manejo com a literatura que envolve sua integralidade, partindo das interpretações dos discentes, o que supõe uma relação entre o caráter singular dos objetos envolvidos (DURÃO; CECHINEL, 2022).

Como tentativa de demonstração de um ensino de literatura como o preconizado, buscamos evidenciar de que modo o romance *A hora da estrela* (1998), de Clarice Lispector, é significativo para as aulas de literatura que acreditamos para o ensino médio. A obra da escritora tem importante relevância no cenário literário nacional e internacional: sua produção marcou a literatura do século XX e seu estilo intimista popularizou as narrativas psicológicas no Brasil. A opção por essa narrativa, dentre outros fatores, deu-se por acreditar que sua profundidade pode auxiliar na imersão e na fruição em um clássico do campo literário, tendo a potencialidade de penetrar na formação de um leitor crítico capaz de construir leituras sobre a obra.

A importância do ato de ler literatura na escola

Em *A importância do ato de ler* (1987), Paulo Freire defende que a leitura da palavra deriva da leitura do mundo, demonstrando a relação substancial entre palavra e vida na formação de leitores. Para o professor, a leitura "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1987, p. 11). O ato de ler, portanto, compreende um movimento dialético e constante, e por isso também dialógico, do mundo à palavra e da palavra ao mundo: a leitura que implica o estudo sobre as estruturas em que se dá o uso da linguagem abrange aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos que a compõem, mas, principalmente, incita-nos a um olhar para quem são os sujeitos, no âmbito da sociedade e da cultura.

Marcel Proust em seu tratado *Sobre a leitura* (2003) entende o ato de ler como uma fonte de onde pode verter o desejo pelo não sabido no diálogo com um outro. Em um movimento dialógico com um texto, o escritor afirma que “nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos” (PROUST, 2003, p. 30). Desse modo, percebemos que a leitura além de abarcar a escuta do outro no lido pode, principalmente, ensejar uma elaboração singular, desejante e ativa daquele que lê.

Isso é que Barthes (2004) vai chamar de ler levantando a cabeça. Para o pensador francês este movimento seria o índice de que o leitor está travando um diálogo efetivo com o texto.

Barthes diz: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 2004, p. 26).

Nessa ação implicada no ato de ler, o leitor não só opera o processamento do texto, a compreensão leitora e a contextualização, mas o reescreve mentalmente num diálogo vivaz com o seu próprio mundo levantando a cabeça para depois voltar à leitura. É esse sentido de leitura que a literatura, a partir de seu lugar especial e insubmisso a categorizações simplistas, tem a capacidade de ensejar naqueles que se abrem a lê-la. Não somente uma leitura eficaz que compreende os códigos de linguagem e contextos sócio-históricos que a envolvem, mas uma leitura que inquieta o leitor e o movimenta no diálogo imprescindível com os outros, uma leitura que ‘toca’, nas palavras de Clarice Lispector (PANORAMA, 2012).

Desse modo, a busca pela formação de sujeitos leitores tem a literatura como aliada privilegiada por sua capacidade de provocar aberturas a outros mundos, externos e internos, além dos já conhecidos. Por esse motivo, o acesso à literatura é um direito humano de todo e qualquer cidadão e que deve ser defendido como essencial ao espaço escolar em sua integralidade. Essa é a nossa defesa, que coaduna também com reflexões de Antonio Candido: “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (CANDIDO, 2011, p. 172).

Numa compreensão de literatura enquanto manifestação universal de todos os povos já estudados, Candido chama a atenção de que não há sujeito que possa viver sem ela: seja no sonho noturno, na fabulação, na ficção de si, na poética do amor ao próximo, todos os sujeitos atravessados pela linguagem fazem o uso da ficção e da poesia cotidianamente. Nesse sentido, compreendemos, como Candido (2011), que a literatura é um direito fundamental e inalienável ao ser humano. Este é o olhar para o qual a escola precisa ater-se, mais ainda o professor de Literatura, ao problematizar a palavra nas leituras que propõe, principalmente quando o teor de sua busca for o mesmo empreendido na defesa de Antonio Candido, a literatura como meio de humanizar os sujeitos:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais abertos e compreensivos e abertos para natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Desse modo, entendemos como relevante defender aqui a ideia de literatura como experiência intrinsecamente humanizadora, sensível e intelectual. E a leitura literária quando atingida em seu caráter essencial põe em comunhão o saber e a ação subjetiva do sujeito leitor. Através de sua maneira singular de organizar o mundo das palavras, conectanto sensibilidade e racionalidade, a literatura abre caminhos para o estabelecimento de outros modos de ver e agir no mundo concreto. Nesse sentido, ao priorizar a leitura especificamente literária como fundamental à formação humanizadora dos alunos, a compreendemos como prática que possibilita novas leituras de mundo e de si ao potencializar a percepção e interpretação crítica do lido, que suscita a re-escritura da palavra-mundo numa prática consciente e constante.

O ensino de literatura como *acontecimento* no ensino médio: em defesa do estudo de obras integrais na escola

Dados do último *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) materializam numericamente fragilidades no ensino de Literatura, relatando que o país possui somente 52% de leitores[5]. Os números alarmantes sobre a leitura no Brasil ficam ainda piores quando retratam especificidades do perfil de leitor no ensino médio, em que 51% dos alunos leitores afirma não ler literatura por vontade própria e 68% diz não ler os livros de literatura indicados pela escola. Ainda dentro dos leitores do ensino médio, somente 33% afirmam ter lido livros inteiros nos últimos três meses, enquanto a grande maioria diz ler 'partes' de livros. Esses dados apontam a ineficácia da abordagem que as aulas de língua portuguesa estão alcançando nacionalmente em se tratando da formação de leitores literários, o que neste artigo inferimos em partes pelo ensino fragmentário de obras literárias, mortificando a vivacidade e penetração que a literatura pode vir a ter na vida dos alunos.

De modo a dar ainda mais consistência a esses números, cabe aqui menção às análises realizadas por Cereja (2004) de materiais didáticos utilizados para as aulas de literatura no ensino médio, as quais nos mostram que o texto literário ainda se apresenta em um lugar

[5] A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) considera leitor aquele que leu um livro ou mais nos três meses anteriores à coleta de dados. Ainda que percebamos tal concepção de leitor como uma planificação da complexidade que envolve o processo de ler e a apropriação do lido, a noção de leitor delimitada pela pesquisa nos serve como um retrato quantitativo da circulação da leitura no país em diferentes estratos sociais. Ler muito ou ler pouco dependerá, além da quantidade de livros, da relação estabelecida com o livro e por isso, aliados aos dados da pesquisa, preconizamos um modo de relação com o objeto literário a ser fomentado no espaço escolar.

secundário nas interações em sala de aula, ao passo que a historiografia e o estudo fragmentário dos elementos constitutivos do literário parecem ainda ocupar lugar central. Entendemos que nas aulas de língua portuguesa circula um discurso didático *sobre* a literatura, mas o texto literário propriamente dito ainda é pouco explorado na sua integralidade e potencialidade pelo docente.

Nas prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino médio encontramos indicações da relevância fundamental que a formação do leitor literário pode ter na produção de sujeitos sensíveis e capazes de compreender a complexidade humana e social. Vejamos um trecho do documento que reaviva uma das funções da literatura mediante a relação do leitor com as práticas do ler e do sentir dentro da esfera literária:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. [...] Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, [...] possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2017, p. 499).

Ainda que possamos fazer inúmeras críticas a BNCC[6] no que toca o ensino de literatura no ensino médio, podemos localizar dois desafios colocados aos professores pelo documento: o primeiro é o de experienciar o texto literário não como pretexto, mas como ponto de partida para o estudo da literatura, e o segundo é o de intensificar o convívio dos estudantes com obras literárias. Entendemos, desse modo, como imprescindível dever que nos compete na condição de profissionais da linguagem, resgatar a importância da formação do leitor literário como um processo que envolve em primeiro lugar uma noção consistente de literatura que prioriza a leitura de obras integrais, afastando o olhar utilitarista que distancia a experiência da leitura do caráter processual da interpretação.

Apesar de defendermos a literatura como experiência intrinsecamente humanizadora,

[6] Ver GUIMARÃES, A. M. M. **Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa.** Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Ana_Maria_de_Matos_Guimaraes_LINGUA%20PORTUGUESA.pdf.; e SOARES, E. L. S.; ABREU, R. M. A. Tecendo fios para uma crítica sobre as perspectivas da BNCC frente ao ensino de literaturas. **Porto das Letras**, Porto Nacional, n. 4, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/danic/Downloads/11+TECENDO+FIOS+PARA+UMA+CR%C3%8DTICA+SOBRE+AS+PERSPECTIVAS+DA+BNCC+FRENTE+AO+ENSINO+DE+LITERATURAS.pdf.

por sua potência de alargar os horizontes da leitura de mundo e suscitar uma abertura para a diferença, compreendemos que só é possível falar em um discurso literário em relação a obras singulares e integrais, e não a partir de atribuições totalizantes do que viriam a configurar o literário. O objeto literário, como defendido por Durão e Cechinel (2022), não possui um sentido apriorístico como se fosse um repositório de conteúdos específicos a serem estudados e também não se configura somente como um vazio que pode ser simplesmente preenchido pelas disposições subjetivas do leitor.

Para os professores, o que configura o literário é um efeito *a posteriori* da leitura quando esta é levada a uma elaboração interpretativa do lido. Em outras palavras, "o literário decorre da fatura exitosa do artefato" (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 14), como algo a ser produzido em ato como um *acontecimento*. Portanto, um objeto indefinível - como se observa nas tentativas sempre falhas de constituir o literário como um grande campo dotado de características estanques - senão a cada encontro único com cada obra particular. Tal definição de objeto literário aponta para a sala de aula como um espaço especial de produção do que defendemos constituir o literário, ao lado de Durão e Cechinel (2022). Isso porque, ao compreender a literatura como um *acontecimento* que depende do contato com textos singulares e integrais, o foco do trabalho com os textos se dá em caráter sempre processual, o que significa que o objeto literário constitui-se na produção de análises críticas *sobre* o texto que deve estar sempre vinculado ao trabalho *junto* e *com* o texto, sobretudo porque é somente dessa forma que "o 'literário' deixa de ser um predicado a priori do texto para se converter em resultado da experiência de leitura, ou seja, ele só pode ser conferido retroativamente, segundo aquilo que foi capaz de gerar" (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16).

Na leitura de uma obra, estabelecemos uma relação com aquele texto singular a partir de construções linguísticas e associações no campo cultural que ele inaugura. Todas as características particulares de um texto têm a capacidade de questionar seus leitores e convocá-los a interpretá-lo. O aspecto interpretativo do ensino da literatura é, nessa ótica, essencial, pois sem as hipóteses interpretativas dos leitores uma obra não é mais do que um amontoado de folhas - "um simples molho de papel (ou um conjunto de bytes)" (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 10) - por não se converter em experiência para o leitor. Percebam que nessa concepção de literatura, leitor e obra estão em pé de igualdade.

Rouxel (2013) intensifica o debate, refletindo que a possibilidade interpretativa da obra literária é o que cria a relação do leitor com o texto e o que suscita construção coletiva de sentidos em sala de aula. Nesse sentido, ela afirma que:

> Se nos ativermos à teoria de Umberto Eco, 'o texto é um organismo preguiçoso', 'um tecido de brancos', o texto é 'esburacado' e espera que o leitor o complete. O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias (ROUXEL 2013, p. 05).

A partir da incompletude e porosidade que só a leitura de um texto integral pode oferecer ao leitor, a construção de hipóteses partilhadas em aula dão ensejo ao estudo de noções historiográficas e elementares da obra sem perder de vista a constituição do objeto literário como *acontecimento*. É nisso que reflete Rouxel: "O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão assentados os conceitos e as noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura" (ROUXEL, 2013, p. 03); e Durão e Cechinel:

> Ao começarmos com o texto e sua interpretação, necessariamente chegaremos a aspectos específicos de sua época, não por meio de categorias atomizadas, que por isso tornam-se vagas [...], mas de modo orgânico, pois os conceitos estarão inseridos em uma discussão contextualizada. Os traços distintivos de cada período não apenas deixam de ser abstrações para ganhar concretude, como também perdem seu caráter de necessidade (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 21).

Desse modo, como a literatura é "uma ciência cuja teoria não é abstraída da coisa" (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16), a leitura de uma obra em sua singularidade e integralidade não pode ser desvinculada de qualquer ensino que se pretende sobre o literário. Apesar disso, sabemos que não é o que geralmente acontece nas tentativas empreendidas de ensino de literatura no ensino médio. É possível observar, pela nossa experiência docente, que o estudo da literatura se volta à categorização de escolas literárias e de obras obrigatórias para vestibulares, provocando uma desintegração dos textos em partes na tentativa de dar conta da quantidade de características atribuídas aprioristicamente ao literário. Insistimos que no contato com fragmentos de obra não é possível construir coletivamente interpretações *sobre*/*com* a obra estudada. No limite, utilizam-se dos fragmentos para comprovar análises de antemão já elaboradas. E num outro extremo, é possível somente exemplificar características atomizadas de escolas literárias ou de elementos composicionais de gêneros literários a partir de trechos. Mas em nenhuma dessas possibilidades, com base nas discussões que propomos até aqui, o estudo literário se materializa como *acontecimento* o que deve incluir a disposição subjetiva e intelectiva do professor e dos alunos na unicidade de uma dada aula (DURÃO; CECHINEL,

2022).

Em síntese, para que exista um horizonte de mudança no campo do ensino da literatura, e consequentemente na formação de leitores literários, é preciso haver o resgate da vivacidade da literatura como *acontecimento* experienciado em sala de aula. Somente desse modo seremos capazes de arcar com os desafios fundamentais propostos pela BNCC, bem como de chegar a uma ressignificação qualitativa dos números alarmantes apresentados pelo *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Como exemplo de nossa defesa aqui elaborada, na próxima seção tentaremos demonstrar como a leitura integral de *A hora da estrela* de Clarice Lispector, no ensino médio, pode provocar a criação de hipóteses interpretativas sincronizadas à leitura do romance, de forma a nos permitir, como professores da área da Língua Portuguesa, uma noção de objeto literário sempre vinculado à experiência leitora da obra singular, culminando, assim, numa proposta de aula como *acontecimento*.

Em busca do *acontecimento* na prática: a leitura de *A hora da estrela* em sala de aula

A promoção da literatura através da leitura literária, subsidiada pelas reflexões incitadas até aqui, concebe a sala de aula como *acontecimento*, mas, mais do que isso, convida o leitor a converter em acontecimento a sua própria leitura (DURÃO; CECHINEL, 2022). Quando adotamos uma postura interpretativa em relação à obra literária, somos incitados, enquanto professores de língua portuguesa, ao diálogo próprio da interlocução, o que implica um *eu* e um *outro*. No centro desse encontro de vozes, mediado, neste caso, pela obra literária, estão sujeitos reais e suas vivências que dialogam, sendo o resultado desta interação a construção de sentidos para o texto, oportunizando a potencialidade criativa e expressiva do discente. Desta maneira, espera-se que sejam estabelecidos diálogos com o já vivido, a experiência e com as formas de interação humana, sobretudo no âmbito da esfera literária.

Isso implica no encorajamento a formulações de hipóteses de leituras pelos estudantes, pois interpretar é também ousar colocar um pouco de si na obra, é ler a partir de sua leitura de mundo (FREIRE, 1987), seja ela qual for. Isso pois o estudante, na leitura, dialoga não somente com os saberes escolares, mas com uma gama de saberes advindos das diversas situações que participa enquanto sujeito. De tal maneira, torna-se possível compreender que o processo de educação não é institucionalizado e único, uma vez que a escola, apesar de ser um lugar legitimado do conhecimento, manifesta conhecimentos plurais, polissêmicos e polifônicos,

afetados e constituídos nas relações de sociabilidade com o outro, com o espaço e consigo, nas vivências e experiências do fazer a vida (BAPTISTA, 2023).

Assim, se em toda expressão há uma orientação constituída socialmente, então na interpretação literária não seria diferente. A palavra age como uma memória social, tecida por milhares de fios ideológicos e contraditórios entre si. “A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Desse modo, ainda que sejam empreendidas interpretações com pouco respaldo na fortuna crítica da obra ou que encontrem pouco suporte no lido, elas devem ser valorizadas, pois a possibilidade do erro interpretativo é um sinal de que se está tentando pensar *junto* e *com* a obra.

No que concerne à prática de leitura, corroboramos com a necessidade de viabilização de “espaços” de leitura literária na escola (COLOMER, 2007), no intuito de que a atividade educativa possa de algum modo repercutir qualitativamente sobre a leitura individual, visto que o compartilhamento do ato interpretativo que constitui o literário é de fundamental importância na condução de como o aluno vai se relacionar com o texto proposto. Podemos enquanto professores, assim, apresentar algumas perspectivas relativas à leitura do romance *A hora da estrela*, a fim de ensejar possíveis gestos interpretativos de cada estudante em sua singularidade.

No encontro com a história de autoria de Lispector, acreditamos ser possível o direcionamento de que o romance gira em torno dos conflitos internos das personagens, sobretudo da protagonista Macabéa, nordestina que migra para o Rio de Janeiro. Ao apresentá-la através do lido aos alunos, retomamos as palavras de Todorov, o qual menciona que, quando conhecemos personagens novas, é como se encontrássemos novas pessoas, "quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo" (TODOROV, 2010, p. 80-81).

A nordestina, desse modo, permite-nos construir junto aos alunos uma primeira interpretação: a de que ela é uma representante da invisibilidade na sociedade urbana, visto que, totalmente despreparada para lidar com os enfrentamentos da vida, acaba alçando glória somente no momento de sua morte. Nesse imbricamento com a obra, somos capazes de olhar para Macabéa em sua incapacidade de compreender a própria infelicidade anônima, dado que a personagem apenas toma vida a partir do narrador Rodrigo S.M, que, em nosso pressuposto, sente a necessidade de dialogar com aquela que nunca seria ouvida.

No momento em que nos defrontamos com a figura do narrador, somos levados a contemplar *A hora da estrela* como um romance de cunho psicológico e filosófico, o qual extrapola as concepções normalmente empregadas do *ser* e do *fazer* literário, indo ao encontro com a noção de literatura como *acontecimento* em que o *ser* e o *fazer* da literatura se conjugam em ato. Desse modo, devemos encorajar em nossas aulas atos interpretativos. Uma possibilidade de condução desse processo reside na evolução das personagens, e é acompanhada por uma transformação do próprio texto: a luta pelo domínio da autoexpressão oral (que equivale ao domínio do *eu-narrador*) corre paralelo à tentativa de plenitude da expressão escrita.

Nesse contexto, vale registrar que *A hora da estrela* solicita um olhar cauteloso a Rodrigo S.M., que questiona, por meio da palavra, o trabalho que com ela realiza; questiona o ato de escrever, os resultados alcançados no processo de realização desse ato e também aquilo que se deixou de alcançar, já que como se afirma repetidamente — a palavra é falha. Portanto, devemos lançar aos alunos atitudes que os levem a uma possível construção de observar de que modo o tema da narrativa vai deixando de ser a luta da personagem e passa gradativamente a ser o processo da escritura em si. Isto é, os procedimentos narrativos começam a ser expostos cada vez mais claramente; o texto passa a exprimir mais e mais explicitamente de si mesmo (FERREIRA-PINTO, 1987). Com o amparo das inúmeras leituras que podemos elaborar sobre o romance, temos potencial de demonstrar aos estudantes que para além da história de Macabéa, o enredo apresenta uma escritura metafórico-metafísica, dilacerada pelo dilema entre existir e escrever, materializado na figura do narrador, sobretudo porque:

> Está em jogo a linguagem — seu poder de conhecimento, de comunicação e de convencimento — e, com ela, debatem-se a existência humana e os laços sociais. [...] Para tal, tomando por base a linguagem, ele [romance] se dispõe a três tipos de abordagem: filosófica, social e estética (FUKELMAN, 1995, p. 06).

Enfatizamos que para chegarmos a este ponto de trabalho com o literário não é possível sem a leitura integral do romance, uma vez que as nuances entre o discurso do narrador e da protagonista - colocados em comunhão pela autoria de Clarice Lispector - entrecruzam-se a todo instante na organização singular da palavra realizada pela obra. Um exemplo disso é o modo como se inicia e como termina o enredo: Rodrigo S.M. começa dizendo que “Tudo no mundo começou com um sim” (LISPECTOR, 1998, p. 22) e encerra o romance, logo após a morte de Macabéa, nos lembrando a “Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos. /

Sim" (LISPECTOR, 1998, p. 89). Tal desfecho da obra põe em evidência que uma interpretação sobre a reflexão inicial do narrador só pode ser empreendida quando possuímos todos os elementos da história. E é o que Durão e Cechinel vão sintetizar ao dizer que "só depois de saber o final é que podemos começar a ler" (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16).

Enxergamos, nessa obra, a potência de múltiplas perspectivas de significação, partindo de uma categoria de "literatura pensante", como formulado pelo professor Evandro Nascimento (A LITERATURA..., 2017), que enfatiza o modo como Lispector relaciona os fatos narrados e as reflexões propostas em seus textos. Encorajamos, de tal modo, que os alunos busquem um valor constitutivo estético-literário de si mesmos, através de uma obra na qual justamente o *meta-pensar* ganha valor central, sendo capaz de transformar aula de literatura como um *acontecimento* irrepetível.

A escolha deste romance para a proposta desenvolvida neste artigo, portanto, justifica-se uma vez que é capaz de (re-)introduzir os alunos a um universo em que a linguagem toma vida, num movimento contínuo e profícuo provindo do fluxo de pensamentos próprios do estilo clariceano. Ou seja, a linguagem é, na obra de Clarice Lispector, instrumento para o questionamento ou "consciencialização da realidade" (SANT'ANNA, 1962 *apud* FERREIRA-PINTO, 1987, p. 44). Com vistas a conduzir os alunos a uma autonomia e uma descoberta dos interesses singulares, bem como forma de criarem condições e estratégias para a constituição de leitores autônomos criadores de hipóteses interpretativas, - ou seja, leitores capazes de se relacionar com a literatura de forma a serem levados a pensar e a sentir junto com o objeto literário - o romance se coloca como uma leitura única de cada olhar diante da história.

Em resumo, *A hora da estrela* nos leva ao redimensionamento de questões que marcam a literatura moderna, confrontada com a crise do herói desorientado e da palavra nomeadora, oportunizando-nos a experiência que nos levam a reflexões circundadas em torno da palavra acerca da história lida. De tal modo, fazendo com que o aluno crie possibilidades apreciativas e seja mergulhado na subjetividade própria do encontro com o literário: trata-se de uma atividade capaz de inseri-los na especificidade e complexidade que configura a aula de literatura como um *acontecimento*.

Considerações finais

As reflexões aqui gestadas partem de inquietações que nos moveram como professores de língua portuguesa a intensificar o debate acerca do modo como tem se configurado a

formação do leitor literário na esfera escolar ao longo dos anos. A questão primeira que se coloca nesse diálogo perpassa a concepção de literatura como *acontecimento*. Uma aula que almeja de fato 'acontecer', exercita a explicitação das subjetividades que encontram no lido uma experiência de contato com o diferente, e inquestionavelmente singular, principalmente quando observada sob a ótica da *importância do ato de ler* e dos gestos interpretativos fomentados diante de uma obra. Os referenciais teóricos selecionados ao longo das nossas reflexões oferecem subsídios que reiteram em *A hora da estrela* o engajamento discente com a unicidade da linguagem e do contexto que a significa são primordiais. Tão necessários porque amplificam o modo de o leitor pensar, interpretar e intervir por meio da palavra. Reiteramos que essa experiência, no entanto, só acontece na leitura de obras em sua integralidade, em que os olhares prospectados no lido se conectam, seja por meio da ruptura com o já sabido, por meio do estranhamento, da reafirmação, da negação, ou mesmo da necessidade de propor uma leitura diferente daquela selecionada pelos livros didáticos.

Como defensores de um pensamento que prima pela formação de leitores literários na escola, vimos nele uma oportunidade ímpar para projetarmos a consolidação dessa mesma formação, que se quer autônoma e perspicaz, no sentido de sempre haver abertura nas reflexões que fazemos para novos olhares, novos encadeamentos, novas assinaturas. Este espaço é aqui introduzido teoricamente, e certamente convida-nos a intensificá-lo nas aulas de literatura como *acontecimento* nas escolas.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, W. **Letramento urbano e educação das sensibilidades**: reflexões sobre leitura da cidade e a constituição de territorialidades. 2023. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Saeb 2021**: relatório de resultados do Saeb 2021. Brasília,: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

CANDIDO, A. Direito à literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007.

DURÃO, F.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FERREIRA-PINTO, C. **A luta pela auto-expressão em Clarice Lispector**: o caso de A hora da estrela. Los Angeles: Mester, 1987. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/2584j6b3. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FUKELMAN, C. Escrever estrelas (ora, direis). *In:* LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 5-20.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró- Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

A LITERATURA pensante de Clarice Lispector: uma aula de Evandro Nascimento, 2017. 1 vídeo (75 min.). Publicado pelo canal Instituto Moreira Salles - IMS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S99zQTQY0tU&ab_channel=imoreirasalles. Acesso em: 22 nov. 2023.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PANORAMA com Clarice Lispector, 1977. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal TV Cultura em 7 dez. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU. Acesso em: 22 nov. 2023.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In:* DALVI M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 17-34.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Sobre as autoras e o autor

Waléria Nunes: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Poesia e Aisthesis. Bacharela e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: nuneswaleria@gmail.com

Daniela Campregher: Licenciada em Letras- Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Iniciação Científica (IC) no "Projeto Caleidoscópio bakhtiniano: das infinitudes dos sentidos da linguagem escrita" em 2022/2023, vinculado ao grupo de pesquisa

GEBAPI (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa e da Ilha). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP) vinculado à UFSC.
E-mail: danielacampregheferreira@gmail.com

Anderson Jair Goulart: Possui graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, Mestrado em Linguística e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), área de concentração - Linguística Aplicada. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Departamento de Metodologia de Ensino, desenvolvendo projetos vinculados ao Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente à formação de professores. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA -, da UFSC, no qual participa do grupo de pesquisa "Cultura Escrita e Escolarização". Participa também do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), da UFFS. Desenvolve pesquisas na área de Letras, com ênfase nos estudos do Letramento, leitura e escolarização e práticas de leitura e escrita nas esferas escolar e acadêmica. O desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão tomam como foco a linguagem como mediadora das diferentes interações que os sujeitos protagonizam nos espaços acadêmico e escolar, tomando como instrumento teórico-metodológico as teorias de leitura, letramento, produção de textos e análise linguística sob uma ancoragem histórico-cultural.
E-mail: anderson.goulart@ufsc.br

Recebido em: 24 nov. 2023
Aprovado em: 11 mar. 2024

Cora Coralina, colecionadora de fragmentos femininos

Cora Coralina, collector of female fragments

Cora Coralina, coleccionista de fragmentos femininos

Anna Deodato[1]

Resumo: Este trabalho discute os fragmentos femininos coletados pela poetisa goiana Cora Coralina e cingidos em sua produção poética, retratando o cotidiano esquecido de diversas mulheres no final do século XIX e transcorrer do século XX. Fincado sobre a imagem do "poeta trapeiro" demarcada por Walter Benjamin e objeto da poesia de Baudelaire, propõe-se a (re)leitura do arquivo poético, pensando a respeito da narrativa lírica e pessoal que ressoa na obra. O objetivo não é percorrer um feminino estático, mas se apropriar dos "trapos" coletados e refletir de que modo eles relampejam no presente por meio de um diálogo epistemológico com a pesquisadora feminista Silvia Federici. A hipótese levantada é que a lírica coraliniana nos possibilite repensar as relações estabelecidas no meio doméstico.
Palavras-chave: Trapeiro; Poesia; Feminino.

Abstract: This work discusses the female fragments collected by the Goian poet Cora Coralina and woven into her poetic production, portraying the forgotten daily lives of various women in the late 19th and throughout the 20th century. Anchored on the image of the "ragpicker poet" delineated by Walter Benjamin and the subject of Baudelaire's poetry, it proposes a (re)reading of the poetic archive, contemplating the lyrical and personal narrative that resonates in the work. The aim is not to traverse a static femininity but to appropriate the collected "rags" and reflect on how they flicker in the present through an epistemological dialogue with the feminist researcher Silvia Federici. The hypothesis raised is that Coralina's lyricism enables us to rethink the relationships established within the domestic sphere.
Keywords: Ragman. Poetry. Female.

Resumen: Este trabajo discute los fragmentos femeninos recopilados por la poetisa goiana Cora Coralina y entrelazados en su producción poética, retratando las vidas cotidianas olvidadas de diversas mujeres a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Basado en la imagen del "poeta trapeador" delineado por Walter Benjamin y el tema de la poesía de Baudelaire, propone una (re)lectura del archivo poético, contemplando la narrativa lírica y personal que resuena en la obra. El objetivo no es recorrer una feminidad estática, sino apropiarse de los "trapitos" recopilados y reflexionar sobre cómo destellan en el presente a través de un diálogo epistemológico con la investigadora feminista Silvia Federici. La hipótesis planteada es que el lirismo de Coralina nos permite repensar las relaciones establecidas dentro del ámbito doméstico.
Palabras clave: Trapero; Poesía; Femenino.

Introdução

Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do
Passado antes que o Tempo passe tudo a raso.
Cora Coralina[2]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro
[2] CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18.ed. São Paulo: Global, 1993.

Em um dossiê temático sobre Walter Benjamin (1892-1940) publicado pela revista *Cult* em maio de 2019, a pesquisadora Luiza Batista Amaral discorre acerca da ação de colecionar objetos como uma forma encontrada pela burguesia de romper com o anonimato instaurado nas grandes metrópoles. "Compor uma coleção consiste", afirma Amaral (2019, p. 34), "num exercício constante de montar uma narrativa, não só através do ato de selecionar objetos, mas também de eleger quais deles serão exibidos". A dicotomia entre exibir/ocultar os itens colecionáveis se torna um processo inevitável na construção dessa narrativa apresentada pelo colecionar, prática por muitas vezes analisada por Benjamin.

Posto dessa forma, o ato de colecionar parece distante da pacata realidade experienciada por Cora Coralina (1889-1985), a doceira-poetisa que viveu entre tachos e versos no interior de Goiás. Contudo, a prática de colecionar e Cora Coralina se aproximam no ponto em que, além do colecionador burguês, Benjamin (1994), em seu ensaio intitulado *Experiência e pobreza* e publicado em 1933, sinaliza o poeta como outra figura atravessada pelo hábito de colecionar. Não qualquer poeta, mas o poeta trapeiro, anteriormente apresentado pelo poeta francês Charles Baudelaire como o sujeito atraído por tudo aquilo que é abjeto para o espaço urbano.

Seguindo por essa perspectiva, a produção poética de Cora Coralina, pautada em múltiplas narrativas femininas, se revela fértil aos estudos literários acerca das questões de gênero. Na lírica coraliniana emerge a temática acerca da invisibilização da mulher quando imersa no contexto doméstico, profundamente associado à subalternização do trabalho doméstico e à inferioridade feminina. Assim, o objetivo desse trabalho é "ouvir" o que diz a narrativa composta por múltiplas vozes que partem de mulheres esquecidas por uma sociedade excludente.

Domesticidade como fragmento abjeto urbano

O trapeiro é o herói urbano responsável por coletar os resquícios absortos pelas grandes cidades e, para Benjamin (1991), a figura do trapeiro prolifera nas cidades em virtude dos novos modelos industriais, relegando valor aos rejeitos. Em ambos – poeta e trapeiro – consiste no recolhimento do considerado abjeto pela sociedade, daquilo que foi destruído ou ignorado, a sua atividade. Esse sujeito foi descrito por Baudelaire no poema *Vinho dos Trapeiros*:

> Aqui temos um homem – ele tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória; separa as coisas, faz uma seleção

> inteligente; procede como um avarento com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis (BAUDELAIRE *apud* BENJAMIN, 1991, p. 78).

Amaral (2019) ilustra a figura do poeta trapeiro ao resgatar a pintura *O trapeiro* (1869)[3] de Eduard Manet, a qual retrata um homem trajado em indumentárias puídas acompanhado de um acúmulo de dejetos. Nas palavras da pesquisadora: "Essa tela ilustra a imagem desse indivíduo à margem que ao caminhar pela cidade monta seu arquivo a partir de tudo o que a cidade rejeitou. Observa esse espaço a partir do fragmento, do abjeto" (AMARAL, 2019, p. 34). É nesse contexto que a poesia escrita por Cora Coralina desponta, no recolher dos fragmentos de um feminino considerado abjeto por algumas esferas da sociedade, no retrato das mulheres esquecidas, inclusive, pelo movimento feminista contemporâneo à existência da poetisa.

Afirmo a existência desse feminino abjeto, ignorado na construção narrativa do movimento feminista à época da produção poética de Cora Coralina baseada no estudo da pesquisadora Cristiane Pires Teixeira, *A construção da identidade feminina em Vintém de cobre: meias confissões de Aninha* (2006). A marca da poesia de Cora Coralina mais relevante ao prosseguimento deste trabalho é, possivelmente, a preocupação da poetisa em retratar o feminino, mas sem se vincular às lutas do feminismo. Embora pareça irônico, é retratando o cotidiano esquecido das mulheres confinadas ao ambiente doméstico que Cora Coralina tece críticas à sociedade patriarcal e ao imaginário machista que permeia assuntos como vida familiar, trabalho e sexualidade. Retratar e questionar os injustos códigos sociais que se desenrolam nos limites do lar, mesmo dentre os sujeitos femininos, é de suma importância para o processo emancipatório da mulher.

> O cotidiano rural das mulheres do Goiás de sua época, descrito em tantos detalhes, pinta a tela daquele tempo: o reacionarismo dos homens, o aprisionamento das mulheres ao mundo caseiro, ao mundo privado, à religiosidade. É a poética de Cora nos informando tanto quanto a História. Sinhazinhas, escravas, filhas de escravas não partilhavam as mesmas funções que as senhoras no grande espaço doméstico destinado às mulheres (TEIXEIRA, 2006, p. 47).

É válido salientar que o ingresso da mulher nos espaços públicos, assim como o acesso à educação e o direito ao exercício das profissões anteriormente associadas ao homem já eram pautas do movimento feminista à época da produção poética de Cora Coralina, mas não era o

[3] Disponível em: https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-8EWFNJ. Acesso em: 16 fev. 2024.

suficiente para romper com o regime patriarcal que seguia conduzindo a esfera doméstica. Para algumas mulheres tampouco outra realidade para além do ambiente privado era possível, sendo impensável ultrapassar essa fronteira entre casa e rua, como era o caso da mulher que abdicava do próprio destino em prol de cuidar da família, situação apresentada por Cora:

> Havia esta lei familiar em Goiás.
> - uma das filhas renunciar ao casamento
> Para cuidar dos pais na velhice e reger a casa.
> Tinha a seu cargo além da direção da casa, da despesa,
> do provimento de doces, coalho, quitandas variadas,
> a ordem e o zelo da capela (CORALINA, 1987, p. 94-95).

É interessante olhar para as mulheres escolhidas por Cora Coralina para compor suas poesias, pois ela revela a pluralidade que configura a sociedade, abarcando a riqueza de diversos cotidianos, papéis e costumes. A poetisa apresenta um panorama do que era ser mulher no decorrer do século XX, incluindo as mulheres sem situação de escravidão e suas filhas, as mulheres entregues à vida e as que fizeram parte da sua infância. Em cada uma dessas figuras femininas, Cora Coralina deixou rastros dos seus afetos e impressões memoriais, algo condizente com o papel do colecionador.

No ensaio sobre a figura do colecionador *Desempacotando minha biblioteca: Um discurso sobre o colecionador* (1987), Benjamin afirma que "a existência do colecionador é uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem" (BENJAMIN, 1987, p. 228). Isso porque cabe à figura do colecionador o destino de, dentre a desordem, selecionar aquilo que irá compor a sua coleção para, na sequência, arquivá-lo a fim de construir sua narrativa. Cora Coralina parece exercer um trabalho semelhante pois, em meio a desordem das múltiplas vozes e experiências femininas, selecionou algumas para compor sua produção poética.

Em *Arquivos da arte moderna* (2009), o crítico Hal Foster discorre sobre como esse sujeito que coleta influi diretamente sobre o objeto conforme cria sua narrativa, movimentando seu ciclo de morte e vida à medida em que há a exibição ou apagamento na coleção. Porém, o papel do colecionador não se resume somente a essa espécie de curadoria – ele marca o objeto com suas memórias e afetos, o tornando uma extensão do seu próprio ser. A poetisa investe a sua subjetividade nas personagens, metáfora do corpo externo nesse campo literário, revelando com quais mulheres e, consequentemente, com quais aspectos da pluralidade feminina se identifica, ou rejeita. Há antipatia, por exemplo, pela mulher moderna que segue a igualdade pregada pelo movimento feminista, hipótese ilustrada pelo seguinte trecho:

> Que pretendes, mulher?
> Independência, igualdade de condições...
> Empregos fora do lar?
> És superior àqueles
> que procuras imitar.
> Tens o dom divino de ser mãe
> Em ti está presente a humanidade (CORALINA, 1987, p. 171).

O trecho apresentado acima evidencia como Cora Coralina não tecia diálogos com as lutas do feminismo. Tal posicionamento foi reforçado quando a poetisa foi indicada para uma homenagem durante a 1ª Semana de Estudos da Mulher, em Goiânia, realizada por volta de 1975. À ocasião, Cora Coralina chocou as feministas presentes ao proclamar frases tidas pelos presentes como machistas: "A mulher tem que se ater ao seu lugar... cuidar de seu homem... pregar botões em suas camisas" (CORALINA, 1975 *apud* DENÓFRIO, 2006, p. 199).

Entretanto, ainda que não fosse pretensão da poetisa, o arquivo elaborado por ela engaja novas leituras com a epistemologia feminista contemporânea a partir do retrato de um cotidiano esquecido. É uma obra voltada ao registro do feminino aos olhos de uma mulher. Sobre o arquivo, seu resgate aparenta ser uma das compulsões do contemporâneo como uma forma de fortalecer culturas relegadas anteriormente ao papel secundário, ou construir novas histórias a partir dos discursos preteridos pelo discurso hegemônico. Em suas teses *Sobre o conceito de história* publicadas em 1940, Walter Benjamin (2005) discorre a respeito de escrever uma história que contraponha as narrativas tidas como oficiais, incorporando aquilo em que determinado momento foi renunciado alicerçado nos arquivos construídos.

Seguindo pela perspectiva bejaminiana, o arquivo construído por Cora Coralina representaria a vida feminina não registrada oficialmente, pois encontrava-se oculta sob a estrutura doméstica e patriarcal. É a partir dessas figuras abjetas, absortas pela narrativa feminista, que Cora Coralina constrói não apenas a narrativa ficcional, como manifesta sua narrativa enquanto indivíduo. Ao pintar a tela do que era ser mulher no final do século XIX e transcorrer do século XX, a poetisa aproxima-se da imagem do poeta trapeiro ao recolher os fragmentos da experiência das diversas mulheres que não conseguiam acessar o mundo exterior, seja por vontade própria ou por imposições sociais que as amarras do patriarcado impuseram sobre a vida desses sujeitos.

O confinamento no espaço doméstico castra o potencial criativo que há nos sujeitos. Sobre isso, a romancista americana Charlotte Perkins Gilman (1972, p. 217) escreveu: "Ela é feminina mais do que o suficiente, como o homem é masculino mais que o suficiente; mas ela

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.446-459, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

não é humana como ele é humano. A vida em casa não traz à luz nossa humanidade, pois todas as marcas distintivas do progresso humano estão do lado de fora”[4].

O passo do trapeiro pela cidade é aquele em que este se detém a todo momento a recolher tudo aquilo que é considerado abjeto pela humanidade, ou aquilo que não acompanha o progresso humano, como bem-dito por Gilman. Percorrendo a própria vivência e a das mulheres ao redor, Cora Coralina constrói sua narrativa a partir daquilo que está à sombra da humanidade, ocultado pelos muros do espaço doméstico. É se movimentando por dentre os fragmentos do que foi esquecido – ou nem sequer visto – pelo discurso hegemônico, e esse movimento pode ser tomado como metáfora para o ato de narrar, que a poetisa recolhe aquilo que não deseja perder, impulsionada ainda por um desejo pela sobrevivência. Tal ato é um percurso subjetivo, que recolhe tudo o que foi abandonado à destruição ou à insignificância, ou seja, a sua história.

> Eu sou aquela mulher
> que ficou velha,
> esquecida,
> nos teus larguinhos e nos teus becos tristes (CORALINA, 1985, p. 47).

Neste recorte do poema *Minha Cidade* a poetisa torna visível e oferece voz aos dissabores invisíveis da velhice, a problemática que aproxima a mulher da terceira idade a um espaço abandonado, a tal ponto absorto pelo progresso que se incorpora e silencia no meio urbano. Há um modo de subjetivação negativa que permeia essa velhice feminina que causa sofrimento e um sentimento de rejeição, como se entremear-se aos becos tristes significasse a única esperança de compartilhar o espaço onde a humanidade é vista. A própria Cora Coralina já era idosa quando publicou o primeiro cântico, tendo por volta dos 67 anos – Idade estimada, pois a poeta jamais revelava a idade certa. Narrar a experiência da mulher idosa em sociedade é uma forma de renegar o esquecimento e a insignificância.

Os rastros do passado igualmente permeiam a produção poética de Cora Coralina, a todo momento evocando o itinerário da infância transcorrida ao lado de outras mulheres fundamentais à trajetória da poetisa, cada qual revelando uma narrativa particular. Cabe destacar que a infância e a adolescência da poetisa foram períodos marcados pelo sentimento de rejeição paterna e desamor em partes da família, transparecendo a vulnerabilidade e a necessidade de afeto presentes nessas fases da vida.

[4] “She is feminine, more than enough, as man is masculine more than enough; but she is not human as he is human. The house-life does not bring out our humanness, for all the distinctive lines of human progress lie outside.”

> Sentir a metade daquela bolacha que repartia comigo
> o carinho da minha bisavó, na sua pobreza mansa.
> Estender de novo minhas pequenas mãos de criança
> para as quitandas, broinhas, brevidades
> E biscoitos que me dava tia Nhorita
> ela, se findando numa velhice tão bonita
> como outra igual não vi (CORALINA, 1987, p. 42).

Outros sujeitos femininos ignorados pelo progresso foram coletados pela poetisa e transmutados em valiosa matéria poética, encontrados, por exemplo, no poema *Vida das lavadeiras*:

> Sombra verde dos morros
> no poço fundo
> da Carioca
> onde as mulheres sem marido
> carregadas de necessidade,
> mães de muitos filhos
> largados pelo mundo
> batem roupa nas pedras
> lavando a pobreza
> sem cantiga, sem toada, sem alegria. (CORALINA, 1998, p. 59).

Há rastros da própria subjetividade quando a poetisa associa a ausência de alegria à figura da mulher com filhos, mas sem marido, situação que vai de encontro a proclamação de Cora Coralina durante a 1ª Semana de Estudos da Mulher: "Acredito que a grande felicidade da mulher ainda é realizada através do casamento e da maternidade" (CORALINA, 1975 *apud* DENÓFRIO, 2006, p. 201). Apesar do sentimento de rejeição que a poetisa apresenta perante esse sujeito feminino, ela o coleta e torna visível o sofrimento das mães-solo em busca do sustento familiar.

A dinâmica do trabalho feminino é uma questão que merece atenção especial. Se a poetisa teceu críticas à mulher que busca por trabalho na rua ao questionar "Que pretendes, mulher? [...] Empregos fora do lar?" (CORALINA, 1987, p. 171), então qual fragmento é coletado por Cora Coralina no que tange essa atividade? Há a figura da mulher lavadeira que parece cumprir uma penitência ao necessitar trabalhar fora do lar, castigada à pobreza sem qualquer traço de alívio e afeto que, ainda que esteja no espaço destinado ao progresso – a rua –, encontra-se à sombra, no poço fundo.

Assim, direciono meu olhar para o ambiente doméstico, a fortaleza inexpugnável da mulher na poética coraliniana. Se ao caminho da infelicidade está destinada a mulher que não vive um casamento formal, à mulher do lar cabe o cuidado com tudo aquilo que tange a

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.446-459, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

harmonia familiar, dedicando-se ao cuidado integral para com os filhos, o marido e a gestão doméstica. No poema *Meias Impressões de Aninha (Mãe)* (1987), a poetisa aborda esse papel reprodutivo da mulher:

> Renovadora e reveladora do mundo.
> A humanidade se renova no teu ventre.
> Cria teus filhos, não os entregues à creche.
> Creche é fria, impessoal. Nunca será um lar para teu filho.
> Ele, pequenino, precisa de ti.
> Não o desligues da tua força maternal (CORALINA, 1987, p. 171).

A forma pela qual a poetisa situa a mulher em sua produção poética parece transmitir a mensagem de que o afeto, o cuidado doméstico e o amparo familiar são traços intrínsecos à natureza feminina, da "força maternal". No entanto, os estudos feministas contemporâneos identificam a associação tecida entre mulher e aquilo que toca o cosmos privado como um vínculo artificial plantado pelo sistema capitalista em prol de sua própria manutenção. Tal tese guia, por exemplo, os estudos da filósofa e ativista italiana Silvia Federici, autora dos livros *Calibã e a Bruxa* (2017) e *O Ponto Zero da Revolução* (2019).

Em suas obras, Federici move o olhar para o corpo feminino e sobre a forma pela qual o capital se apropriou e explorou esses corpos para se instalar, reproduzindo a prática até os dias atuais. Para embasar a tese, a filósofa percorre a história das lutas coletivas das mulheres desde o feudalismo, abarcando temas como a vida comunal, controle do corpo, cercamento das terras e acumulação primitiva. Ao observar os desdobramentos da apropriação do corpo feminino pelo Estado durante a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa, Federici identifica o corpo feminino sitiado enquanto máquina reprodutiva – os filhos gerados são incorporados à massa proletária futura, assim como o trabalho doméstico ampara ao homem, o proletário do presente.

A pesquisa de Federici surge da necessidade de preencher lacunas na análise histórica acerca da ligação entre patriarcado e capitalismo, investigando as raízes da exploração social e econômica dos corpos femininos, processo intensificado com a caça às bruxas. Ora, mulheres que exerciam atividades como cura e contracepção por meio das ervas e poções, assistência ao parto, atividades coletivas – assar pães em cozinhas coletivas, por exemplo – não eram sujeitos místicos, bruxas, eram somente sujeitos que o capital não admitia. O extermínio da parteira, curandeira, esposa herege e da mulher que vivia sozinha era uma peça-chave na consolidação de um novo modelo de divisão sexual do trabalho, estrutura familiar pautada na subordinação feminina e triunfo do capitalismo.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.446-459, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Com a moderna divisão sexual do trabalho, toda prática desenvolvida no interior dos lares se tornou algo não produtivo. A lógica vigente é: se não produz capital visível, não é trabalho. Tal lógica se estende, inclusive, ao trabalho que não se destina para a família, pois "[...] se uma mulher costurava algumas roupas, tratava-se de 'trabalho doméstico' ou de 'tarefas de dona de casa', mesmo se as roupas não eram para a família" (FEDERICI, 2017, p. 182). O contexto do trabalho doméstico estaria profundamente marcado na experiência coletiva feminina, que Federici não se dispõe a conceituar qual base se apropria para definir o que seja ser mulher, além da associação desse sujeito com essa forma de trabalho.

> Se na sociedade capitalista a 'feminilidade' foi construída como uma função-trabalho que oculta a produção da força de trabalho sob o disfarce de um destino biológico, a história das mulheres é a história das classes, e a pergunta que devemos fazer é se foi transcendida a divisão sexual do trabalho que produziu esse conceito em particular. Se a resposta for negativa [...], então "mulher" é uma categoria de análise legítima, e as atividades associadas à reprodução seguem sendo um terreno de luta fundamental para as mulheres [...] e um nexo de união com a história das bruxas (FEDERICI, 2017, p. 31).

Embora haja a assídua tentativa de mascarar o teor opressivo das atividades domésticas sob o discurso do amor, a socialização e o treinamento diário aos quais as mulheres são submetidas ao decorrer dos anos são fatos que contradizem a comum associação entre essas práticas e a natureza feminina. Essa espécie de "treinamento" é conduzida por outra mulher, normalmente uma mãe, igualmente oprimida e subalternizada, a quem cabe a tarefa de convencer a mulher mais jovem que um casamento é o ápice da realização feminina. Porém "[...] dificilmente se tem êxito. Não importa o quanto sejamos bem treinadas, poucas mulheres não se sentem enganadas quando o 'dia da noiva' acaba e elas se encontram diante de uma pia suja" (FEDERICI, 2019, p. 43).

A figura feminina mais experiente, a que treina a mais jovem, já percorreu o caminho da desilusão. Ciente do trabalho subalterno e invisível que o futuro aguarda, orienta as novas que aproveitem a liberdade enquanto for possível, ao que Federici (2019) rebate como algo improvável, devido a precocidade da socialização doméstica. Nas palavras da teórica:

> É por isso que as mulheres mais velhas sempre nos dizem: "aproveite a sua liberdade enquanto pode, compre o que você quiser agora". Mas, infelizmente, é quase impossível aproveitar qualquer liberdade se, desde os primeiros dias da sua vida, você tem sido treinada para ser dócil, subserviente, dependente, e o mais importante, para se sacrificar e até mesmo sentir prazer com isso (FEDERICI, 2019, p. 44).

Em entrevista ao *Mulherio* em julho de 1983, Cora Coralina tece diversas afirmações que corroboram o pensamento apresentado por Federici, do início ao fim da jornada feminina atrelada ao lar. O casamento é mencionado como uma aspiração social, o destino em comum aguardado pelas mulheres de tal modo ansiado que a noiva é conduzida a dispensar quaisquer pretensões individuais em benefício da construção relacional. A poetisa abandona a própria cidade e a escrita, apenas retornando à ambas após a morte do marido e independência dos filhos:

> Quando eu cheguei na idade do casamento, da aspiração de um casamento, tive muito medo de ficar moça velha sem casar. Era o que havia nessa cidade, e eu me apeguei com Santo Antônio e Santo Antônio me mandou um paulista aqui, 22 anos mais velho do que eu, e eu me casei com ele. Casei-me em 1910, em 1911 ele quis voltar para São Paulo, eu fui com ele (CORALINA, 1983 *apud* DELGADO, 2002, p. 65).

Em sua produção poética, Cora Coralina impulsiona a mulher à prática doméstica e ao cuidado com os filhos, demandando do senso de maternidade e afetividade que pensou-se ser algo natural à psique feminina. Porém, mesmo fazendo coro ao discurso patriarcal, ela reconhece as amarras que tal socialização representa à vida. A fala da poetisa ainda para o artigo *Mulherio* em julho de 1983, revela a nuance opressiva dos anos de socialização e treinamento na vivência de uma mulher, afligindo e limitando o corpo feminino:

> Hoje meus filhos moram todos em São Paulo e eu aqui. Nem eu tenho vontade de ir para perto deles, nem tenho vontade que eles venham para perto de mim. Porque acho bom assim. Não quero mais limitação na minha vida. Fui limitada na primeira infância, fui limitada de menina, fui limitada de adolescente, fui limitada de casada e não quero ser limitada depois de velha. Hoje, não me sinto livre, me sinto liberta. Não quero mais limitação na minha vida. Não há nada que valha para mim a minha libertação (CORALINA, 1983 *apud* DELGADO, 2002, p. 63).

A lírica coraliniana é pragmática ao situar a mulher como destinada ao cuidado familiar e à manutenção doméstica, mas a afirmação acima feita por uma Cora Coralina ao final da jornada – a poetisa faleceu dois anos após a entrevista, em 1985 – revela a figura humana que reconhece as amarras exploratórias. A autonomia somente é tangível no momento em que a poetisa se encontra liberta das responsabilidades para com os filhos e com o marido já falecido à época, concomitante ao fato de exercer funções remuneradas, como a escrita e a produção de doces artesanais.

A remuneração é uma questão levantada por Federici (2019), uma vez que a filósofa considera o pagamento pelo trabalho doméstico como fundamental ao processo emancipatório da mulher na sociedade. Para a filósofa, a associação feita entre o trabalho doméstico e a natureza feminina, como se a mulher nascesse apta a exercer essa atividade, é desdobramento de um projeto capitalista que encobrir a exploração com o discurso afetivo; e, ao não produzir capital, o trabalho doméstico se torna algo subalterno. Não é trabalho, é uma forma de demonstrar amor – É o discurso propagado pelo capital, o qual a filósofa discorda.

O trabalho como forma de demonstrar amor ao seio familiar é disposto na lírica colariniana, dentre outros aspectos, por meio do ato de cozinhar e alimentar os entes queridos. Cora reconstrói as memórias da infância a partir da coleta de pequenos fragmentos da esfera doméstica que constituíam os dias na fazenda onde morava, marcados pelo trabalho feminino em torno do fogão:

> [...] minha velha tia Bárbara, que era tia Nhá-Bá.
> Essa governava a casa da cozinha ao coalho, passando pela copa,
> onde fazia o queijo com o coalho natural e guardava em potes
> sempre cheios de doce [...]
> Siá Balbina - madrugava no posto,
> fumegando seu pito de barro, de cabo longo.
> Comandava com velha prática, vaidade e prepotência
> o monjolo, o forno de barro, a farinhada.
> Tinha umas tantas galinhas, acostumadas à sua volta. [...]
> Siá Nicota, mulher do vaqueiro, era encarregada
> dos queijos, requeijão e coalhada para a merenda.
> Tomava conta do terreiro e da galinhada de fora do monjolo.
> Sabia curar o gogo e ovo virado, oveiro caído.
> Era responsável pelos frangos da panela
> e separava as velhas galinhas condenadas. [...]
> Siá Nicota, Siá Balbina e Ricarda, molecote
> eram chamadas pé-de-boi do terreiro.
> Mãe-Preta comandava a cozinha. (CORALINA 1984, *apud* DELGADO, 2002, p. 75-76).

Apesar da natureza exploratória do trabalho doméstico, Cora Coralina parece situá-lo como um exercício de poder da mulher, onde ela, assim como a tia Bárbara apresentada na citação acima, governaria a casa. A evidente invisibilização e subalternização do trabalho são marcas que contradizem o ponto de vista da poetisa, reforçados, coincidentemente, por ela própria. Ao descrever o almoço familiar da sua infância, a poetisa escreve:

> Meu avô dizia curta oração.
> Nós o acompanhávamos
> com o prato e a colher na mão.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.446-459, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> Ele era servido, depois os pratos iam sendo deslocados
> um a um, primeiro os mais velhos (CORALINA 1984 *apud* DELGADO, 2002, p. 75).

Na tal hierarquização do serviço, a figura masculina é a primeira a ser servida, demonstrando que à mulher permite-se "governar" a casa e "comandar" a cozinha, desde que esteja a serviço de uma figura masculina.

Cabe destacar que os aspectos que dizem respeito à domesticidade, tal qual o trabalho doméstico, são fragmentos vistos como abjetos, inclusive, por mulheres, nomeadas por Federici (2019, p. 52) como as "mulheres de carreira". São mulheres que romperam com o ambiente doméstico e construíram suas carreiras fincadas no espaço externo onde o progresso habita, escapando da opressão por meio da oportunidade de comandar e oprimir. O que essas mulheres ignoram é que perpetuam a narrativa de exploração feminina, uma vez que quem elas comandam e oprimem, geralmente, são outras mulheres. As "mulheres de carreira" conquistaram a liberdade, mas não se uniram à luta por provar que trabalho doméstico já é uma forma de trabalho, como afirma Federici.

O trabalho reprodutivo que marca a produção poética de Cora Coralina não é valorizado econômica ou socialmente, marcando a prática como abjeta e, por sua vez, o sujeito que a exerce igualmente se torna abjeto. Esse sujeito é situado na fronteira entre a experiência individual e a social, isto é, as múltiplas vozes femininas que despontam revelam experiências íntimas, incorporadas ao registro do até então não-dito da experiência coletiva que une a memória feminina.

Considerações finais

Por todos os posicionamentos contidos na lírica coraliniana sob a forma de rastros, seria contraditório associar a poetisa ao movimento feminista no Brasil. Contudo, ainda que não combatesse as amarras do machismo, Cora Coralina construiu uma narrativa partindo da coleta de figuras como a mãe, esposa e a dona de casa, conduzindo essas demandas e histórias ocultas para o espaço público – o privado feminino passa a ocupar um espaço tido comumente como masculino. As tarefas sem reconhecimento são recuperadas, e de ações sem significado perante a agilidade dos avanços modernos, se tornam matéria fértil para repensar as relações configuradas no interior do ambiente doméstico.

Assim sendo, há uma certa estética da ruina que atravessa a produção poética de Cora Coralina pautada na coleção e registro do que não possui valor, dos fragmentos que foram

deixados para trás na construção do progresso. Enquanto poeta trapeira, a poetisa, por meio de um olhar sensível, recolheu os restos e rastros, restituindo-lhes o valor que a sociedade usurpou, atribuindo-lhes suas próprias impressões e montando um elenco de fragmentos do que era ser mulher ao final do século XIX e transcorrer do século XX.

Referências

AMARAL, Luiza Batista. O que o ato de colecionar nos fala sobre o presente? **Cult**, São Paulo, n. 245, p. 34-36, maio, 2019.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 227-235.

BENJAMIN, Walter. A modernidade. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 1991, p. 67-102.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. *In*: LÖWY, M. (org.). **Aviso de incêndio**: uma leitura das teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p. 33-146.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18. ed. São Paulo: Global, 1985.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1987.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 8. ed. São Paulo: Global, 1998.

DELGADO, Andréa Ferreira. Cora Coralina: a poética do sabor. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 59-83, jan. 2002.

DENÓFRIO, Darcy França. Retirando o véu de Ísis: contribuição às pesquisas sobre Cora Coralina. *In*: DENÓFRIO, D. F.; CAMARGO, G. O. (org.). **Cora Coralina**: celebração da volta. Goiânia: Cânone Editorial, 2006, p. 175-209.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**. São Paulo: Elefante, 2019.

FOSTER, Hal. Arquivos da arte moderna. **Arte & ensaio**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 183-193, dez. 2009. Disponível em: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_Hal_Foster.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

GILMAN, Charlotte Perkins. **The home**: its work and its influence. Chicago/Londres: University of Illinois Press, 1972.

TEIXEIRA, Cristiane Pires. A construção da identidade feminina em Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. *In*: DENÓFRIO, D. F.; CAMARGO, G. O. **Cora Coralina**: celebração da volta. Goiânia: Cânone Editorial, 2006, p. 37-58.

Sobre a autora

Anna Deodato: Doutoranda no programa de pós-graduação em Ciência da Literatura/UFRJ.
E-mail: annadeodato@gmail.com

Recebido em: 25 jan. 2024
Aprovado em: 06 fev. 2024

O corpo em Espinosa e suas contribuições para a prática da clínica de psicologia

The body as per Spinoza and its contributions to psychological clinic

El cuerpo en Spinoza y sus contribuciones a la práctica de la clínica de psicología

Tarini Suzan Maciel Gonçalves[1]

Resumo: O presente artigo consiste em mapear o conceito de corpo na filosofia de Espinosa para discutir como este conceito pode funcionar como ferramenta para as práticas clínicas. Buscamos contrapor a lógica dualista cartesiana, que, a nosso ver, contribui para a manutenção de processos de normalização e categorização frequentemente empregados nessas práticas. Para atingir tal objetivo, inicialmente foi realizado um estudo teórico, com base sobretudo nas interpretações de Deleuze acerca de Espinosa. O método empregado é o da cartografia. Os resultados obtidos revelam a eficácia desse conceito espinosista na dinâmica entre psicólogo e cliente durante o encontro clínico. A noção de corpo oferece um guia sólido para compreender o indivíduo.
Palavras-chave: Psicologia, Clínica; Espinosa.

Abstract: The present article aims to map the concept of the body in Spinoza's philosophy to discuss how this concept can function as a tool for clinical practices. We seek to counter the Cartesian dualistic logic, which, in our view, contributes to the maintenance of normalization and categorization processes often employed in these practices. To achieve this objective, a theoretical study was initially conducted, based primarily on Deleuze's interpretations of Spinoza. The method employed is cartography. The results obtained reveal the effectiveness of this Spinozist concept in the dynamics between psychologist and client during the clinical encounter. The notion of the body provides a solid guide for understanding the individual.
Keywords: Psychology, Clinical; Spinoza.

Resumen:. El presente artículo tiene como objetivo mapear el concepto de cuerpo en la filosofía de Espinosa para discutir cómo este concepto puede funcionar como una herramienta para las prácticas clínicas. Buscamos contrarrestar la lógica dualista cartesiana, que, en nuestra opinión, contribuye a la mantenimiento de procesos de normalización y categorización a menudo empleados en estas prácticas. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo inicialmente un estudio teórico, basado principalmente en las interpretaciones de Deleuze sobre Espinosa. El método empleado es el de la cartografía. Los resultados obtenidos revelan la eficacia de este concepto espinosista en la dinámica entre el psicólogo y el cliente durante el encuentro clínico. La noción de cuerpo proporciona una guía sólida para comprender al individuo.
Palabras clave: Psicología, Clínica; Spinoza.

Introdução

O objetivo deste artigo é discorrer sobre o conceito de corpo postulado por Espinosa (2015), para analisá-lo como uma possível ferramenta para a clínica de psicologia enquanto conceito que fundamenta a visão de indivíduo. Nossa proposta é explorar como este conceito

[1] Universidade Federal de Goiás.

pode ser útil na prática clínica, fornecendo um convite para a reflexão e experimentação de novas possibilidades de cuidado a partir da perspectiva da filosofia da diferença.

A fim de aprofundar nossa compreensão do conceito de corpo e examinar como essa compreensão influencia os comportamentos das pessoas no senso comum, é fundamental reconhecer que a história do conhecimento humano não é isenta de influências políticas, econômicas e culturais. A forma como o conhecimento é produzido, transmitido e aplicado está enraizada em um contexto histórico específico que reflete as relações de poder presentes na sociedade (DELEUZE, 1992). Como resultado, a visão predominante do corpo na atualidade é de um corpo fragmentado e distante da realidade.

No campo da psicologia, a concepção de corpo foi associada a práticas normativa e adaptativa, que possibilita o domínio da mente sobre o corpo. Essa abordagem contribui para uma disciplinaridade dos corpos que se alinha à lógica do capitalismo. Para explorar a clínica e o corpo torna-se fundamental conhecer o contexto histórico e as influências que moldaram a compreensão deste último. Com esse trajeto, destacamos o nosso objetivo: adotar uma perspectiva mais potente e desistitucionalizadora da prática clínica a partir da filosofia da diferença de Espinosa e Deleuze.

Portanto, esse trabalho visa um fazer clínico que funcione como intercessor na produção de novas formas de existência, propondo uma prática desinstitucionalizadora, com capacidade de operar transformações para além das formas instituídas, desconstruindo os modelos de representação.

Buscamos encontrar as formas possíveis de instrumentalizar uma Clínica do Corpo, potencializadora de transformação, através de problematizações de um fazer clínico adaptativo e curativo. Como lapidar Espinosa demonstrando através de uma filosofia prática, referências que favorecem a investigação para uma possível clínica, por meio da possibilidade de interferir nos processos psicossociais a partir do corpo?

Para dar conta desta explanação, este artigo será dividido em dois subtópicos principais. O primeiro abordará a filosofia do corpo em Espinosa (2015) ao explorar as principais concepções do filósofo sobre a relação entre corpo e mente. Desse modo, será apresentada a importância dessas ideias para o entendimento do corpo na perspectiva espinosana a fim de contrapor a visão dualista cartesiana através da crítica ao pensamento de Descartes. No segundo subtópico, exploraremos a relação entre a filosofia do corpo de Espinosa e a clínica. A partir desta análise, relacionaremos os conceitos filosóficos às situações práticas da clínica, fornecendo embasamento teórico para suas intervenções e abordagens terapêuticas.

Método: A cartografia

A proposta metodológica tem como base um estudo teórico cartográfico. A metodologia cartográfica permite acompanhar processos em sua complexidade, sem restringi-los a métodos preestabelecidos ou representações fixas. A cartografia, como método processual, busca captar a riqueza dos acontecimentos sem limitá-los a categorias fixas ou a objetivos predefinidos. A intenção é descobrir um caminho no próprio pesquisar ao invés de seguir um caminho direto, sobretudo, proposto.

Além disso, o método cartográfico enfatiza a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção, o que significa que a prática clínica é também um espaço de produção de conhecimento e de aprendizado constante.

Nesse sentido a cartografia realizada foi desenvolvida com base em um estudo teórico focado nas obras de Deleuze sobre Espinosa com intercessão na prática clínica aplicada no decorrer do processo.

O corpo em Espinosa

"Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo. Propõe instituir o corpo como modelo: "Não sabemos o que pode o corpo…" Deleuze responde: Uma vida! Desse modo, Espinosa (2002) nos provoca ao enunciar uma questão que levamos para clínica. Encontramos nesse enunciado a visão do corpo como aquilo que *ele pode*; isto é, uma proposta de definir o indivíduo por aquilo que o corpo dele é capaz de realizar (DELEUZE, 2019), pelas relações que este corpo consegue encontrar entre ele e o mundo, outros corpos, o ambiente, as pessoas.

Neste contexto, compreender a potência do corpo passa a ser um indicador de saúde. Essa potência é a própria capacidade do corpo de agir, pensar, fazer as coisas. Concebê-lo como tal indica reconhecer o corpo como aquilo que revela, apresenta ou denuncia os afetos; isto é, o afeto que indica os efeitos gerados por um encontro, informando se esse encontro potencializa ou despotencializa a vida. Se aumenta ou diminui a capacidade do corpo de fazer coisas. É através do corpo que sentimos, que pensamos, que agimos. Quando o corpo está em relações potencializadoras, sua capacidade de agir é aumentada, para este artigo, esse aumento de potência significa saúde.

Na obra intitulada “Ética” (2015), a segunda parte: “Da natureza e origem da mente”, Espinosa coloca a sua questão sobre o corpo como a primeira e mais importante definição do capítulo: “Por corpo entendo o modo que exprime, de maneira certa e determinada, a essência de Deus enquanto considerada como coisa extensa;” (p. 125). O autor escreve a Ética no interior de um plano de imanência tendo nessa premissa uma única substância de realidade, que ao método dos geômetras, emparelha a palavra Deus à Natureza.

Nesse sentido, o universo é composto de uma única substância que se manifesta em uma infinidade de modos; cada corpo é um desses modos, composto por diversos outros corpos/modos e sua existência depende da relação que mantém com o todo. Para Espinosa o corpo é natureza e, portanto, não é separada dela.

Espinosa (2015) difere do conceito de corpo, como matéria inerte, para ele, o corpo não é a causa das ideias tampouco as ideias são causa dos movimentos do corpo. Dessa forma, todo corpo é uma parte integrante do universo e a existência deste é determinada pela sua relação com o todo. Apropriar-se desta concepção de corpo implica afastar-se do dualismo oriundo da tradição cartesiana que se configura na base do pensamento ocidental e que sustenta a formação social da modernidade.

Espinosa rescinde com a tradição platônica que afirma que a alma é imortal ao passo que assevera a hierarquização entre mente e corpo ao compreender que não existe causalidade entre eles. Portanto, mente e corpo são modos da mesma substância, extensão e pensamento, não se opondo um ao outro.

Parece-nos importante, para dar continuidade na compreensão da obra referida acima, especificar que Espinosa (2015) distingue os conceitos de mente, de alma e de consciência. Espinosa (2015) utiliza o termo “Mentis” (p. 125) para se referir à mente e o termo “anima” (p. 125) para se referir à alma. Este último é pouco utilizado, porém, consiste em algo que confere a vida, ou seja, aquilo que torna algo inanimado em animado (no sentido de ser vivo). O termo mais utilizado por Espinosa (2015) é “Mentis”, que é traduzido como mente e engloba as capacidades emocionais, intelectuais e imaginativas. A consciência, por sua vez, é considerada por Espinosa como uma parte da mente que não se reduz a toda atividade mental. Trata-se de um dos fenômenos das atividades mentais sendo considerada pelo autor como o menos nobre - um estado menor e temporário da mente (DELEUZE, 2002).

No contexto deste artigo utilizamos a palavra "mente" como termo central para nos referirmos ao intelecto, a razão, a sensibilidade e a imaginação. Já o termo "consciência", entretanto, é restrito a uma espécie de reflexão interna, quando a mente reflete internamente

sobre sua própria existência. “Precisamente porque a consciência é reflexão da ideia” (DELEUZE, 2002, p. 67)

Nos concentramos, então, a pensar sobre o dualismo presente em Descartes e a compreender como essa perspectiva atravessa nosso entendimento sobre o corpo no senso comum. Um dos elementos fundamentais da concepção cartesiana é que ela pressupõe uma divisão radical entre corpo e mente, consideradas como entidades separadas e distintas. No texto intitulado “Discurso do Método” (2004), quando o autor afirma “penso, logo existo” (261), ele sugere que a mente é uma substância distinta do corpo (DESCARTES, 2004).

O que se percebe no texto intitulado “Meditações” (2004) é que Descartes utiliza a suspensão dos juízos como um recurso metodológico em busca de um fundamento científico. Assim, o autor apoia-se no ceticismo e na dúvida como fundamento de sua investigação científica. Sua preocupação central é estabelecer critérios de cientificidade para o pensamento. Porém, ao fazer isso, Descartes restringe o conhecimento ao pensamento e à razão e ignora a importância da experiência e do corpo como fontes de conhecimento. Assim, o conhecimento confiável seria obtido apenas através da racionalidade. O pensamento, portanto, seria uma propriedade exclusiva da mente, o que significa que o corpo não teria as mesmas capacidades que a mente.

Para o filósofo holandês, portanto, não é o cérebro que pensa, “O homem pensa.” (p. 127), em sua totalidade, sobre isso ele afirma que “O objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo” (p. 149) e explica que a partir disso “não somente entendemos que a Mente humana é unida ao Corpo”, mas também que ninguém poderá entender adequadamente a natureza da Mente se não entender a natureza do Corpo (p. 149). Deleuze e Guattari (1992) confirmam ao revelar que “é nesse sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa. Ou antes, o movimento não é a imagem do pensamento sem ser também matéria do ser” (p. 54). Assim como explicam Deleuze e Guattari (1992) “é que não pensamos sem nos tornarmos outra coisa” (p. 59), o que quer dizer é que o pensamento ocorre apenas a partir do que acontece com o corpo.

Espinosa propõe pensar as leis da natureza na mesma ordem, no campo de composição de forças do real. Isso significa que, para ele, a percepção corporal afetiva permitiria uma compreensão maior da natureza à medida que a razão seria limitadora que só pode se apropriar de uma parte da realidade.

A partir desse entendimento, retornaremos a compreensão de corpo em Espinosa com o objetivo de trazer uma concepção física criada por ele para pensar o corpo no campo da realidade.

Além de Espinosa pensar um corpo que não é separado da mente, ele o faz também construindo uma ideia física de corpo como movimento e repouso de que tudo no universo é composto por corpos. Para Espinosa (2015), a substância única do universo é Deus ou a natureza que se manifesta de forma ilimitada. O corpo é composto por uma infinidade de partes que estão em constante movimento e repouso. Essa dinâmica de movimento e repouso ocorre não apenas dentro do corpo, mas também em relação ao ambiente externo, que afeta e é afetado por outros corpos. O movimento e o repouso são, portanto, elementos fundamentais dessa concepção de corpo.

Na parte II da Ética (2015), Espinosa explica essa concepção, mais especificamente na proposição XIII, nos axiomas I e II:

> Axioma I
> Todos os corpos ou se movem ou repousam.
> Axioma II
> Todo corpo se move ora mais lentamente, ora mais rapidamente.
> Lema I
> *Os corpos se distinguem uns dos outros em razão do movimento e do repouso, da rapidez e da lentidão, e não em razão da substância* (p. 151).

Desse modo, todo corpo é movimento e repouso, isto é, matéria viva. Para o autor, corpo é relação pura. Quando o filósofo holandês afirma que os corpos se distinguem em razão do movimento e repouso e não em razão da substância, é porque os corpos são modos da mesma substância e não substâncias distintas independentes (ESPINOSA, 2015).

Na obra intitulada "Cursos sobre Spinoza", Deleuze (2019) afirma:

> […] Spinoza faz-se uma concepção muito extraordinária de corpo, quer dizer, uma concepção realmente cinética. Com efeito, ele definiu o corpo, cada corpo, e mais ainda, ele faz depender do movimento a individualidade do corpo. A individualidade do corpo, para ele, de cada corpo, é uma relação de velocidades e lentidões entre elementos. E eu insistia: entre elementos não formados. Por que? Já que a individualidade de um corpo é sua forma, e se nos diz que a forma do corpo – empregará ele mesmo a palavra forma neste sentido – é uma relação de velocidades e de lentidões entre seus elementos, é preciso que os elementos não tenham forma, senão, a definição não teria nenhum sentido. Então é preciso que sejam elementos materiais não formados, que não tenham forma por eles mesmos. Será sua relação de velocidades e de lentidões que constituirá a forma do corpo. Mas neles mesmos, esses elementos entre os quais se estabelecem as relações de velocidade e de

> lentidão, são sem forma, não formados. Não formados e informes. [...] para ele, isso é um corpo (p. 93).

Em outras palavras, cada corpo é único em virtude das diferentes combinações e proporções de seus constituintes que determinam suas características únicas, como tamanho, forma, densidade etc. Essa individualidade é dinâmica e está sempre em movimento pois os corpos estão em constante relação uns com os outros, afetando e sendo afetados por outras velocidades e lentidões em seu ambiente. Essa perspectiva está relacionada à concepção espinosana de que cada coisa é uma expressão única da substância infinita e eterna e que a diversidade no mundo surge da combinação infinita de suas infinitas propriedades.

É importante destacar que esses elementos não têm forma própria tampouco são pré-existentes ao corpo. Os corpos são produzidos pelas relações que ocorrem entre eles, em que cada um é uma organização particular dessas relações. Segundo Espinosa, a realidade é um processo de produção contínuo em que cada corpo é um ponto de encontro e uma transformação das forças que os atravessam (DELEUZE, 2019). Deleuze (2002) contribui precisamente com o postulado de Espinosa:

> Como Espinosa define um corpo? Um corpo qualquer, Espinosa o define de duas maneiras simultâneas. De um lado, um corpo, por menor que seja, sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidade e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de um corpo. De outro lado, um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade (DELEUZE, 2002, p. 128).

Conforme afirma Espinosa (2015), o corpo é um modo finito que é definido por extensão. A sua compreensão do corpo está profundamente ligada à concepção de que cada corpo possui um certo grau de potência para agir e ser afetado por outros corpos.

Ao levarmos essa contribuição do campo da filosofia para o campo da psicologia, percebemos que as psicologias convencionais priorizam os processos mentais conscientes, deixando de considerar a importância dos afetos, dos desejos e das sensações corporais na formação da singularidade e dos processos psicológicos. Ao adotar uma perspectiva inspirada por Espinosa, essa clínica se expande para além dos limites da consciência e reconhece o papel fundamental do corpo. Dito isso, queremos pensar o corpo na clínica para além de uma visão limitada que restringe o processo terapêutico apenas à esfera da consciência.

> E isso porque a consciência é naturalmente o lugar de uma ilusão. A sua natureza é tal que ela recolhe efeitos, mas ignora as causas. […] A ordem das causas é então uma ordem de composição e decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza. Mas nós, como seres conscientes, recolhemos apenas os efeitos dessas composições e decomposições: sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, [...] inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência. Encontramo-nos em uma tal situação que recolhemos apenas "o que acontece" ao nosso corpo, "o que acontece" à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia sobre a nossa. Mas o que é o nosso corpo sob a sua própria relação, e a nossa alma sob a sua própria relação, e os outros corpos e outras almas ou ideias sob suas relações respectivas, e as regras segundo as quais todas essas relações se compõem e decompõe–e - nada sabemos disso tudo na ordem de nosso conhecimento e de nossa consciência. Em suma, as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condenam-nos a ter apenas ideias inadequadas, confusas e mutiladas, efeitos distintos de suas próprias causas (DELEUZE, 2002, p. 25).

Deleuze argumenta que a consciência humana está limitada a uma visão parcial e fragmentada da realidade, incapaz de apreender a totalidade das relações e conexões subjacentes à natureza e à experiência humana. Isso nos coloca em uma posição de ignorância em relação ao funcionamento mais profundo das coisas, das outras pessoas e até de nós mesmos.

Em Espinosa (2015), às ideias inadequadas referem-se a concepções mentais que não estão em conformidade com a realidade objetiva. São ideias que surgem a partir de uma compreensão limitada ou distorcida das coisas, baseadas em percepções parciais, preconceitos, ilusões ou falsas inferências. As ideias inadequadas podem surgir devido à influência de afetos negativos, como medo, tristeza, ódio, entre outros, que afetam nossa capacidade de perceber e compreender a realidade. Elas também podem ser resultado de noções pré-concebidas, como crenças infundadas ou a falta de informação. Na proposição XXVIII e XXIX da parte II da obra intitulada "Ética", de 1677, Espinosa afirma respectivamente: "as ideias das afecções do Corpo humano, enquanto referidas apenas à Mente humana, não são claras e distintas, mas confusas"; (p. 183) "A ideia da ideia de qualquer afecção do Corpo humano não envolve o conhecimento adequado da Mente humana" (p. 183).

No apêndice da primeira parte do livro referido, Espinosa (2015) afirma que a ordem do mundo não é a mesma ordem da consciência. A consciência trai a ordem do mundo porque coletamos apenas efeitos parciais e ideias mutiladas. Essa forma de explicação é realizada por uma faculdade mental que Espinosa chama de imaginação, e, ainda ressalta que explicar o mundo de forma imaginária não é suficiente. Do ponto de vista racional ou intelectual, o mundo

torna-se inteligível de outro modo pois o intelecto é uma faculdade humana que apreende as coisas pela ordem das causas e não pelos efeitos.

Nesse sentido, o corpo é compreendido como a própria realidade fundamental - e não como um suporte ou veículo para a consciência. A consciência, portanto, é vista como uma expressão do corpo e não como uma entidade separada. A mente também é entendida de outro modo, sendo ela uma propriedade do corpo e não mais uma substância à parte. Desse modo, os afetos seriam, consequentemente, uma manifestação direta do corpo. A tristeza, por exemplo, não seria um estado da mente transmitido ao corpo, mas sim uma modificação do próprio corpo. Em síntese, a mente é a expressão do corpo.

Corpo é mundo, portanto não está dissociado. Ele é resultado das relações em que está. O corpo é relacional, só existe em relação este não vive sem a exterioridade, como o ar que respira, a comida que consome, a relação com os objetos e outros corpos em movimento. Quando o sistema respiratório do corpo humano tem um bom encontro com o sistema de oxigênio na terra, eles conseguem se compor, aumentando a potência e capacidade de existir desse corpo, isso mostra como funciona essa relação de composição. Espinosa expande esse modo de funcionamento para todo o resto, as pessoas, os ambientes, as relações que criamos com as coisas etc. Por esse motivo, o corpo também é processo pois está em constante movimento de diferenciação (DELEUZE, 2022). Se diferencia porque cada encontro que eu tenho, que vem junto com um afeto e uma ideia, se diferencia de si mesmo, modificando-o, este é um processo contínuo.

A materialidade do corpo ocorre por intermédio dos movimentos e dos fluxos de sentido que o constituem. Passamos a considerar as manifestações do corpo como legítimas e suficientes para sua constituição, não estando a produção de si em outro lugar ou entidade que esteja separada dele. Tendo isso em vista, propomos o corpo como potente analisador dos afetos que acontecem nos encontros experimentados por ele mesmo.

Para lançar luz sobre as premissas fundamentais que norteiam nosso estudo, Deleuze (2017) afirma:

> Quando Espinosa diz: nem sequer sabemos o que pode um corpo, essa fórmula é quase um grito de guerra. Ele acrescenta: falamos da consciência, do espírito, da alma, do poder, do poder da alma sobre o corpo. Tagarelamos, mas nem sequer sabemos o que pode um corpo. A tagarelice moral substitui a verdadeira filosofia (DELEUZE, 2017, p. 283).

Quando discorremos sobre o poder da alma sobre o corpo, o que queremos expressar é que a alma, em virtude de sua natureza superior e de sua finalidade específica, assume responsabilidades elevadas: ela deve orientar o corpo, fazendo-o obedecer a leis às quais ela mesma está sujeita. Em relação ao poder do corpo, este pode se manifestar como um poder de execução ou como um poder de distração, desviando a alma de suas obrigações. Todas essas ponderações são essencialmente morais. A visão moral do mundo se reflete em um princípio que permeia a maioria das teorias acerca da união entre alma e corpo: um dos dois não age sem que o outro experimente algum tipo de efeito.

Podemos entender a partir de Deleuze (2017) que o corpo por meio da sua força vital, age e se movimenta em direção aos seus desejos e necessidades, mesmo que eles não façam sentido para a consciência. Isso ocorre porque a consciência é moldada por conceitos morais, por crenças e por valores aprendidos socialmente que podem reprimir e impedir o acesso dos afetos a sua causa.

É no corpo que está a força vital, chamado por Espinosa (2015) de Conatus. Conatus é o esforço constante do corpo para se manter vivo e ativo como também para se relacionar com outros entes de forma a aumentar sua potência de agir. É uma força que está muito além do modo consciente de entender o mundo (DELEUZE, 2002). Podemos também afirmar que se trata de uma tendência natural dos corpos para perseverar na existência.

Essa força está muito além do entendimento consciente do mundo, pois está presente em todos os níveis da existência, desde o mais simples organismo até o mais complexo. O Conatus é a força que nos impulsiona a buscar o que nos faz bem e a evitar o que nos faz mal; ele está presente em todas as nossas ações, pensamentos e desejos. Em outras palavras, é a força motriz por trás da busca pela felicidade e do bem-estar, ou ainda, consiste no próprio movimento da vida. O movimento e repouso do corpo são reflexos dessa força vital (DELEUZE, 2017).

Entende-se que estar distanciado daquilo que o corpo é capaz significa um estado de desconexão, desligamento, falta de compreensão e confusão, momento em que se perde a percepção dos sinais do corpo. Essa desconexão torna-se ainda mais evidente quando existe uma potência corporal – aquilo que podemos ser - e quando coexiste com ela uma outra demanda, sendo ela externa – aquilo que devemos ser -. Essa ambiguidade molda a nossa individualidade e a relação que temos conosco (DELEUZE, 2002).

A partir da compreensão de um modo de existência rígido proveniente daquilo que é captado pela consciência. Devido a sua rigidez, ela aprisiona a natureza do indivíduo,

confinando este a um determinado modo de existir. Nesse sentido, o encerramento causado pode ser entendido como um fator de adoecimento. Torna-se relevante reconhecer a força vital do corpo como um conhecimento que emerge através do desejo. Esse conhecimento muitas vezes entra em conflito com aspectos morais oriundos da consciência. É nessa ambiguidade, entre "aquilo que podemos ser" e aquilo que devemos ser", que encontramos uma questão relacionada à saúde.

O corpo na clínica

Espinosa (2015), em seu trabalho realizado no século XVII, não aborda diretamente a temática da clínica ou do cuidado. No entanto, a leitura deleuziana de Espinosa contribui para o desenvolvimento de abordagens éticas e filosóficas que questionam as noções convencionais de cuidado, transcendendo as perspectivas morais e normativas. Ao explorar os conceitos propostos por Deleuze (1992), tais como a imanência, a potência e a multiplicidade, podemos encontrar reflexões que se aproximam da temática do cuidado. Assim, o autor apresenta uma abordagem mais ampla e contemporânea que possibilita repensar as noções tradicionais da clínica, da ética e do cuidado à luz da filosofia de Espinosa.

Encontramos em Deleuze e Guattari (1992), uma afirmação que articulamos com a prática de cuidado na clínica. Segundo os autores "voltar-se-para não implica somente em se desviar, mas em enfrentar, voltar-se, retornar, perder-se, apagar-se" (p. 55); essa afirmativa apresenta uma ideia de cuidado através do corpo como uma forma de voltar para si e inteirar de si mesmo. Trata-se de pensar o corpo e os afetos que o atravessa como referência de um saber de si. Dessa forma, para pensar o corpo na clínica é necessário iniciar um exercício de voltar para o corpo de forma que se possa começar a confiar nele, enquanto sabedor de si pois o corpo sabe o que faz. Torna-se importante voltar para si e encontrar respostas nos afetos e nos desejos do próprio corpo, afirmando em si mesmo o próprio cuidado e buscando a autenticidade nos próprios desejos. Trata-se de não tomar o outro como referência, pois a referência mais confiável é o corpo do próprio indivíduo em causa.

Conforme indica Espinosa (2015), a produção de si se dá no corpo. Tendo isso em vista, temos como objetivo apresentar a possibilidade de construção de um trabalho clínico que pressupõe o corpo que não é separado do mundo.

Usar o conceito de corpo postulado por Espinosa é uma prática inusitada no campo da psicologia. Podemos dizer que a perspectiva filosófica empreendida no pensamento espinosano

contrapõe outras práticas psicológicas que asseguram a interpretação de algo interno e oculto, o domínio da mente sobre o corpo e até mesmo a separação entre eles. Nosso intento é utilizar essa ferramenta teórica para questionar a normatização clínica que pensa um corpo que precisa ser controlado pela mente, como se fossem duas entidades diferentes ou contrárias.

Dessa forma, entendemos que o corpo é soberano para a clínica. Portanto, consideramos uma perspectiva clínica que valoriza o corpo como fonte primordial da vida, do conhecimento e da expressão. Não há nada que transcende o corpo.

Por essa razão, usar este conceito espinosano de corpo na clínica está assentado na investigação dos afetos como sinalizadores de saúde e de desejo em sua singularidade. Acreditamos que não há nada para ver, sobre a temática da saúde, se não entendermos o que pode e o que deseja o corpo.

Compreendemos que os encontros podem potencializar ou despotencializar a vida, mas o corpo se esforça para buscar encontros que sejam potentes (ESPINOSA, 2015). Nesse contexto, a clínica se propõe a ser um encontro transformador dos modos de vida capazes de explorar a experimentação dos afetos. Espinosa (2015) cria uma grande teoria do encontro e queremos usá-la para tratar da prática clínica.

Para Espinosa (2015), a potência é a capacidade inerente de cada coisa ou ser existente de agir e ser afetado pelo mundo ao seu redor. Nenhum indivíduo é superior ou inferior em essência, mas cada um tem sua própria singularidade e poder de ação. A potência é uma característica fundamental de todas as coisas na natureza, e cada indivíduo possui sua própria potência singular. Isso significa que tanto o psicólogo quanto o cliente têm sua própria capacidade de agir e ser afetado, suas próprias experiências, emoções e potencialidades. Isso implica admitir as diferenças como desejáveis reconhecendo a potência no outro como premissa.

Partimos então da ideia de que as relações acontecem no encontro das potências de duas ou mais partes envolvidas. Se há uma relação, significa que todas as partes possuem potência e estão ativas na interação. Na clínica, procuramos reconhecer a força vital, a capacidade de agir de cada indivíduo e respeitar a sua singularidade. Quando há uma ausência de igualdade de potência, ou seja, quando uma das partes é subjugada ou não é permitida a expressar livremente suas potências, não há uma relação possível. O encontro só é possível quando ambas as partes são reconhecidas em sua potência e quando suas capacidades de agir e ser afetado são respeitadas e consideradas. Na relação terapêutica, o psicólogo reconhece o cliente como um ser ativo, capaz de agir e ser afetado.

Nesse sentido, a ética nos convida a explorar e manifestar nossa potência de forma autêntica, respeitando a diversidade e as singularidades de cada corpo.

Pretende-se ensinar o corpo a discernir entre o que lhe faz bem e o que lhe faz mal, desenvolvendo uma percepção dos afetos. Não se trata mais de julgar o corpo ou o comportamento de acordo com valores morais e transcendentais, mas sim de compreender cada corpo em sua singularidade e potência de agir.

Considerações finais

Desafiando a visão restrita que confina o processo terapêutico à esfera consciente, propusemos uma abordagem que reconhece o corpo como um epicentro sensorial, onde o sensível é captado através dos sentidos, transcendendo a limitada compreensão da consciência. Ao afirmarmos que o corpo é mundo, rompemos com a dicotomia entre interior e exterior, reconhecendo que sua materialidade é uma manifestação intrínseca das relações que o constituem.

Reconhecemos o corpo não apenas como receptáculo de afetos, mas como guia intrínseco de si, um indicador sagaz das dinâmicas de sua composição. O convite de Espinosa para compor forças abre horizontes na prática clínica, permitindo ao psicólogo auxiliar o atendido na identificação das dinâmicas de interação que moldam sua existência.

Em consonância com Espinosa, a cartografia revela-se intrinsecamente ligada à ideia de composição. A cartografia é mais do que um simples texto; é um corpo textual, uma expressão visceral que tem gosto, incorporando aquilo que chamamos de experiência. A escrita se configura como um deslocamento de si, uma evolução da própria consciência e representação pessoal em relação às coisas. Diferentemente de textos estruturantes ou estruturados, a cartografia desafia as convenções, buscando uma expressão única e viva, que transcende as limitações de uma abordagem rígida.

Referências

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Trad. E. A. Rocha Fragoso, F. E. Barbosa de Castro, H. R. Cardoso Júnior e J. A. de Aquino. 3 ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. Trad. D. Lins e F. Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DESCARTES, R. **Discurso do método; meditações; as paixões da alma**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

Sobre a autora

Tarini Suzan Maciel Gonçalves: Psicóloga pela Fundação Educacional de Araçatuba, mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás.
E-mail: tarinipsico@gmail.com

Recebido em: 20 dez. 2023
Aprovado em: 16 mar. 2024

O xadrez pedagógico e a teoria histórico-cultural: aportes teóricos e práticos

Pedagogical chess and cultural-historical theory: theoretical and practical contributions

Les Échecs Pédagogiques et la théorie historico-culturelle: apports théoriques et pratiques

Adriana Soely André de Souza Melo[1]

Sérgio Luiz Malta de Azevedo[2]

Rogério de Melo Grillo[3]

Resumo: O presente artigo tem o escopo de analisar as premissas teóricas alusivas ao Xadrez Pedagógico, e sua aproximação com a Teoria Histórico-Cultural, sob as preleções de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin. Analisar esta perspectiva de xadrez no contexto da THC condiz, mormente, em dissecar a compreensão de jogo como produção cultural e o entendimento de que a vinculação entre jogo e aprendizagem se dá numa relação dialética. Nesses moldes, é fulcral compreender o Xadrez Pedagógico não como uma metodologia de ensino, mas como uma abordagem para se trabalhar o xadrez na escola. Destarte, quando fundamentada na THC, há azo para se pensar nos conhecimentos epistemológicos e didáticos, tal qual reflexionar sobre o liame entre significação, apropriação, aprendizagem e desenvolvimento.
Palavras-chave: Xadrez pedagógico; Jogo; Teoria histórico-cultural.

Abstract: This article has the scope of which is to analyze the theoretical premises alluding to Pedagogical Chess, and its approximation to the Cultural-Historical Theory, under the prelections of L. S. Vigotski and D. B. Elkonin. Taking this perspective of chess in the context of THC means, above all, dissecting the understanding of play as cultural production and the understanding that the link between play and learning occurs in a dialectical relationship. In this way, it is crucial to understand Pedagogical Chess not as a teaching methodology, but as an approach to working with chess at school. Thus, when based on THC, there is room to think about epistemological and didactic knowledge, as well as reflecting on the link between meaning, appropriation, learning and development.
Keywords: Pedagogical Chess; Game; Cultural-historical theory.

Résumé: L'objectif de cet article est d'analyser les prémisses théoriques des échecs pédagogiques et leur approche de la théorie historico-culturelle, basée sur les enseignements de L. S. Vigotski et de D. B. Elkonin. A priori, il est nécessaire de comprendre ce que sont les échecs pédagogiques, en les distinguant des autres formes d'échecs pratiquées à l'école. Adoptez cette perspective sur les échecs dans le contexte du THC implique principalement de disséquer la compréhension du jeu en tant que production culturelle et la compréhension du fait que le lien entre le jeu et l'apprentissage s'inscrit dans une relation dialectique. Ainsi, il est essentiel de comprendre les échecs pédagogiques non pas comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une approche du travail avec les échecs à l'école. Ainsi, en se basant sur le THC, il est possible de réfléchir à des connaissances épistémologiques et didactiques, telles que la réflexion sur le lien entre le sens, l'appropriation, l'apprentissage et le développement.
Mots-clés: Échecs Pédagogiques; Jeu; Théorie Historico-culturelle.

[1] Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
[2] Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
[3] UNICAMP / CELULA - UFC.

Introdução

No presente artigo, não intencionamos elaborar uma revisão quanto aos termos jogo e brincadeira, trazendo à luz do debate as suas multifacetadas definições. Para tal, e como alvidra Vigotski e Elkonin, trataremos aqui do jogo como uma produção histórico-cultural, e, tal-qualmente, estendendo esta concepção ao jogo de xadrez.

Nesses moldes, para os dois autores supracitados, jogo e brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas, ressignificadas e que propiciam processos variados de mediação semiótica. Entrementes, é medular minudenciar que ambos os autores tencionaram, sobretudo, investigar os atos de jogar e brincar, como modos de os sujeitos agirem no mundo, ampliarem as suas leituras sobre a realidade concreta e, por subsequência, emanciparem-se em termos de desenvolvimento.

É nessa conjuntura que Vigotski e Elkonin, mormente, aduzem que é fulcral pesquisar as formas como os sujeitos agem no jogo ou na brincadeira e, *pari passu*, como tais sujeitos se apropriam da cultura e desenvolvem a sua personalidade consciente. Estes dois autores, dessarte, dedicaram-se, no que compete ao jogo e à brincadeira, em analisar as relações interpessoais que os sujeitos estabelecem mediante as suas ações nestes comportamentos lúdicos.

Isto posto, em se tratando do jogo de xadrez no bojo da Teoria Histórico-Cultural, faz-se peremptório estudar primeiramente os atos de jogar como cultura, isto é, como um agir do sujeito diante de seu contexto sociocultural. Com isso, transformando este meio social, ao passo que ele igualmente se modifica nessa vinculação dialética. Desse agir (jogar xadrez), têm-se as produções humanas (cultura), portadoras de significação. Portanto, a cultura é produto das leis históricas, da atividade humana em seu meio social (trabalho, jogo, brincadeira, arte etc.) e embasamento às produções e às condições concretas de existência. A cultura, sinteticamente, corresponde a todo tipo de produção humana dotada de significado e sentido (significação).

Para deslindar a abordagem do Xadrez Pedagógico no âmbito da THC, dividimos esse artigo nas seguintes seções, afora a Introdução e as Considerações Finais: Xadrez Pedagógico e Linguagem; O Xadrez Pedagógico e a mediação semiótica: o papel do professor; O Xadrez Pedagógico: uma visão prática.

Reflexionamos que essa estruturação teórica é fulcral para o entendimento no que tange ao Xadrez Pedagógico no contexto da THC. O imo do debate, no presente artigo, é escrutinar como o Xadrez Pedagógico, ancorado epistemologicamente na THC, possibilita refletir acerca

de como decorrem as diversificadas trocas semióticas, as apropriações e produções de conhecimentos (regras, estratégias, signos, linguagens, formas de ação, recriação de planos de jogo, antecipação de jogadas, "blefes", resolução de problemas etc.) no ato de jogar xadrez.

Mediante esta dilucidação, o objetivo do presente artigo é analisar as premissas teóricas alusivas ao Xadrez Pedagógico e a sua ancoragem na Teoria Histórico-Cultural, destacadamente sob os pressupostos de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin. Para tanto, tomaremos como aporte epistemológico os trabalhos dos autores sobreditos, de modo crítico, com vistas a ampliar o debate respeitante ao Xadrez Pedagógico.

Xadrez pedagógico e linguagem

Conforme Grillo e Grando (2021), pensar o jogo de xadrez, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e Elkonin, é considerar que este comportamento lúdico é uma produção histórico-cultural detentora de significação (linguagem). No cerne de uma vivência com este jogo, os sujeitos que jogam podem vivenciar o lúdico como forma de expressividade, amplificar a sua leitura de mundo e desenvolver a sua autonomia. A partir da vivência no jogar, os sujeitos têm condições para enriquecer a sua cultura lúdica, apropriando-se e desenvolvendo conhecimentos culturais, como também possibilidades de emancipação (desenvolver variadas funções psíquicas, sociais etc.).

Nesse entendimento, pode-se depreender que o jogo de xadrez na THC tem uma função cultural, porquanto não é um tipo de fenômeno biológico (inatismo), ou seja, aprende-se a jogar xadrez (elemento cultural). "A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem" (ELKONIN, 2003, p. 36). Desse modo, jogar xadrez procede das condições socioculturais de vida do sujeito em sociedade.

Pino (2005) robora a supracitada asseveração, ao frisar que a cultura é produto das leis históricas e da atividade do ser humano em seu meio social, por exemplo, trabalho, jogo, literatura, artes, ciências etc. Nesse viés, a cultura é o substrato das condições concretas de existência do ser humano. Nessa orientação teórica, a cultura atinaria a todas as produções humanas, as quais são fundadas em significado/sentido. Ou melhor, de significação: produção e utilização propositada de signos (linguagem) para plasmar a realidade, o trabalho, o comportamento consciente, dentre outras ações cotidianas.

Haja vista estas idiossincrasias no tocante ao jogo de xadrez, Vigotski e Elkonin trazem ao debate a correlação do jogo com a linguagem. À vista disso, Vigotski (2000, 2021) perscruta

que, no jogo, o signo[4] precisa ser compreendido como um meio pelo qual o sujeito possa representar, explanar ou expressar outros objetos, fenômenos, eventos, situações, hipóteses, ações.

Dito isso, os signos são dirigidos ao próprio sujeito na sua relação com os outros (linguagem) e com o seu meio (formas de ação, abstração, significação). Isto significa que são os signos, circulantes nos contextos de jogo ou brincadeira (como regras, linguagens de jogo, rituais ou situação fictícia), os elementos que proporcionam ao sujeito criança agir (jogar ou brincar) em seu meio sociocultural.

Destarte, pensar o signo no jogo de xadrez, requer um ato de produção de significado (significação) para existir e exercer a sua função social. Em outras palavras, uma coisa para ser classificada como signo deve ter significado, deve ter uma realidade (significante) que remete a outra realidade (referente) e de algum modo (significado). Nesses termos, desponta a significação como a criação e o emprego de signos pelo sujeito. Expendido de outro modo, é um processo portador de sentido-significado, que se embasa no princípio da unidade dialética de sentido-significado em um determinado contexto sociocultural (GRILLO; GRANDO, 2021).

Entrementes, o processo de significação tem um duplo aspecto, uma vez que, por um lado, propende-se aos sistemas de significação produzidos histórica e culturalmente pelas sociedades (sentido coletivo). Por outro lado, corresponde à experiência individual e social de cada sujeito, em cada ato discursivo (aspecto individual). A este respeito, Pino (1991) disserta que a significação possui um papel basilar, dado que viabiliza ao sujeito (ser humano) a transposição do plano estritamente biológico para o plano cultural. Assim, proporcionando o seu desenvolvimento cultural, na qualidade de produtor e produto da cultura.

Diante dessa acepção, a significação no jogo de xadrez, sob a égide da THC, possibilita ao sujeito que joga, a apropriação dos meios de acesso relativos ao universo dos sistemas semióticos criados historicamente pelas pessoas, por exemplo, a linguagem e suas variadas formas e usos. A significação evidencia que o jogo procede da aprendizagem cultural. Em linhas gerais, o signo se consolida e atua desde que ele mesmo seja um conjunto especial de relações interfuncionais, entre pensamento e linguagem, na conjuntura do próprio jogo. Exposto assim, dar significação em conjunturas de jogo, é arquitetar um ato humano consciente recorrendo a

[4] Os signos são produções humanas, objetivando meios de explicar e compreender o mundo, relacionar-se com os outros, autocontrolar-se, organizar as suas formas de trabalho e a sociedade, maneiras de controle do comportamento etc. Nesse sentido, a linguagem, na qualidade de sistema semiótico, estrutura os signos em conjuntos complexos. Por isso, no contexto do jogo de xadrez, a consciência e o agir humano (jogar) são processos semióticos compostos por signos e pela significação, que dão ensejo para os sujeitos ampliarem o seu desenvolvimento cultural e, consecutivamente, tornarem-se produtores de cultura.

signos, que se engloba e mobiliza um conjunto complexo de relações interfuncionais de procedência sociocultural.

A título de conhecimento, jogar uma partida de xadrez é ter contato direto com uma linguagem singular do jogo, a qual suscita interpretações, análises, conjecturações, compreensões acerca de sistemas de códigos e estruturas semióticas. Jogar é conferir significações, articulando e atribuindo significados e sentidos aos diferentes momentos da partida.

Elkonin (1987, 2003) e Lindqvist (1995), em consonância aos preceitos de Vigotski, pretextam que o nexo entre jogo e linguagem tem algumas finalidades precípuas, a saber: comunicação de ideias; conhecimento e convenções sobre regras; intercâmbio social; pensamento generalizante; ordenação e categorização conceitual da realidade concreta em conjuntos de objetos, situações, fenômenos e informações; sistematização das funções psíquicas e afetivas; manipulação de símbolos variados; tomada de consciência.

Sintetizando, no bojo dos baldrames da THC, Vigotski (1993, 1995, 2008, 2009, 2021) e Elkonin (1971, 2003) avultam que o sujeito se apropria não unicamente dos conteúdos que promanam da experiência cultural, a partir do jogar, mas especialmente dos meios e formas de ação cultural (linguagem, conceitos científicos etc.).

A pesquisa de Grillo e Grando (2021), por exemplo, apontou que por intermédio do jogo de xadrez, os estudantes criavam espaços de apropriação sobre um tipo de conhecimento cultural da humanidade. Dessa forma, enquanto eles jogavam e transformavam o seu contexto sociocultural, ao mesmo tempo, eram modificados por suas respeitantes ações (jogar). Por consequência, desenvolviam novas relações entre as funções psíquicas superiores, notadamente no que concerne à resolução de problemas de jogo, à compreensão de variadas situações de jogo, à autoafirmação (constituição da subjetividade) e ao desenvolvimento (jogar como "atividade-guia").

Nesses termos, Vigotski (2008, 2021) e Elkonin (2003) minudenciam, precipuamente, que a atitude de jogar é um ato de significação (linguagem), que intercorre em conjunturas marcadas por linguagens construídas, conceitos formais e não formais, convenções em grupo sobre regras e estratégias, trocas semióticas estabelecidas pela linguagem do jogo, formas complexas de imitação.

À guisa de ilustração, no jogo de xadrez se joga com um adversário. Dessarte, existe um tipo de intercâmbio semiótico pela "ação indireta do outro", pelo fato de que um estudante (jogador) pode analisar a estratégia do companheiro (adversário) sendo realizada e, por

conseguinte, apropriar-se dela, conquanto esta estratégia não tenha sido diretamente comunicada pelo seu criador (GRILLO; GRANDO, 2021).

Ora, este exemplo elucida que a situação dinâmica do jogo promove um modo de mediação semiótica, como consequência do "aprender com o outro" (processo de imitação e ressignificação). Nesses moldes, reconhecer o companheiro (adversário) como referência, objeto de comparação, análise e um modo para as formas de pensar e jogar, sumamente, demonstra uma mediação semiótica em prática, por via da apropriação, imitação e significação de estratégias de jogo.

Tanto para D. B. Elkonin quanto para L. S. Vigotski, ao pensarmos no jogo, temos que considerar a imitação como uma reconstrução individual, a propósito de tudo aquilo que o sujeito que joga observa nos outros, particularmente: palavras, gestos, regras de conduta, modos de comportamento, desenhos, registros, estratégias, táticas de jogo etc. Esse movimento acarreta a criação de algo novo, a partir desse processo de observação, análise e apropriação (GRILLO; GRANDO, 2021).

Tomando estes apontamentos atinentes à imaginação, cabe suscitar um conceito idealizado por L. S. Vigotski que, outrossim, foi explorado pelo autor em pauta ao estudar o jogo. Diz respeito à noção de zona de desenvolvimento iminente. O aludido conceito considera que a imitação não é uma simples cópia de um modelo, porém um meio de significação (reconstrução individual) produzido na relação interpessoal.

Então, "*zona blijaichego razvitia*", traduzido como "zona de desenvolvimento iminente" (PRESTES, 2012), pode ser reputado como

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2012, p. 173).

Basilarmente, o nível de desenvolvimento atual é definido como o nível de desenvolvimento do sujeito, que já se estabeleceu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concretizado. Por seu turno, o nível de desenvolvimento possível (iminente) é relativo às maneiras de agir, pensar e depreender do sujeito em fase de elaboração. Por este motivo, o sujeito precisa de auxílio de um colega mais experiente. Se o nível de

desenvolvimento atual assinala o desenvolvimento do sujeito retrospectivamente, logo, o nível de desenvolvimento possível (ou zona de desenvolvimento iminente), representa um movimento de desenvolvimento prospectivamente. Nesses moldes, a zona de desenvolvimento iminente, na tônica do debate acerca do jogo de xadrez, pode ser entendido, de acordo com Vigotski (2021, p. 235, grifo nosso), para aclarar que o jogo "[...] **é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente**".

Concebemos, portanto, que o jogo de xadrez, no mote epistemológico da THC, é uma produção histórico-cultural da humanidade, logo, é aprendido, vivenciado, ressignificado e alicerçado na unidade dialética "imaginação-regra". Nesse embasamento, as atitudes jogar não são instintivas, porém atos dotados de significação sociocultural. Por este motivo, a unidade "imaginação-regra" é uma criação cultural, que constitui uma premissa *sui generis* para a aprendizagem e desenvolvimento do jogo.

O xadrez pedagógico e a mediação semiótica: o papel do professor

O xadrez é um jogo de estratégia que permite diversificadas problematizações. No contexto escolar, uma prática orientada, com intencionalidade pedagógica, propicia a produção de diferentes situações-problema decorridas no jogo e/ou criadas (simuladas), com vistas a se problematizar inúmeros conhecimentos enxadrísticos e escolares (matemáticos, geométricos, históricos etc.).

De acordo com Grillo e Grando (2021), há relação intrínseca entre os jogos de estratégia, neste caso o xadrez, e a resolução de problemas, visto que ambos abarcam uma série de procedimentos, os quais estreitam o jogo em questão dos conhecimentos escolares. Todavia, esse processo somente se consolidará se o professor for o organizador do ensino. Isso requer dele, no contexto do Xadrez Pedagógico, conhecimentos sobre as políticas educacionais, saberes epistemológicos, conhecimentos didáticos, tal qual entender quem são os seus estudantes e como aprendem.

> [...] as ações planejadas e sistematizadas do professor podem corroborar com a construção de situações sociais de aprendizagem, conhecimentos e relações interpessoais no bojo da sala de aula. Por seu turno, fundamentam o agir, a consciência e a potencialização das relações entre as funções psíquicas superiores nos alunos, como processos que se transformam simultânea e dialeticamente em correspondência à realidade sociocultural sobre a qual se intervém. A partir disso, tem-se a transformação do sujeito (aluno) em termos psíquicos, motores, socioculturais, afetivos, éticos (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 119).

Nesse viés, propugnamos que o xadrez é um jogo que, assumido na escola conforme a abordagem do Xadrez Pedagógico, torna-se uma área de conhecimento pertencente a um universo cultural. Quer dizer, "[...] sendo parte de uma expressão concreta da atividade transformadora dos homens historicamente" (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 120). Portanto, o xadrez é decorrência de produções culturais das pessoas, na sua relação com o próprio conhecimento cultural da humanidade.

Em vista disso, o Xadrez Pedagógico sob os ditames da THC de Vigotski e Elkonin, toma o processo de ensino e aprendizado como algo a ser construído, admitindo, *a priori*, o desenvolvimento atual dos estudantes (em um dado momento) e, *a posteriori*, o que deve ser desenvolvido (sentido prospectivo).

Nesse entendimento, Grillo e Grando (2021) e Grillo (2012), discorrem que o Xadrez Pedagógico é uma abordagem que visa um ensino, que oportunize a correlação entre o objeto de conhecimento e os conceitos cotidianos, que os estudantes já detêm. É imprescindível depreender os estudantes como sujeitos ativos e concretos, sendo produtores de conhecimentos. Destarte, o ensino e a aprendizagem do xadrez, numa perspectiva da THC, devem suscitar situações sociais de aprendizado, que são fundamentais à tomada de consciência dos estudantes atinente ao objeto de conhecimento (o xadrez e o conhecimento escolarizados) a ser apropriado. Sumariamente, o professor deve ser um organizador do ensino, tendo como projeto pedagógico, o próprio xadrez e o conhecimento que se pode desenvolver a partir dele.

Vale também pontuar que o professor não é um simples facilitador ou mediador, mas sim um intelectual da educação que problematiza, sistematiza situações de diálogos, resolve conflitos, busca entender as formas como os estudantes aprendem (relação com o saber), explora diferentes procedimentos de avaliação, fomenta coletivamente processos de reflexão sobre a ação etc. Desse modo, é mais do que um mediador/facilitador. No âmbito do Xadrez Pedagógico, o professor tem a incumbência de ensinar algum conhecimento diretamente e/ou por via da problematização e da mobilização de saberes e habilidades em situações de jogo.

Dito isso, o professor tem uma função peremptória no ensino, problematização e produção de conhecimentos em sala de aula, como também no desenvolvimento de inúmeras habilidades e capacidades psíquicas, motoras, afetivas e culturais. Essa concepção pedagógica, abreviadamente, dirime a concepção errônea e preconceituosa de que a intervenção do outro social é uma maneira de controle ou de ensino tradicional (GRILLO, 2018). No mais, é uma concepção sustentada pela THC, já que Vigotski (2000) defende a ideia de que onde o meio

cultural não gera problemas correspondentes, não proporciona novas exigências, não motiva ou afeta, nem incentiva os sujeitos (estudantes) com novos objetivos, então, o desenvolvimento do intelecto, o pensamento destes sujeitos não desenvolve todas as suas potencialidades.

Em consonância com a THC, ao perscrutarmos a abordagem do Xadrez Pedagógico, podemos idear que o professor é o responsável pela organização de atividades-guia em sala de aula. Ou seja, sal função é orientar, instruir, problematizar e atrair o complexo curso dialético do desenvolvimento psíquico e cultural dos estudantes, que vem fecundado por sua interação social (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015).

Nessa perspectiva, um dos sustentáculos do Xadrez Pedagógico é precisamente fomentar o desenvolvimento psíquico e a produção de conhecimentos enxadrísticos e escolares, ilidindo as vertentes pedagógicas para o xadrez, que se baseiam em práticas enxadrísticas pautadas na acumulação de informações e num ensino mecânico e repetitivo. Vigotski (2021), Grillo (2018) e Grillo e Grando (2021), inferem que desenvolvimento humano (desenvolvimento cultural) está vinculado ao processo de significação, socialização de ideias e reelaboração das informações, pela resolução de problemas, pela apropriação crítica de saberes e conceitos, de resto, pela produção de conhecimentos em sala de aula. Sendo assim, o Xadrez Pedagógico traz, em seu discurso e prática, que o conhecimento é produzido pela própria atividade dos estudantes de modo crítico, consciente e autônomo, intermediado por atividades concretas adstritas à realidade social e à leitura de mundo que eles possuem.

> [...] a mediação semiótica no contexto escolar é o que dá 'oxigênio' ao desenvolvimento integral da criança ou jovem (alunos), dado que não basta apenas o professor sugerir problemas e/ou conteúdos e, assim, acreditar que a 'mágica ocorrerá sozinha'. Em outras palavras, o professor é uma espécie de problematizador, mas que, ao mesmo tempo, é responsável por instigar a motivação, articular e problematizar situações que promovam um processo de veiculação e produção de conhecimentos matemáticos pelos alunos (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 122).

Posto isso, alvidramos que a mediação semiótica, no âmbito do Xadrez Pedagógico, é um movimento de dialogar constante entre professor e os estudantes, assim como entre os próprios estudantes. Não um diálogo qualquer, mas interações respeitantes ao que acontece nos diferentes momentos de socialização em sala de aula. Nesse sentido, consideramos que a mediação é um processo de intercâmbio de concepções e experiências, de debates sobre problemas, dúvidas, questões ou estratégias de jogo, é, outrossim, uma ação para fornecer orientações e explanações.

À vista disso, "[...] a mediação semiótica corresponde a um conjunto de ações pedagógicas ou não, que se remetem às exiguidades e às dificuldades técnicas e/ou de conhecimentos na resolução de problemas" (GRILLO, GRANDO, 2021, p. 122). Expendido de outro modo, a mediação semiótica intenciona assegurar a dinâmica das ações de ensino e aprendizado, por intermédio de situações-problema, explicações, demonstrações, reflexões, pesquisas, desafios, estudos dirigidos, avaliações, autoavaliações e apropriações conceituais.

No âmbito da abordagem do Xadrez Pedagógico, alvitramos um trabalho no contexto da Resolução de Problemas como metodologia, em conformidade com as postulações epistemológicas da THC. Para tal, faz-se peremptória as ações intencionais do professor, seja na exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do xadrez (momentos de jogo, problematizações e variações de jogo), seja no gerenciamento de um ambiente de aprendizagem que valorize a socialização de conceitos, ideias e do lúdico. De modo que seja coadunável aos momentos de aclaração e trabalho com conhecimentos escolares, conceitos, criação de problemas, leituras de situações de jogo, desafios, problematizações, incentivo aos estudantes na resolução de situações-problemas de jogo, nos momentos de conversações, trocas de ideias e pela respectiva mediação semiótica que intercorre, entre os estudantes, em conjunturas de jogo.

As pesquisas de Grillo (2012, 2018) e Grillo et al. (2020) esboçam que a mediação semiótica, no tocante ao Xadrez Pedagógico, quando explorada pedagogicamente, colabora substancialmente para um movimento de "planejar – jogar – analisar" durante o jogo de xadrez.

No ideário dos autores citados, a ação de planejar seria o momento em que os estudantes, diante de conjunturas no jogo, estudam diferentes jogadas, levantam hipóteses, registram ideias, cunham problemas e estratégias.

Em relação ao jogar, este seria o momento que os estudantes desenvolvem as suas estratégias de jogo, quer dizer, colocam em prática as suas decisões, levando em conta tudo o que foi vivenciado e/ou apropriado.

Finalmente, o ato de analisar é o processo organizado pelo professor, com vistas a criar um momento de revisão das ações tomadas pelos estudantes e de exploração dos conhecimentos do xadrez, visando uma aproximação com os conhecimentos escolares. É nesse contexto que as formas de registro das jogadas são grassadas de variadas maneiras em sala de aula (notação alfanumérica, foto, vídeo, gravação de áudio etc.) e, subsequentemente, problematizadas. Portanto, é precisamente o momento pelo qual há a exploração pedagógica dos conhecimentos

enxadrísticos, no sentido de sua concatenação aos conhecimentos escolares a serem desenvolvidos.

O xadrez pedagógico: uma visão prática

A THC depreende que a escola não se abrevia à aquisição de um conjunto de informações, porque entende que os estudantes somente aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Na esfera escolar, "[...] não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los" (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesses termos, a escola é uma instituição que corrobora na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Com isso, a função basilar da escola (o que congloba o xadrez escolar) é o de assegurar o desenvolvimento dos estudantes, propiciando-lhes acesso a variados conceitos, objetos culturais, operações intelectuais-afetivas, conjunturas de pesquisa e produção de conhecimentos. De resto, instigando-os a usitar este compilado de saberes e capacidades em sua realidade sociocultural.

Por este ângulo teórico, um trabalho didático com o xadrez escolar deve considerar, *a priori*, quais objetivos se almeja alcançar com a sua prática na escola. Destarte, a proposta de Xadrez Pedagógico que compactuamos de Grillo e Grando (2021), alicerça-se na concepção de que o jogo de xadrez deve ser estudado, tematizado e sistematizado pedagogicamente, tendo o fito de desenvolver os estudantes (em termos socioafetivos, culturais, psíquicos), em alinhamento à proposta da Educação Escolar. Ademais, é fulcral criar espaços para a construção de conhecimentos e possibilitar a socialização, estudo e interação, propendendo à formação da personalidade.

Seguindo os preceitos da THC, engranzados à abordagem de Xadrez Pedagógico, ressignificamos de Grillo e Grando (2021) alguns pontos de reflexão para o trabalho com o xadrez na escola, consoante aos pressupostos indicados:

a) É essencial compreender qual é o tempo pedagogicamente indispensável para o processo de apropriação e construção de conhecimentos pelos estudantes.

b) Toda ação pedagógica com o xadrez requer estudo e organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com uma sistematização curricular.

c) É fundamental delinear quais serão os objetivos e as habilidades que se quer alcançar.

d) Deve-se ter uma preparação apriorística acerca dos recursos didáticos a serem empregados nas aulas.

e) Toda ação pedagógica com o xadrez demanda procedimentos metodológicos, a saber: momentos de jogo, intervenções pedagógicas, variações de jogo, rodas de conversa, estratégias de ensino etc.

f) Toda ação pedagógica com o xadrez requisita métodos de avaliação.

g) É crucial a exploração de modos distintos de mediação semiótica, conforme o perfil dos estudantes. Assim, é importante dispor de diversificadas formas de mediação, tais como: rodas de conversa, exposição de ideais verbalmente, demonstração de resolução de problemas, questionamento por intermédio da escrita, demonstração de jogadas, modelos, esquemas teóricos, uso de vídeos, fotos etc.).

h) Equilibrar ambiente de jogo com o contexto de aprendizagem escolar. Isto denota construir situações que desenvolvam um ambiente de jogo que valorize o lúdico, mas que, concomitantemente, engendre contextos de aprendizagem de conceitos enxadrísticos e escolares, tal como a mobilização de habilidades.

O Xadrez Pedagógico, afora as facetas supra-aludidas, baseia-se na THC em termos de se pensar em metodologias que possam favorecer a organização, a investigação, a problematização, a verificação e a reflexão sobre os conhecimentos veiculados e apropriados no cerne da sala de aula. Sob esta visão, o jogo de xadrez, sistematizado metodologicamente, assumir-se-á a finalidade de atividade-guia, porquanto conduzirá o desenvolvimento psíquico e sociocultural dos estudantes (coadunado a outras atividades escolares e não escolares), provocando neoformações e, igualmente, demudando e reestruturando as funções psíquicas, a saber: a capacidade de resolução de problemas, a memória lógica, a atenção voluntária, o reconhecimento de padrões e regularidades, a capacidade de síntese, a generalização, a competência de usar a linguagem de diferentes maneiras, a habilidade de localizar objetos estáticos ou em movimento no espaço etc.

Para sedimentar esta abordagem pedagógica, apoiamo-nos nas pesquisas de Grillo e Grando (2021), Grillo et al. (2020) e Grillo (2012, 2018), as quais aventam alguns modos de se trabalhar com o xadrez didaticamente. Destacamos que estas sugestões didáticas foram arquitetadas no âmbito da Resolução de Problemas e empregadas em ações pedagógicas de: análise de cenários da partida (abertura, meio-jogo e final); jogos pré-enxadrísticos; situações-problemas de xadrez; criação de problemas de jogo; *puzzles*; e, jogo de xadrez propriamente dito. Sinteticamente, estas ações pedagógicas devem ser desenvolvidas e norteadas, em

conformidade com os conteúdos curriculares delineados para o jogo de xadrez, especificamente: regras básicas e movimentação das peças; finais de jogo; meio-jogo; aberturas; lances especiais; temas como sacrifício, cravada, peão avançado, duplo ataque, bloqueio, *zugzwang* etc.

A título de ilustração, elaboramos uma ressignificação da proposta didática de Grando (2008) e Grillo e Grando (2021), para se desenvolver o jogo xadrez, segundo cada conteúdo curricular supraindicado:

1) Familiarização com o jogo e reconhecimento das regras (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito).

2) O "Jogo pelo jogo": jogar para garantir regras (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito).

3) Intervenção pedagógica verbal (problematização durante o jogo e/ou na resolução de situações-problemas).

4) Registro de jogo e subsequente análise.

5) Intervenção escrita (problematização após o jogo, real ou simulada; resolução de situações-problema escritas).

6) Jogar com "competência" (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito. O objetivo é avaliar o conteúdo enxadrístico explorado, aproximando-o do conhecimento escolar).

De símil maneira, ressignificamos a proposta de Grillo (2018) e Grillo e Grando (2021), para se desenvolver o jogo xadrez didaticamente, vejamos:

1) Vivenciar o jogo: momento de propiciar aos estudantes situações de "jogo pelo jogo", de jogar para se familiarizar e para garantir as regras do jogo, sendo também um espaço para se depreender a lógica interna de jogo (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito). É um momento cujo fito é a vivência sem problematizações por parte do professor.

2) Problematizações de jogo: é o movimento que o professor faz inúmeras problematizações. Dessarte, proporcionando aos estudantes análises e reflexões relativas ao jogo (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito), por via da exploração de diversificados meios de mediação semiótica (de modo intencional), na problematização de acontecimentos no jogo, nos processos de variações de jogo, nos momentos de análise de registro e problemas de jogo, nos debates em rodas de conversa, na avaliação das ações/jogadas e das estratégias produzidas mediante registro escrito e fichas com problemas enxadrísticos. Além disso, o ato de registrar pode se realizar na forma de vídeos, fotos, textos, desenhos com ou sem textos, símbolos e códigos.

3) Construção de problemas de jogo: concerne ao movimento, em que os estudantes se envolvem em conjunturas de construção de problemas de jogo, de cenários de partidas e/ou jogos pré-enxadrísticos. Desse modo, tomam como base teórica as suas vivências nos momentos anteriores. Aconselha-se a criação de uma cultura do caderno de xadrez com os estudantes. A ideia é que eles sejam divididos em grupos e que cada grupo possua um caderno de anotações relativo às aulas.

4) Tematização dos conhecimentos de jogo: é um movimento em que os estudantes retomam as situações de jogo vivenciadas anteriormente, sem qualquer forma de mediação semiótica do professor (ou com ela minimizada). Assim, objetiva-se perscrutar quais conhecimentos enxadrísticos os estudantes produziram, e como eles podem ser adidos a outros conhecimentos escolares. Em suma, é o momento de avaliação do professor.

5) Em linhas gerais, os momentos e movimentos de jogo explicitados não condizem com uma ação pedagógica linear, unilateral, verticalizada e/ou em etapas estanques a serem seguidas em sala de aula. Diversamente, trata-se de uma disposição didática composta por um conjunto de ações, as quais permitem organizar procedimentos didático-metodológicos com o jogo de xadrez, intencionando ao planejamento, mediação semiótica, pesquisa, registro, análise, problematizações e avaliação por parte do professor.

Considerações finais

Levando em consideração tudo o que foi dilucidado no presente artigo, reforçamos que a nossa proposta de Xadrez Pedagógico é, fundamentalmente, uma abordagem alinhada a um projeto de educação embasado nas premissas da THC. Nesse sentido, defendemos uma abordagem pedagógica para o jogo de xadrez na escola, tal como Grillo e Grando (2021), que transponha a simples "prática pela prática" com o xadrez (jogo pelo jogo, jogo como passatempo) ou a "prática utilitária" com o jogo (jogo como treinamento). Embora exista estudos e projetos com o xadrez na escola[5], e que tenham algumas contribuições, em contrapartida, eles não organizam sistematicamente metodologias de ensino e procedimentos avaliativos, que possam embasar a prática do professor. Tais pesquisas e projetos

[5] Ver: Grillo *et al*. O movimento lógico-histórico das pesquisas com o xadrez na educação matemática. *In*: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. (orgs.). **Educação matemática em pesquisa**: perspectivas e tendências, vol. 2. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 32-45; e Adriana Soely André de Souza Melo, Sérgio Luiz Malta Azevedo e Rogério de Melo Grillo. O jogo de xadrez e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem: uma revisão integrativa. **Educação Matemática Pesquisa,** v. 24, n. 3, p. 501-525, 2022.

desconsideram a mediação semiótica, as problematizações e variações de jogo, o planejamento e a estruturação das aulas, os objetivos de ensino, os recursos didáticos e os métodos avaliativos. Precipuamente, não ocasionam uma reflexão e/ou comprovação de que o jogo de xadrez praticado, de acordo com certos preceitos pedagógicos, acarreta a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades psíquicas e a constituição de espaços para se desenvolver os aspectos sociais, éticos e afetivos nos estudantes.

Portanto, a nossa proposta de Xadrez Pedagógico, subsidiada pela THC, depreende que o jogo de xadrez não é educativo *per se*, uma vez que para se ter esta conotação é primordial que se tenha uma "intencionalidade pedagógica". Essa intencionalidade, por sua vez, sustenta-se na relação didática entre o professor e o xadrez, pelo fato de o professor ser o sujeito responsável por organizar a ação pedagógica com o jogo. Com isso, propugnamos a essencialidade em se trabalhar com o jogo de xadrez de maneira planejada e organizada didaticamente. Ora, a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do xadrez, como nos orienta Grillo e Grando (2021), reside nas ações intencionais do professor (intervenções, variações de jogo, avaliações e problematizações) e não nas situações de jogo por si só (isso, por exemplo, legitimaria uma "prática pela prática" com o jogo).

À vista disso, o Xadrez Pedagógico não intenta buscar uma reprodução mecânica de jogadas e/ou um modo de treinar conceitos e habilidades enxadrísticas ou escolares. A ideia central é promover uma transposição dos conhecimentos do jogo de xadrez, que foram aprendidos pelos estudantes, para contextos diferentes e variáveis, almejando: um ensino de xadrez para todos os estudantes; e uma vinculação entre ensino e aprendizagem, que favoreça a ampliação do repertório cultural, o enriquecimento da leitura de mundo, a formação ética, o desenvolvimento e a construção de experiências pelos estudantes.

Amparados na THC, justificamos que a abordagem do Xadrez Pedagógico é sustentada pela vinculação inseparável entre: o xadrez como uma produção histórico-cultural (dotado de saberes culturais específicos); a atitude lúdica dos estudantes, concebendo o jogar como um modo deles agirem no mundo e produzirem conhecimentos; e, de resto, o lúdico como um meio privilegiado de expressão e condição peremptória para que o xadrez se desenvolva (ambiente de jogo). Essa tripla ligação dá suporte ao xadrez escolar, para ser trabalhado de forma mais pedagógica, proficiente e aprofundada, em termos epistemológicos e didáticos.

Como bem pontuam Grillo e Grando (2021), essa triangulação, engranzada aos pressupostos arrazoados no artigo, viabiliza postular que o Xadrez Pedagógico propende ao rompimento com um paradigma reducionista do jogo voltado ao treinamento de habilidades

cognitivas, como se esta fosse a única justificativa de se ensinar o xadrez na escola. Finalmente, inferimos que o Xadrez Pedagógico é uma abordagem que pode ser trabalhada em diferentes componentes curriculares (Educação Física, Matemática, Ciências etc.), projetos escolares de xadrez, dado que o seu enfoque é uma proposta didático-metodológica com este jogo, no intuito de proporcionar aos estudantes a produção de conhecimentos escolares, a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de diversas habilidades.

Referências

ELKONIN, Daniil Borisovich. Symbolics and its functions in the play of children. *In*: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (eds.). **Child's Play**. New York: Wiley, 1971, p. 221-230.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progresso, 1987, p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

GRILLO, Rogério de Melo. **O xadrez pedagógico na perspectiva da resolução de problemas em matemática no ensino fundamental**. 2012. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; GRANDO, Regina Célia; ANDRADE, Susimeire Rosotti. Jogo, lúdico e resolução de problemas: conhecimento matemático em aulas de Educação Física. *In*: ALMEIDA, F. J. W.; ALMEIDA, M. T. P. **A educação física e a transdisciplinaridade**: razões práticas. Fortaleza: Instituto Nexos, 2020, p. 441-477.

LINDQVIST, Gunilla. **The aesthetics of play**: a didactic study of play and culture in preschools. Uppsala, Sweden: Uppsala University, 1995.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 47-65.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo II**. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v.11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 209-239.

Sobre a autora e os autores

Adriana Soely André de Souza Melo: Doutora em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - Universidade do Estado da Bahia - UNEB/PPGEcoH. Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela UNEB/Campus VIII (Capes 4). Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa; em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental; em Formação em EaD e em Serviço Social e Gestão do Trabalho Social; Licenciada em Letras - AESET/FAFOPST (1998); Bacharel em Serviço Social - UNOPAR (2010); Policial Militar da Bahia, servindo no Colégio da Polícia Militar em Juazeiro - BA, Cb PM na função de Assistente Social. Atuou na área de ensino como Coordenadora Acadêmica do Curso de Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Petrolina de 2017 a 2018. Professora Convidada na Faculdade Domus Sapiens - FDS de 2015 a 2021. Membro do Grupo de Pesquisa, Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio - NARRATIVIDADES da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (Afastada das atividades temporariamente); Membro do Grupo de Pesquisa Estudo dos Modos Contemporâneos de Existência em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade - ECuSS, vinculado ao PPGESA/DCH III/UNEB (Afastada das atividades temporariamente) e do Grupo de Pesquisa Literatura, Estudos Culturais e Socioambientais (GEPLECS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordena o Projeto de Xadrez Pedagógico no Colégio da Polícia Militar em Juazeiro - BA desde 2008 e é Árbitra Auxiliar licenciada pela Federação Internacional de Xadrez - FIDE. Membro da Escola Nacional de Profissionais de Ensino de Xadrez - ENPEX.
E-mail: soelyadriana@gmail.com

Sérgio Luiz Malta Azevedo: Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Geografia pela UFPE e graduado em Geografia pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco. É professor na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
E-mail: maltaslma@gmail.com

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus

Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.
E-mail: rmgrillo@positivo.com.br

Recebido em: 29 mar. 2024
Aprovado em: 03 abr. 2024

Entre narrativas e ensino: experiências de um estágio interdisciplinar

Narratives and teaching: experiences from an interdisciplinary internship

Entre narrativas y enseñanza: experiencias de una pasantía interdisciplinaria

Gabriel Silva[1]

Ana Luisa Amorim[2]

Fernanda Toledo[3]

Gabriela Custel[4]

Maria Júlia Brito[5]

Ana Cláudia da Rocha Mucci[6]

Adriana Varani[7]

Resumo: No início de 2023, estudantes de licenciaturas distintas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) realizaram estágio em uma escola pública de Campinas - SP e desenvolveram, em parceria com a instituição de ensino, um projeto sobre imagem corporal para o oitavo ano do ensino fundamental. Nessa experiência, os estudantes vivenciaram um processo de aprendizagem com a reflexão sobre a prática pedagógica, a integração de diferentes saberes, em um projeto que respondesse às necessidades dos alunos e a elaboração de narrativas para compartilhar os aprendizados. Assim, neste texto, apresentamos o campo de estágio a partir das narrativas construídas pelos estudantes e destacamos a relevância de narrar-se na licenciatura, compartilhando essas experiências para disseminar tal prática.
Palavras-chave: Estágio em licenciatura; Projeto interdisciplinar; Narrativas.

Abstract: In early 2023, undergraduate students from different programs at the University of Campinas (UNICAMP) completed an internship at a public school in Campinas, São Paulo. In partnership with the school, they developed a project on body image for the eighth grade of elementary school. This experience provided a learning process where they reflected on pedagogical practice, integrated different knowledge to create a project that met the needs of the students, and formulated narratives to share their learnings. Therefore, in this text, we present the internship field as seen through the students' narratives and highlight the relevance of self-narration in undergraduate teaching. We share these experiences to disseminate such practices.
Keywords: Undergraduate teaching internship; Interdisciplinary project; Narratives.

Resumen: A principios de 2023, estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) realizaron una pasantía en una escuela pública de Campinas - SP y desarrollaron, en colaboración con la institución educativa, un proyecto sobre imagen corporal para el octavo año de la escuela primaria. .En esta experiencia, los estudiantes vivieron un proceso de aprendizaje con la reflexión sobre la práctica pedagógica, la integración de diferentes saberes, en un proyecto que respondió a las necesidades de los estudiantes y la creación de narrativas para compartir aprendizajes. Así, en este texto presentamos el campo de prácticas a partir de las narrativas construidas por los estudiantes y

[1] Universidade Estadual de Campinas
[2] Universidade Estadual de Campinas
[3] Universidade Estadual de Campinas
[4] Universidade Estadual de Campinas
[5] Universidade Estadual de Campinas
[6] Universidade Estadual de Campinas
[7] Universidade Estadual de Campinas

destacamos la relevancia de narrar durante la carrera, compartiendo estas experiencias para difundir esta práctica.
Palabras clave: Prácticas de grado; Proyecto interdisciplinario; Narrativas.

Introdução

Este texto tem como objetivo compartilhar a experiência de estágio interdisciplinar – realizado durante o primeiro semestre de 2023, na disciplina EL774R "Estágio Supervisionado" da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/UNICAMP) –, resultante de um trabalho colaborativo entre estudantes e professoras da universidade. Na Unicamp, os cursos de licenciatura estão vinculados a diferentes institutos, de acordo com cada área de conhecimento, mas todos têm disciplinas em comum ofertadas pela Faculdade de Educação. Dentre elas está a EL774, cuja ementa prevê a inserção dos estudantes no campo profissional, que propicia ao futuro professor o contato com experiências e práticas, tanto na escola quanto em espaços educativos não escolares. Em nossa turma havia a presença de licenciandos em letras, biologia, dança e ciências sociais, configurando um conjunto de áreas diversificado e multidisciplinar. A proposta da disciplina previa o desenvolvimento e a implementação de um projeto interdisciplinar, realizado a partir de encontros dos licenciandos com estudantes e professores/as dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública parceira. Uma das reflexões centrais da disciplina era o papel da escola na formação humana integral de crianças, jovens e adultos e como a multidimensionalidade dos estudantes se configura nos *tempos espaços* do cotidiano escolar.

Além da realização de um projeto interdisciplinar no campo de estágio, o trabalho em aula tinha o objetivo de promover discussões que colaboravam para orientar o estágio e problematizavam o cotidiano escolar e nossa atuação como futuros professores. Orientados pela leitura de Barbier (2002), iniciamos esse percurso refletindo sobre a escrita do registro de estágio como um mecanismo de aproximação do estagiário ao cotidiano escolar, prática relevante para o campo de pesquisa e de formação de professores. Problematizamos o exercício da docência em meio à complexidade do trabalho pedagógico escolar, e como isso se articula à dimensão ética (RIOS, 2008) da profissão. Também relacionamos conceitos e conhecimentos das diferentes áreas de estudos dos licenciandos ao estágio vivenciado por cada um, refletindo sobre concepções e práticas de organização do trabalho pedagógico na escola. Discutimos a respeito da importância da formação humana integral nas escolas e sua relação com a dimensão da interdisciplinaridade curricular, amparados pelo artigo de Varani, Campos e Rossin (2019).

Todas as aulas na Unicamp transcorreram em formato de diálogos, pautados na leitura prévia de alguns artigos que eram relacionados às diferentes experiências de estágio e aos diferentes percursos formativos dos/as estudantes. Além disso, reservávamos, durante os encontros, um momento cultural, em que cada estudante apresentava alguma arte (poema, música, ilustração, vídeo de dança etc.) de interesse próprio, prática que tinha o intuito de compartilhar e ampliar o universo cultural dos colegas, bem como de potencializar o reconhecimento de que somos seres produtores de cultura e que por ela nos humanizamos.

Para a realização do trabalho estágio, estabelecemos parceria com uma escola da rede municipal de Campinas, onde os cinco estagiários passaram a idealizar um projeto interdisciplinar destinado aos anos finais de ensino daquela instituição. Depois de alguns encontros de orientação e de iniciado o estágio com um momento exploratório, começamos a definir o projeto de atuação, à medida que a participação de cada estagiário se materializava na realidade vivida.

Em uma aula da disciplina, Ana Luisa e Maria Júlia expuseram o interesse da professora de português acompanhada por elas em desenvolver um projeto com as estudantes, que explorasse questões de imagem corporal. Segundo ela, os estudantes da turma do 8° ano B estavam manifestando conflitos envolvendo corpo, os quais incluíam as percepções sobre o próprio corpo e o corpo dos colegas, que levavam até a ofensas.

A partir da proposição da professora, um intenso trabalho coletivo de pensar as possibilidades de estudo sobre corpo na relação com diferentes áreas foi iniciado. Como estudantes de dança, letras, biologia e ciências sociais poderiam contribuir para o projeto e como se viam nele? Enquanto estudávamos temas distintos no interior da disciplina, paralelamente investigamos as possibilidades de união das áreas no projeto. Depois de alguns encontros e algumas ideias, agendamos uma reunião com a orientadora pedagógica, momento de apresentação da proposta e definição dos passos posteriores.

Neste texto, propusemo-nos a compartilhar a experiência vivida pelas imagens que transbordam nas narrativas elaboradas e compartilhadas em nossos encontros coletivos. Para tanto iniciaremos com uma reflexão sobre registrar-se pela narrativa. Em seguida, apresentaremos a proposta construída e os aprendizados vividos. O texto compõe-se, quase que totalmente, pelas narrativas que dão vida ao movimento do estágio. Em razão dos encontros vividos ao longo da disciplina e das produções que são singulares, mas também plurais, optamos pela construção de um texto em que serão intercalados registros discursivos ora na primeira

pessoa do singular, quando reproduzidas narrativas do/as estudantes, ora na terceira pessoa do plural, quando houver leitura da experiência pelo coletivo envolvido no estágio.

Sobre narrar-se

Assumir a escrita narrativa no percurso formativo, especialmente no contexto dos estágios, é assumir que, como lembra Bakhtin (1997, p. 256): "o diálogo não é o limiar da ação mas a própria ação". Nos constituímos pela linguagem, pela ação do dialogar, inclusive pela narrativa. Por isso, a assunção de que nos narramos. Ao narrar, nos constituímos e agimos no mundo e esse é um modo de produzi-lo e de nos produzirmos.

Tomando esta ideia como primeira, defendemos que narrar no estágio é um modo de projeção e formação de futuros docentes, especialmente à medida que esta narrativa é colocada em movimento na leitura partilhada, prática também presente em nossos encontros.

Iniciamos a disciplina discutindo acerca da importância do registro narrativo. Enquanto professores em formação, observadores e novos praticantes da prática pedagógica, os relatos se tornam uma ferramenta de observação ampliada, permitindo uma reflexão aprofundada acerca do que vemos, fazemos e pensamos. Ao longo do curso seguimos as três fases organizadas por Barbier (2002), o diário-rascunho, com anotações cotidianas e privadas; o diário elaborado, uma reorganização a partir do anterior; e o diário comentado, que é exposto para o leitor.

O diário é um gênero intimista, visto que, nele, são filtradas as informações pelo olhar de vivência do sujeito que escreve. As narrativas, nesse sentido, cumprem o mesmo papel, representando o processo de itinerância (BARBIER, 2002) ao retratar primeiras impressões, impressões intermediárias (aquelas vividas durante o período do estágio) e impressões finais. Por meio das narrativas, é possível construir como o processo de estágio foi percebido por cada um dos estagiários. Assim como compartilhamos em grupo nossos relatos pessoais, comentando e encontrando conexões entre nossas vivências, compartilhamos agora nesta escrita nossas algumas de nossas vivências coletivas desenvolvendo um projeto interdisciplinar.

> *Era minha segunda semana na escola e eu ainda estava tentando aprender com a dinâmica da sala. Não conhecia muito bem os alunos e tentava entendê-los até nos gestos mais simples. Nesse dia, a professora tinha pedido para os alunos se reunirem em grupos para pesquisar sobre figuras de linguagem. Ela havia nos dito que a gente poderia passear por entre os grupos para os ajudar caso eventuais dúvidas aparecessem. O frio na barriga começou ali. Era um medo de ter uma responsabilidade grande nas minhas mãos, afinal, era um trabalho para ser apresentado, então precisava estar bom, por isso mesmo minha ajuda precisaria ser boa. Será que eu seria capaz? Aquele frio na*

> *barriga misturado com o cansaço me gerou um sentimento momentâneo de desespero. Mas a gente é professor. A gente precisa de coragem. Professor pode errar? Professor pode passar ajuda errada? E se eu não souber ajudar? E se eu não souber explicar para eles o que eram aquelas figuras de linguagem?* (MARIA JÚLIA, estudante de letras).

> *Após diversas notícias sobre atentados em escola, começou a circular pelas redes sociais que haveriam dois massacres em escolas e universidades, dias 12 e 20 de abril. A história tem cara de fake news e os noticiários já começaram a duvidar da veracidade, mas pais, alunos, professores e estagiários (eu inclusive) estão com medo. Quando cheguei à escola no primeiro dia "escolhido" para os ataques a guarda civil estava à porta. Foi a primeira vez que precisei passar por dois portões trancados e conversar com o segurança sobre meu estágio e os dias que eu frequentava a escola; como ele não estava familiarizado comigo, assinei o caderno de entradas na escola.*
> *Na primeira sala do dia, a turma do 9° ano, metade dos alunos não estavam presentes e a outra metade só comentava sobre o que possivelmente aconteceria. Fiquei sabendo por ouvir as fofocas deles que um dos alunos daquela sala estava suspenso por fazer ameaças através do instagram, não eram ligadas ao possível atentado mas continham conotações perigosas diante da situação em que estamos. Nessa turma estamos estudando produção teatral e cada grupo está produzindo sua própria peça; sem necessidade de orientação o grupo que tinha como um dos personagens um assassino que matava ex-colegas que cometeram bullying, começou a alterar todo seu enredo e me disse que a história "precisava ter alegria". A alteração me chocou (e aliviou!) porque já tínhamos dito muitas vezes que esse era um tema muito delicado para se trabalhar e mesmo assim eles mantinham a ideia. Esse não foi o único grupo que partiu da ideia de um assassinato; percebo que entre os adolescentes a morte está banalizada, o tempo inteiro eles comentam sobre querer morrer e querer que alguém morra. Acredito que com os acontecimentos eles tenham percebido que não é um assunto tão simples e que, na verdade, eles não querem morrer* (GABRIELA, estudante de dança).

Todas as narrativas retratadas aqui reforçam o conceito de "aula como acontecimento" (GERALDI, 2015). O estágio teve foco no desenvolvimento de um projeto de atuação em sala de aula, de modo que os acontecimentos aqui narrados foram vividos por esses professores em formação, que são, juntamente com os alunos, protagonistas dos processos escolares. Os relatos aqui expostos retratam preparos de aula, processos de subjetivação dos estagiários, percepções individuais e reflexões construídas por meio do projeto. Para Geraldi (2015, p. 101):

> Um projeto de trabalho compactuado com o grupo de alunos torna-se o fulcro do planejamento global. A atividade local, oriunda do desenvolvimento do projeto, pode ser extremamente variada, garantindo desenvolvimentos das capacidades de reflexão na leitura, na escrita e na mobilização de recursos expressivos.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.492-505, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Maria Júlia reflete sobre o acontecimento do primeiro dia de realização do projeto, que já contava com uma aula ministrada por ela e por outra colega da área:

> *O primeiro dia do projeto já contava com a nossa aula. Uma aula de história e uma aula de português. Eu e Ana Luisa planejamos uma leitura coletiva e discussão do conto 'O Espelho' de Machado de Assis. As expectativas eram muitas. Eles vão entender? O texto é difícil… Nós fizemos perguntas norteadoras e a todo momento pensávamos em como seria nossa mediação. Chegou o momento. Mais um detalhe que esqueci de avisar: para a nossa aula, iríamos juntar as salas. Os dois oitavos anos. O dobro de adolescentes com hormônios e rebeldias à flor da pele. A gente conhecia o 8°B, mas e o 8°A? Não sabíamos como seria essa junção, mas encaramos e fizemos. Demos nossa aula de literatura depois de uma magnífica aula de história da nossa companheira de estágio sobre os padrões de beleza ao longo dos anos. Alguns com cara de dúvida, outros com cara de tédio e outros querendo participar. Todos ali tiveram sua contribuição* (MARIA JÚLIA, estudante da letras).

Esse relato narra a percepção de Maria Júlia nos primeiros momentos do projeto, o que determinou algumas reflexões na continuidade do mesmo.

O nosso projeto

Quando soubemos da demanda de estudo sobre imagem corporal, apresentada pela professora de língua portuguesa, o grupo se mobilizou e passou a idealizar a proposta. Mobilizamos alguns conhecimentos iniciais: estudo de projetos interdisciplinares já realizados, como o de Amaral (2016) e estudo das diretrizes curriculares de Campinas (CAMPINAS, 2015). Apresentamos a ideia do tema para a orientadora pedagógica e ela nos orientou em relação à implementação do projeto, que foi se delimitando e se direcionando: ele seria desenvolvido nos dois oitavos anos da escola e iríamos entrar coletivamente nas diferentes aulas. As intervenções ocorreram ao longo de seis aulas, em cada uma das turmas, durante três semanas.

Partimos do princípio que o tema central do projeto deveria priorizar vivências na escola, das quais os próprios alunos estivessem cientes (NERY, 2006). O trecho seguinte revela parte do sentimento compartilhado pelos estagiários durante a elaboração do projeto:

> *[...] tudo o que julgávamos interessante e importante para os alunos colocamos em formato de projeto. De tanto ouvirmos que os alunos têm que ter protagonismo em sala de aula, eles assumiram o protagonismo na nossa cabeça também. Eram muitas ideias. Era pouco tempo* (ANA LUIZA, estudante de letras).

De forma geral, o projeto visou colaborar para ampliação da consciência crítica dos estudantes. Definimos como objetivos do projeto: (a) discutir sobre o conceito de imagem corporal; (b) promover práticas corporais; (c) alertar acerca da influência das redes sociais na construção da imagem corporal; (d) entender as origens históricas e culturais do padrão de beleza atual; (e) reconhecer as diferenças ao longo do tempo e da cada sociedade em relação ao padrão de beleza e a influência da indústria e das redes sociais em sua disseminação; (f) compreender como as redes sociais estimulam nosso sistema nervoso; e (g) estabelecer relações entre o sistema nervoso e os algoritmos, entendendo-os;

O projeto ficou intitulado como "Nosso corpo na rede e na vida". O contexto de vida de estudantes dos oitavos ano nos provocava, pois este é um grupo que se encontra no período da puberdade e transição da infância para adolescência, o que torna natural o surgimento de questionamentos em relação ao corpo, sexualidade etc., devido ao amadurecimento tanto fisiológico quanto psicológico dos alunos. Aliado a isto, há o contexto de uso frequente das redes sociais entre essa geração.

No campo das ciências sociais partimos os modos pelos quais a sociedade molda e influencia os comportamentos, técnicas e vivências corporais, entendendo a corporeidade humana como fenômeno social, forma de expressão cultural e simbólica, "objeto de representações e imaginários" (LE BRETON, 2007). No contexto do ensino de história, os estudantes do 8º ano estavam aprendendo sobre as revoluções industriais e sobre a grande transformação dos modos de vida, relações sociais e de produção, que mudaram a forma pela qual se trabalha, se mora, se come e se veste. Optamos por trabalhar com essa questão a partir de um ponto de vista histórico e social e oferecemos ferramentas para eles se aprofundarem, desnaturalizarem e problematizarem como os padrões variam dependendo da época, da cultura e do momento econômico de uma sociedade, sendo impulsionados pela indústria e englobando questões como o machismo e racismo.

A partir da discussão acerca dos padrões de beleza, alcançamos o conceito de imagem corporal. Imagem corporal diz respeito a percepções, pensamentos e sentimentos sobre o corpo e suas experiências, é multifacetada e constantemente modificada; é construída socialmente e influencia nosso processamento de informações, comportamento e relações interpessoais (BARROS, 2005). Na área de artes, foi proposta, pela estagiária de dança, uma prática similar ao "Siga o Mestre" (uma adaptação do "Hipnotismo", de Boal (1982). Nessa dinâmica, em duplas ou trios os alunos "brincavam" de seguir os movimentos uns dos outros apenas olhando

para a câmera frontal de um celular, o que recriava uma relação conhecida por eles: a câmera-espelho das redes sociais, responsável por muitas informações formadoras da imagem corporal adolescente.

Abarcando conteúdos das ciências naturais, os discentes foram estimulados a refletir acerca das similaridades entre os algoritmos e suas redes de dados e o sistema nervoso e as conexões neurais, formadas durante o processamento de informações no órgão de gerenciamento dos sistemas do corpo humano, o cérebro. Isto, por sua vez, se justifica a partir da própria concepção das redes como conexões de informações e dados que se interconectam e geram novos. Além disso, sabe-se que a forma como conteúdos midiáticos da internet são focalizados para estimular os públicos de diferentes especificidades para aquilo que lhes é mostrado tem princípios nas neurociências.

E, por fim, em língua portuguesa, exploramos a questão do corpo na literatura, por meio do conto *O Espelho* de Machado de Assis[8], que retrata a temática central do projeto (o corpo e como este é visto externamente) e problematiza o conceito de alma externa proposto pelo narrador. Além disso, os alunos, ao longo do projeto, tiveram contato com textos, vídeos e imagens, sendo desafiados a interpretar o que lhes era apresentado e a fazer relação com as discussões realizadas. Ao final, foram convidados a produzir músicas do gênero *rap* que sintetizassem os conhecimentos adquiridos.

Imagens do projeto pelas narrativas

A seguir apresentamos um conjunto de narrativas que compõe a experiência pela ótica singular de alguns estagiários e que representam o movimento ocorrido no coletivo. Elas aparecem como imagens do cotidiano, tecidas pelas palavras narradas. E optamos por deixá-las produzirem sentidos diversos nos leitores. A primeira narrativa é de Gabriel, aluno de Ciências Biológicas, intitulada “Uma sinapse entre o real e o virtual”.

> *Turma, precisamos de uma ideia de projeto interdisciplinar para trabalhar com a escola Dulce no Guará.*
> *SINAPSE*
> *Projeto de estágio, Paulo Freire, momento arte, narrativas, escolas, precarização, falta de interesse, redes sociais, internet, chat gpt, dificuldade*

[8] Conto originalmente publicado no jornal Gazeta de Notícias, em 1882. No conto, o protagonista, Jacobina, propõe uma reflexão sobre a natureza da alma humana, ao relatar aos colegas um episódio fundamental em sua vida, quando se tornou alferes.

com a turma, língua portuguesa, história, arte, biologia, ideias e mais ideias…
SINAPSE
Os alunos estão com bastante questões com relação ao corpo", disse uma das alunas.
SINAPSE
Tema do projeto definido. Como encaixar biologia nisso? Corpo… Corpo… Sexualidade, gênero, padrões de beleza, hummm… melhor não!
SINAPSE
'O corpo tem bastante relação com como as redes sociais mostram isso', pensamos.
SINAPSE
É isso! Redes sociais… Algoritmos…
SINAPSE
Algoritmos tem tudo a ver com neurônio… as redes, as conexões, o cérebro, neurociências.
SINAPSE
Tema definido, agora, o que fazer?
Ao me deparar com esse tema na preparação de uma das aulas do projeto interdisciplinar para alunos do 8º ano da EMEF Dulce Bento Nascimento, travei. Passei dias angustiado, ansioso, o sistema límbico em meu giro do cíngulo cerebral estava já acostumado a compreender e emitir minhas emoções a partir dessa preocupação.
SINAPSE
Comecei a pesquisar, e, por sorte, o tema até já estava bem estabelecido. O primeiro algoritmo criado para hoje ser base de todas as redes sociais e suas conexões diversas havia sido uma cópia de um neurônio. Fascinante, o PERCEPTRON!
SINAPSE
Córtex pré-frontal - hipotálamo - córtex motor - cerebelo - neurônios - dendritos - corpo celular - axônio - terminações axônicas - neurotransmissores - PERCEPTRON - rede neural artificial - algoritmos - comandos - redes – internet.
O caminho estava dado. Elaborei uma aula passando pelo cérebro até chegar na concepção do mecanismo primordial para as atuais redes sociais: o algoritmo. Admito aqui que todos os dias angustiados poderiam ter sido sanados se tivesse feito tudo muito antes, afinal, este caminho de conexão entre o cérebro e a internet já é estabelecido à muito tempo.
SINAPSE
Aula pronta. Mas, e agora? Como chegar numa escola que não tenho afinidade, com alunos desconhecidos, fingir que sei muito sobre algoritmos e ainda ensinar algo de fato?
SINAPSE
Comecei a aula, passei os slides, expliquei e as turmas, em seus respectivos momentos, interagiram, prestaram atenção, ficaram curiosas, comentaram, todo o receio daquela atividade se dissipou ao longo daquela tarde, fria e chuvosa, mas que me foi bastante intensa e quente no tal sistema límbico que tanto falei. Agora, ao invés de ansiedade, esse meu sistema trazia apenas emoções satisfatórias, fui bastante feliz dando essa aula da qual considero uma das mais criativas que já preparei devido a interação de dois temas interessantes.
Após muita interação, participação de fato ativa dos estudantes e uma conversa bem bacana sobre o papel dos algoritmos em estabelecer e reforçar padrões na sociedade, encerramos as atividades com uma dinâmica de teia,

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.492-505, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

> *onde cada estudante falava um tema que viu na internet e lançava o barbante para um colega, assim formando uma grande teia de temas virtuais, tal como num algoritmo, onde tudo está conectado.*
> *Por fim, a experiência que me causou angústia inicialmente foi bastante interessante, me trouxe sensações diversas e experiências bacanas para meu aprendizado como licenciado, em especial a de conhecer turmas e lidar com elas do zero, mesmo que por um só dia.*

A narrativa a seguir é de Fernanda, estudante do curso de ciências sociais, que estagiou na disciplina de história no ensino fundamental, pois não há disciplina de sociologia neste nível de ensino.

> *Quando a professora nos contou que tinha como proposta para o estágio que os alunos realizassem um projeto interdisciplinar, fiquei ansiosa, para o bem e para o mal. Queria muito saber como era dar aula para alunos do fundamental, visto que só tinha estagiado em turmas de ensino médio, mas também fiquei com receio sobre como seria a dinâmica, se eles se engajariam ou se não teriam muito interesse no que eu iria falar.*
> *Como decidimos que o tema seria sobre corpo e padrão de beleza fiquei animada, pois é um tema que me interesso muito, inclusive já conhecia a maioria dos livros que peguei para montar a aula, mas sempre deixava para ler depois. Entretanto, quanto mais eu lia, mais eu achava que não conhecia nada do tema e que não ia conseguir passar nada de significativo para eles. Então eu fui de "História da beleza", para "História da Beleza: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje", mas apesar de super interessantes, eram muito focados no ocidente; peguei "História da beleza no Brasil", com as singularidades do caso brasileiro, mas faltava elementos como encontrados no livro "Beleza negra: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras"; procurei outros, que falassem sobre o Japão, a China, a África... Fiquei perdida! Era só uma aula de 50 minutos e eu estava pensando em montar que tipo de apresentação?*
> *Comecei a pesquisar planos de aula de outros professores, para me dar um norte e saber como conversar com os alunos "direito". Encontrei dois planos muito bons, e voltados para o ensino fundamental (ufa!) que me ajudaram a montar o esqueleto da apresentação. Passei um bom tempo procurando as imagens, as notícias, pensando nos vídeos e no tempo… Não acreditei no quanto deu trabalho, e quando chegou na hora de apresentar parece que nem consegui falar ou mostrar o que eu queria, ou que eu acho que seria interessante que eles soubessem.*
> *Então fiquei pensando nisso, e em como apresentar a aula em si, com as duas turmas juntas ainda por cima, foi um desafio, porque tiveram momentos em que achei que não ia dar certo, porque eu olhava para aquele montão de rosto e pensava "Será que eles estão entendendo? Será que eles estão prestando atenção? Será que está fazendo sentido para que possam prestar atenção?", mas com o andamento da aula parece que as coisas foram se ajeitando. (...) falando da apresentação em si, gostei de como eles se expressaram quando viram as fotos dos estilos populares de roupas dos jovens atualmente, pois houve identificação, rejeição, aprovação... A recepção deles foi muito boa, não sei como exigir deles que não fossem barulhentos e entusiasmados em uma turma tão cheia quanto naquele dia (e com uma professora tão nervosa também).*

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.492-505, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Ana Luisa é estudante do curso de letras e nos lembra da individualidade presente nas aulas.

> *O acontecimento que mais me marcou (e, na verdade, nem foi apenas um, mas a soma de alguns) tem a ver com a participação dos alunos em cada um dos momentos do projeto e a interação com cada um de nós professores. Esse acontecimento foi a participação de um aluno específico durante a penúltima aula, que durou poucos segundos, apenas um comentário, mas representou algo muito importante. Esse aluno é daqueles que desafiam o professor, frequentemente se mostra desinteressado e até o momento em questão não havia participado das aulas nem das dinâmicas realizadas no projeto. Durante todo o tempo de estágio, foram raras as vezes em que ele havia participado ou demonstrado interesse pelas aulas, ou que não tivesse confrontado a professora. Mas quando o Gabriel, durante sua aula, fez uma pergunta para a turma a respeito da semelhança entre o primeiro algoritmo e um neurônio, ninguém soube apontar exatamente o que ele direcionava no questionamento. Foi então que esse aluno desinteressado e pouco participativo surgiu com a resposta em um breve e certeiro comentário. E isso já foi o suficiente para surpreender a nós que já conhecíamos seu comportamento padrão. Não bastasse esse momento, ele ainda seguiu atento à aula, como nunca tínhamos observado. E não apenas ele, mas também a maioria dos alunos*.

Assim, este relato nos introduz para as nuances observadas da relação dos alunos com o projeto que foram essenciais no desenvolvimento do mesmo.

Reflexões sobre o vivido

Finalizamos com algumas lições esta construção da experiência vivida no estágio de licenciatura pelas imagens que transbordam nas narrativas escritas. Afinal, como lembram Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 33), a partir das experiências do vivido há o "conhecimento singular que corresponde à verdade que não se generaliza, mas da qual se extraem conselhos ou lições".

Uma das reflexões sobre o vivido traz à tona uma discussão sobre a dimensão ética da docência:

> *Durante a preparação da aula, pensei muito no meu papel ético enquanto professora, em como montar - mesmo que apenas uma, e de quarenta e cinco minutos - uma aula que apresentasse algo de significativo, que fosse reflexiva, que apresentasse questões desconhecidas a eles, mas que também se conecta-se aos saberes e vivências que eles já possuíam, de modo a articular o*

> *aprendizado que poderíamos construir durante aquele breve momento* (FERNANDA, estudante de ciências sociais).

A realização do projeto também nos permitiu reconhecer que a aula é feita junto com os alunos e junto com outros professores. Não se trata nem de igualar os papéis e nem de estabelecer hierarquias, mas de entender que é "na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula" (RIOS, 2008, p. 4). É sobre essa relação que o trecho a seguir reflete:

> *Como planejei minha aula como uma aula expositiva, de modo a apresentar aos alunos questões e cenários históricos e sociais desconhecidos por eles, acabei focando no que eu achava interessante que eles soubessem, mesmo que esperando a participação deles e instigando com perguntas, vídeos e imagens que se aproximassem de sua vivência* (FERNANDA, estudante de ciências sociais)

Em outra narrativa há a relevância da colaboração, não somente entre professor e aluno, mas entre professores, neste caso, os que estão em formação e desenvolveram este projeto:

> *O que mais me trouxe satisfação nisso tudo foi a oportunidade de dividir o projeto e as aulas com meus colegas de estágio. Não são a maioria das vezes em que esse trabalho colaborativo entre professores acontece na escola, geralmente observa-se um professor sozinho com sua turma. Compartilhar esses momentos com outros professores em formação, assim como eu, foi uma experiência maravilhosa, que fez com que eu me sentisse mais confiante e suportada, além de ter aprendido muito com os meus colegas, observando-os em cena* (ANA LUISA, estudante de letras).

Em situações como a do projeto, quando estamos ainda no processo de nos formar enquanto professores, refletimos sobre os desafios da prática docente, como a necessidade de descontinuar práticas de ensino em que o professor seria o único com acesso ao conhecimento, ou à herança cultural, como colocado por Geraldi (2015). Nesse sentido, o que o autor propõe é que ocorra uma mudança para um momento de ensino-aprendizagem em que se enriqueça o que se tem considerado como herança cultural válida, de modo a "reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural" (GERALDI, 2015, p. 95). Assim, o papel do professor seria não o de detentor de respostas que já estão estabelecidas de antemão por essa herança cultural, mas o do indivíduo que é capaz de considerar o seu vivido e perceber o aluno como alguém que também possui experiências e singularidades, de modo a transformarem esse vivido que cada um possui em perguntas e aprendizagem. Ao propormos essa mudança no ensino, não teremos respostas simples e fáceis,

pois teremos de ultrapassar o senso comum, buscando, não sozinhos, mas auxiliados por outros professores e profissionais – ou seja, ultrapassando as fronteiras das disciplinas e buscando outras fontes e misturando saberes –, os esclarecimentos disponíveis para podermos organizar com os alunos as perguntas suscitadas e o caminho a ser percorrido para a formulação de respostas.

Por fim, nosso projeto interdisciplinar foi uma tentativa de "inverter a flecha", como coloca Geraldi (2015), visto que envolvemos as disciplinas de história (e ciências sociais), artes (dança), língua portuguesa e biologia, pensando em diferentes meios de discutir o corpo e o padrão de beleza, com diferentes métodos de aula, que não foram excludentes, não pensando apenas no que seria interessante sobre padrão de beleza para a história, para a biologia etc., mas articulando as diferentes vivências na sociedade.

Referências

AMARAL, Mateus Henrique. **Relatório**: estágio supervisionado. Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. P. Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. L. Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **SciELO**, v. 12, n. 2, p. 547-554, maio-ago. 2005.

BOAL, Augusto. **2º exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Assessoria de Currículo. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. 2. ed. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2015

GERALDI, João. Wanderley. **A aula como acontecimento**. Jundiaí: Pedro & João Editores, 2015.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

NERY, Eliana. **Alfabetização e letramento**: uma perspectiva sociocultural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

VARANI, Adriana. CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 149, p. 1-24, 2019. DOI:10.1590/198053143553.

Sobre o autor e as autoras

Gabriel Silva: graduando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade Estadual de Campinas). Foi bolsista monitor no Museu Exploratório de Ciências da Unicamp e atualmente é bolsista CAPES do projeto PIBID. É Representante Discente da Congregação do Instituto de Biologia e já ocupou mesma função na Comissão de Graduação do Instituto.
E-mail: g249321@dac.unicamp.br

Ana Luisa Amorim: graduanda em Letras (Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas).
E-mail: a165118@dac.unicamp.br

Fernanda Toledo: graduada em Ciências Sociais (Universidade Estadual de Campinas).
E-mail: toledofer99@gmail.com

Gabriela Custel: graduanda em dança (Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas).
E-mail: gabriela_custel@hotmail.com

Maria Júlia Brito: graduanda em Letras (Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas).
E-mail: mara-julia@hotmail.com

Ana Cláudia da Rocha Mucci: graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutoranda em Educação pelo LOED/ UNICAMP. É professora de Educação Infantil e atualmente Supervisora Educacional na Rede Municipal de Educação de Campinas.
E-mail: anacmucci@gmail.com

Adriana Varani: pedagoga, mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), ambos da FE/UNICAMP. Membro do grupo de pesquisa LOED e coordenadora do Grupo de Estudos Cotidiano Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação (GRECOTIDIANO). Participa da Rede FORMAD (Formação Docente, Narrativas e Experiências) e Rede ComViver.
E-mail: avarani@unicamp.br

Recebido em: 06 nov. 2023
Aprovado em: 29 jan. 2024

Jardins agroflorestais: simbioses que alimentam a vida

Agroforest gardens: symbioses that feed the life

Huertos agroforestales: simbiosis que alimentan la vida

Henrique Lomônaco Pedroso[1]
Daniela Franco Carvalho[2]

Introdução

Impossível chegar à Fazenda Carinhosa, em Minas Gerais, e não ser acolhido com sorrisos e contação de casos. Você certamente irá receber, das mãos calejadas de quem vivencia o dia a dia na roça, café e pão de queijo feitos no fogão a lenha. Mas para muito além de forrar o estômago, irá se fartar de história, de saúde, de alegrias. As famílias de produtores rurais agroflorestais produzem mais que comida, alimentam a vida!

Entoam a cada projeto sonhado a música de Caetano Veloso – A Outra Banda da Terra[3]: "Amar...Dar tudo/Não ter medo/Tocar/Cantar... no mundo".

Mulheres e homens em entusiasmo coletivo por produzir um mundo melhor, com mais amorosidade, conhecimento e justiça social.

Se hoje conseguimos comprar direto do produtor na feirinha solidária mais de 40 variedades de hortifruti, pancs e ervas, quitandas, queijos, leite, conservas, sabão e pomadas é porque em 2008 um grupo de famílias desempregadas com vocação agrária, cujos antepassados viveram o êxodo rural, se filiaram a um movimento de luta pela terra e ocuparam duas fazendas na região de Uberlândia.

Segundo fontes orais testemunhais desses agricultores, em 2009 houve muito conflito, reintegração de posse das áreas e o INCRA apresentou uma proposta de prioridade de assentamento na Fazenda Carinhosa. Em 2010 o proprietário concordou em vende-la para a União, permitindo ao INCRA vistoriar e avaliar a área, desde que as famílias beneficiárias restituíssem parte dos investimentos para a aquisição das terras. Nesse período, as famílias se organizaram e dividiram a fazenda em 56 lotes onde foram construídas casas, plantado árvores e diversificado os cultivos, além de uma infraestrutura própria de água, energia e estradas. Porém, a falta de legitimidade impediu o comércio da produção.

---

[1] Cultiva Agroecologia.
[2] Universidade Federal de Uberlândia.
[3] Ver: https://www.youtube.com/watch?v=iRuzWrcfaio

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.506-515, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

A necessidade levou o coletivo à busca de soluções para os problemas comuns e surgiu a ideia de criar uma cooperativa. Em 2014 nasceu a Cooperativa de Economia Popular Solidária da Agricultura Familiar Reflorestamento e Agroecologia (Coopersafra); em 2016 a fazenda foi adquirida pelo INCRA e em 2017 foi criado o assentamento. Pelo fato dos produtores serem sem-terra, sem endereço, não existiam na base de dados do Governo Federal, o que impedia a habilitação junto ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) para comercializar a produção.

Com mobilização política, a documentação foi regularizada e a Coopersafra passou a operar no segundo semestre de 2020, quando emitiu a primeira nota fiscal. Em 2021 a cooperativa começou a vender seus produtos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar e, em 2022, conseguiu incluir na merenda municipal de Uberlândia a produção agroecológica. No início de maio os agricultores familiares conquistaram a documentação da terra e o reconhecimento federal pelo INCRA. Agora já não são acampados ou ocupantes de uma fazenda, mas detém o documento e o registro enquanto donos da terra.

A história dessas mulheres e homens que habitam o solo que ocuparam e que produzem o que alimenta a vida em meio a jardins agroflorestais é a inspiração desse texto. Uma narrativa[4] a desvendar o universo das vidas que produzem o que chega às feiras, aos supermercados, à nossa mesa: em simbioses, em co-dependências, em relações interespécies, em mutirões.

[4] Adotamos a metodologia da pesquisa narrativa para compor esse texto, na proposição da escrita-evento, com base em Liana Arrais Serodio e Guilherme do Val Toledo Prado em Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 150044, p. 1-18, 2017.

Figura 1: Manejo da terra para plantio.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Há quem diga que só os doentes enfrentam seus problemas diretamente. Há quem pense que não cabe a ele/ela o problema do outro. Há quem diga que não tem nada a ver com os distúrbios alheios. No entanto, essa mentalidade separatista, isoladora e egoísta só aprofunda os problemas, os distúrbios e as desgraças que regem os ares de todos os pulmões, que envenenam as terras e os alimentos que nos sustentam, que desequilibram a temperatura do globo terrestre, e que garantem a dor, o sofrimento e a morte dos organismos vivos.

"Em um estado global de precariedade, não temos outra opção senão buscar vida nestas ruínas" (TSING, 2022, p.46).

No cenário atual, há de se lembrar que somos seres vivos, pulsantes, orgânicos, que passamos pelas mesmas dificuldades do planeta Terra no qual vivemos, e que, se não formos capazes de cuidar dela, da mesma forma não seremos capazes de nos cuidar para mantermo-nos vivos.

Figura 2: Jardim agroecológico por meio de mutirão.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

A agricultura convencional é responsável pela maioria dos impactos ambientais nacionais e internacionais de degradação, afinal é este Agro que desmata, em média, 1,5 milhão de hectares ao ano. É este Agro, que não é nada pop, nada tech, nada ecológico, que domina a estrutura econômica de uma nação de 210 milhões de indivíduos e que gera a fome na vida de 33 milhões de brasileiros.

"Imaginar o humano a partir da ascensão do capitalismo nos vincula a ideias de progresso e à difusão de técnicas de alienação que transformam tanto os humanos quanto outros seres em recursos" (TSING, 2022, p. 62).

> O progresso é uma marcha para frente que arrasta outras modalidades de tempo para o interior de seus ritmos. Se não fossemos conduzidos por sua pulsação, poderíamos notar outros padrões de temporalidade. (...) A pretensão do humano moderno não é o único parâmetro usado para fazer-mundos: estamos cercados por muitos projetos de fazer-mundos, humanos e não humanos (TSING, 2022, p. 65-66).

Somos o ambiente.
Estamos integralmente conectados ao meio...
À força da natureza que está em nós.
Preservar o ambiente, é vital na existência de todos os seres.
A nossa inteligência
é a potência de criar soluções para a transformação...
Acreditar que é possível fazer diferente
A gente pode semear o nosso agora com ideias de integração e respeito mútuo

> Em desejos profundos de saúde e alegria
> Que possamos estar gratos pela oportunidade de sermos humanos
> e atuarmos de forma generosa para o bem-estar de todos os seres.
> Que possamos ter sabedoria para viabilizar as nossas mudanças internas
> E assim
> adotar práticas mais solidárias e conscientes
> da nossa integração planetária
> E acolher esta oportunidade de se ver neste movimento...
> deste novo tempo...
> e reinventar outros modos de viver (LOURENÇO; CUNHA JUNIOR, 2021, p.46-48).

Figura 3: Produção de alimentos orgânicos.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Como uma novela, a história do seu jardim nasce de uma revolução. Tanto da intelectual, que se abre a uma nova versão, como da própria terra que irá se transformar potencialmente. Onde antes se criava uma só raiz, agora será berço de uma coletiva diversa de outras raízes, com profundidades variadas, com forças múltiplas em cada folha aberta e, acima de tudo, nascendo de um protagonismo essencial para todo o processo: o seu.

"Os humanos moldam mundos multiespécies quando nossos arranjos de vida abrem espaço para outras espécies" (TSING, 2022, p. 67).

Figura 4: Canteiros de alimentos produzidos em simbioses.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Quando fui para o quintal da minha casa, escutei das plantas do jardim que, para poder, ainda nesta vida, viver a saúde integrada de minha existência: preciso fazer dos momentos com que tenho ao seu lado um encontro atemporal.

O que antes era cimento, virou floresta de comida.

O que a princípio era chão duro, se tornou um solo úmido e macio.

O que antes não recebia vida, se transformou em um berço de seres vivos.

Criamos vida.

Um jardim de abundância.

"Assembleias são agrupamentos abertos (...). As assembleias não se limitam a reunir formas de vida; elas as criam" (TSING, 2022, p. 68).

Figura 5: Jardim multiespécies na Fazenda Carinhosa.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Para me alimentar o corpo
Preciso alimentar-me a alma
Essa mesma que me impulsiona e me encoraja a plantar sementes e mudas
E colher alface, gengibre, flores e beterraba
Em essência, é preciso sensibilizar a alma
Para então cultivar com paciência e calma
Todo alimento fresco que nos acalma
E que mantém nosso ser em terra firme, como planta enraizada
A diversidade contida na unidade
A unidade repleta de diversidade
O plantar integrado e a colheita farta
Cheia de verdade
O quintal antes concretado
E o jardim, agora, uma morada
A alma antes presa e sozinha
O espírito, agora, livre e realizado.

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.506-515, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

Criamos possibilidades do outro em nós. Reconhecer o outro como parte primordial para o se constituir, o se construir como pessoa. O "eu" só existe numa relação com o outro. Eu só me faço, pelo outro e com o outro. É o que podemos chamar de alteridade para Bakhtin, "eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro" (BAKHTIN, 1997, p. 38).

> Donna Haraway propõe 'o cuidado que pensa-com' como uma prática relacional ativa que presta muita atenção às inúmeras ações terrenas multiespécies e a mundeamentos [worldings] interdependentes e, assim, ela inscreve o pensamento coletivo e o conhecimento situado para criar relações de 'alteridades significativas'. (...) Portanto, estar em um relacionamento de 'alteridade significativa' é atentar para as semelhanças de uns para com os outros, a fim de criar novos significados e mundos na medida em que se respeita a diferença um em relação ao outro (FITZGERALD-ALLSOPP, 2021, p. 137).

A alteridade para Bakhtin se faz no entendimento de que tudo o que somos na vida se deu e se dá pela presença do outro. Só sou, porque você é. "Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro [...] a começar pela minha assimilação delas [...] para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana" (BAKHTIN, 1997, p. 383). Uma relação de não indiferença com a vida.

Miotello e Moura (2014, p. 175), citando Bakhtin, dizem que "o outro não é necessariamente uma pessoa, mas o lugar social em que o sujeito vive, a sua história e a desse lugar, as histórias que fazem parte da sua vida, as várias vozes trazidas de suas relações". Reconhecendo a alteridade manifestada em uma cultura partilhada em seu lugar social.

> Por meio da atenção e da curiosidade, novos padrões são criados, permitindo encontros co-transformativos que têm resultados inesperados. Essa atitude nos permite também começar a desconhecer o humano, extrapolar e examinar as fibras que nos enredam em uma teia de preconcepções, preconceitos e tendenciosidades inconscientes do dia a dia, tornando-nos mais abertas/abertos às diversidades daqueles com os quais compartilhamos o planeta, sejam eles humanos ou outros (FITZGERALD-ALLSOPP, 2021, p. 142-143).

Ao mobilizarmos a produção agroecológica de alimentos orgânicos em mutirões de homens e mulheres em contato com a terra onde habitam, para transformar o solo em jardins repletos de vegetais, legumes e frutas, estamos fazendo assembleias de humanos e não humanos. Estamos reivindicando alteridades em consórcios simbióticos que alimentam a vida, numa complexa rede emaranhada de células e substâncias químicas que promovem

Linha Mestra, v. 18, n. 52, p.506-515, jan./abr. 2024
ISSN 1980-9026

crescimentos mútuos. A floresta abre espaço para o cultivo de outras espécies que co-dependem dos mesmos nutrientes e são incentivadas a brotar pela cooperação de bactérias e fungos. As plantas-alimento interagem com formigas, cupins, besouros, minhocas e outros animais consumidores de madeira ou decompositores.

Um universo desconhecido em conexões.

Em sobrevivências.

"Para sobreviver, nós precisamos de ajuda, e a ajuda é sempre um serviço de outrem, intencional ou não [...] se a sobrevivência sempre envolve alteridade, ela também está necessariamente sujeita à indeterminação das transformações de si e dos outros" (TSING, 2022, p. 75).

Fazendo jardins e produzindo alimentos orgânicos em mutirões, em misturas de trabalhadores rurais e pesquisadores da universidade, em profusão de suores e mãos de mulheres e homens, temos feito assembleias de gente-plantas-insetos-pássaros-roedores-bactérias-fungos. Humanos e não humanos em ajudas mútuas. Em simbioses em tempos indeterminados, em transformações não controladas, a partir do revolver a terra.

Cada jardim agroflorestal propicia uma interconexão na medida que nos envolvemos de forma mais intensa com o cotidiano rural e com os produtores, no exercício da troca de saberes no dia a dia com quem habita a roça, aprendendo e ensinando, e fundamentalmente ao nos colocarmos em posturas mais generosas de compreensão do outro e de nós mesmos enquanto partícipes do crescimento mútuo.

Famílias de agricultores agroflorestais em conversas com pesquisadores. Camponeses que não são mais invisíveis. Dentre os 366 agricultores orgânicos do Estado de Minas Gerais certificados pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), esses, dessas dez famílias na Fazenda Carinhosa tem rostos.

Contam para o mundo o que sabem, o que fazem, o que sonham.

Sem medo.

Porque amam.

Dão tudo o que tem.

Alimentam a vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FITZGERALD-ALLSOPP, Florence. Os outros significativos: o cuidado que pensa-com e as performances interespécies. **Revista Latinoamericana de Estudios Criticos Animales**, ano VIII, v. II, p. 136-147, 2021.

LOURENÇO, Keyme Gomes; CUNHA JUNIOR, Ezequias Cardozo (org.). **Variações em apropria**: ocupação, filosofia, arte. Uberlândia: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Pró-reitoria de Assistência Estudantil, Diretoria de Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. Trad. J. M. Barreto e Y. Rafael. São Paulo: n-1 edições, 2022.

Sobre autor e autora

Henrique Lomônaco Pedroso: graduado em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Uberlândia) e tem Mestrado em Ecologia (Universidade Federal de Uberlândia). É biólogo da Cultiva Agroecologia. Tem experiência na área de agroflorestamento, com pesquisa nos seguintes temas: educação e ambiente.
E-mail: henriquelomo@gmail.com

Daniela Franco Carvalho: graduada em Ciências Biológicas (Universidade Estadual de Campinas) e tem Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de divulgação científica, com pesquisa nos seguintes temas: educação museal e conexões ciência e arte.
E-mail: danielafrancocarvalho@gmail.com

Recebido em: 04 nov. 2023
Aprovado em: 06 jan. 2024