

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 34 • n.68 • 2016 ISSN 0102-387X

68



LEITURA:

Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Coordenação: Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil). Comissão: Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil); Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Marcus Pereira Novaes (Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil); Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); António Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Algarve, Portugal); Charly Ryan (University of Winchester, Winchester, Inglaterra); Edilaine Buin-Barbosa (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil); Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil); Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil); Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil); Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Giovana Scareli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil); Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil); João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil); Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil); Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil); Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Luiz Percival Leme Brito (Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil); Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil); Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil); Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil); Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil); Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, México); Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China); Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil); Sônia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Alik Wunder

Vice-presidente: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

1ª secretária: Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

2ª secretária: Davina Marques

1º tesoureiro: Marcus Pereira Novaes

2º tesoureira: Lavinia Lopes Salomão Magiolino

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leda M. de Souza F. Farah e Davina Marques

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ISSN 0102-387X (IMPRESSA) - ISSN 2317-0972 (ON-LINE)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2016V34N68](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2016V34N68)

Volume 34 • Número 68 • 2016



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.34, n.68, 2016.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 0102-387X (impressa) – ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2016

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Dobras (im)possíveis 9
Davina Marques

ARTIGOS

- Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação 13
César Donizetti Pereira Leite
- Práticas e condições de produção de leitura: percurso biográfico de estudantes de Pedagogia 29
Áurea Regina Guimarães Tomasi • Lúcio Alves Barros • Sara Clementina Silva
- Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa 45
Larissa Elizabeth Barros Brito • Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
- Crítica Literária na escola: caminhos e descaminhos 65
Júlio de Souza Valle Neto
- Reflexões sobre educação escolar quilombola 79
Max Silva da Rocha • José Bezerra da Silva

Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula.....	93
<i>Alex Barreiro • Fernando Henrique Martins</i>	
O ensino do gênero discursivo <i>Curriculum Vitae</i> em cursos de tecnologia por meio de sequência didática.....	107
<i>Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho • Luciana Aparecida Silva de Azeredo</i>	
O trabalho pedagógico e a alfabetização: práticas e possibilidades.....	123
<i>Mariana Luzia Corrêa Thesing</i>	
ENSAIO	
O inferno do clássico ou Uma conta de soma zero.....	139
<i>Roberto Goto</i>	
ENTREVISTA	
O ensino de leitura na perspectiva do professor e pesquisador Christophe Ronveaux.....	155
<i>Cleide Inês Wittke</i>	
RESENHA	
<i>Literatura digital para crianças: textos, leitores e práticas educativas.....</i>	169
<i>Edgar Roberto Kirchof • Rosa Maria Hessel Silveira</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2016.....	175
DIVULGAÇÃO	
Associe-se à ALB.....	176
NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES.....	177

Contents

EDITORIAL

- Dobras impossíveis 9
Davina Marques

ARTICLES

- Childhood, time and image: outlines for a childhood in education 13
César Donizetti Pereira Leite
- Reading practices and their production conditions: the biographical path of
pedagogy students 29
Áurea Regina Guimarães Tomasi • Lúcio Alves Barros • Sara Clementina Silva
- Literature and Children Education: ways to work with texts and possibilities to
develop creative skills 45
Larissa Elizabeth Barros Brito • Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
- Literary Criticism in schools: paths and detours 65
Júlio de Souza Valle Neto
- Thoughts on Quilombola School Education 79
Max Silva da Rocha • José Bezerra da Silva

Bases and legal foundations for the discussion of gender and sexuality in the classroom	93
<i>Alex Barreiro • Fernando Henrique Martins</i>	
The teaching of the discursive genre <i>Curriculum Vitae</i> in technology courses using a didactic sequence	107
<i>Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho • Luciana Aparecida Silva de Azeredo</i>	
The pedagogical work and literacy: practices and possibilities	123
<i>Mariana Luzia Corrêa Thesing</i>	
ESSAY	
The classic's hell or An account which adds to zero	139
<i>Roberto Goto</i>	
INTERVIEW	
Teaching reading according to the professor and researcher Christophe Ronveaux	155
<i>Cleide Inês Wittke</i>	
REVIEW	
<i>Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices.</i>	169
<i>Edgar Roberto Kirchof • Rosa Maria Hessel Silveira</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2016	175
NEWS	
Join ALB.....	176
GUIDANCE FOR AUTHORS	177

Dobras (im)possíveis

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p9-10>

DAVINA MARQUES¹

APRESENTAMOS, NESTA EDIÇÃO DA *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA*, artigos que lidam filosoficamente com o tema da infância e o com o trabalho com leitura na Educação Infantil; discussões sobre a alfabetização e percurso de formação de estudantes de Pedagogia; um estudo com sequência didática para Ensino Superior; os possíveis caminhos e descaminhos da crítica literária na sala de aula; provocações sobre como pensar os clássicos, a educação quilombola, a questão dos gêneros e da sexualidade na escola. Trazemos também uma entrevista com o pesquisador Christophe Ronveaux e uma resenha que nos convida a pensar sobre a literatura digital. Assim, a nossa revista apresenta a dimensão incrível que seu escopo abrange, em dobras (im)possíveis de serem vislumbradas de antemão.

A Associação de Leitura do Brasil encerra mais um ano de trabalho com esta edição, ciente de seu compromisso com a promoção da leitura no nosso país, em múltiplas concepções. Além de termos feito da LTP um periódico quadrimestral em 2016, este foi ano de COLE, de mobilização de pesquisadores, professores e artistas dedicados ao ofício de ler, dar a ler e pensar o ato de ler.

Aproveito-me do mote do COLE para dar título a este editorial e explorar um pouco mais essa ideia de dobras e de (im)possíveis.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil.

Dobra é uma ideia que aparece nos livros de Gilles Deleuze, principalmente naqueles que escreveu sobre Michel Foucault e sobre Gottfried W. von Leibniz. Na definição do verbete “dobra” no *Deleuze Dictionary*, Simon O’Sullivan (2010) observa que Deleuze usa a dobra como uma forma de atuar, pois ele sempre cria e inventa seu pensamento a partir de dobras no pensamento artístico, científico e filosófico de outros.

O verbete também nos lembra que pensar em dobras tem a ver com o pensamento sobre a produção de subjetividades, humanas ou não. Podemos, por exemplo, segundo esse autor, pensar o “interior”, o íntimo, como uma dobra do exterior, como dobra daquilo que vem do fora. Assim, O’Sullivan discute a potência de uma dobra sobre nós, sobre o que pensamos “ser”, por isso há implicações éticas e políticas quando aceitamos a ideia de dobras. As dobras podem produzir embates, debates, e novas formas de lidarmos com os desafios que encontramos.

Leitura tem tudo a ver com essa discussão, e as palavras possível e impossível foram combinadas simultaneamente em (im)possíveis para abraçar as tantas dobras que nos atravessam. Nos temas que nos são caros – arte e educação – há dobras que são corpóreas, outras dizem respeito a relações de forças no campo social, outras têm a ver com o saber e com a criação das verdades... Menos no sentido de possível em um dicionário, como algo que tem condições de existir, como concebível, admissível, como algo ao nosso alcance, e mais como o *compossível* leibniziano, apresentamos a leitura, escopo de nosso periódico, como “[...] passível de coexistir de maneira integrada no mundo real como um conjunto de possibilidades concretas e realizadas, em contraste à justaposição de possibilidades imagináveis” (HOUAISS, 2009, n. p.).

Boas leituras!

REFERÊNCIAS

- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
 O’SULLIVAN, S. Fold. In: PARR, A. *Deleuze Dictionary Revised Edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. p. 107-108.

Artigos

Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação

Childhood, time and image: outlines for a childhood in education

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p13-28>

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE¹

RESUMO: A partir de produções imagéticas de crianças de Educação Infantil, o texto problematiza os significados da infância e as questões em torno do mito pedagógico presente na Educação Infantil. Criando algumas conexões entre as imagens produzidas pelas crianças e a perspectiva de uma “prática pedagógica” na Educação Infantil problematiza-se a ideia hegemônica de um tempo cronológico na e da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; tempo; imagem; educação.

ABSTRACT: This article questions the meanings attributed to the notion of Childhood and the issues surrounding the pedagogical myth in Early Childhood Education, working from image productions of children. Creating connections between the images produced by children and the perspective of a “pedagogical practice” in Early Childhood Education, the hegemonic idea of chronological time in and of childhood is addressed.

KEYWORDS: Childhood; time; image; education.

1. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil.

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despálavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidade de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que todos os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que todos os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem ser pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem conhecer o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvio, por afetos.
(Manoel de Barros, *Despálavra*, Ensaios Fotográficos, Editora Leya, 2013)*

O propósito deste texto é problematizar os significados da infância e, em particular, a forma em que ela é concebida como conjunto de sujeitos infantis de uma certa cronologia. Nesse sentido, e juntamente com um trabalho que temos desenvolvido de produção de imagens com crianças e professoras de Educação Infantil, propomos pensar com a infância no que ela nos educa para pensar – para além de uma educação da infância, acenamos para uma infância da educação.

Temos verificado em nossos trabalhos com as redes públicas de Educação Infantil que, já há algum tempo, questões sobre a infância e as práticas com a criança vêm sendo centrais nos debates políticos, nas preocupações da sociedade e nas produções acadêmicas. Observamos também que essas discussões têm, muitas vezes, se traduzido em projetos, em iniciativas e investidas de políticos, da sociedade e das universidades e têm produzido contornos de políticas públicas que chegam às escolas e às salas de aula das mais variadas e diferentes formas.

Dentro dessa perspectiva, não estaríamos exagerando se disséssemos que muito do que temos feito, nos trabalhos que desenvolvemos nas redes municipais e estaduais de Educação, tem alcançado, em muitos casos, resultados interessantes que potencializam práticas efetivas com as crianças e os professores. Mas também não seria nenhum equívoco dizer que essas políticas públicas colecionam ‘fracassos’ assustadores, que colocam a educação como um dos temas mais recorrentes em nossa cultura. Não iremos nos ater e ou nos preocupar com uma distinção mais precisa e definitiva entre o que seria ‘sucesso’ e ‘fracasso’ das práticas com as crianças e com a escola, pois não é o propósito aqui; vamos apenas indicar que, sendo sucesso ou

fracasso, parece relevante que os discursos que produzimos em nosso cotidiano acadêmico acerca da infância e da educação ganham formas e percursos hegemônicos, identitários e definitivos nas ditas políticas públicas, e esses, de alguma forma, nos indicam o que e como pensar acerca das práticas com as crianças.

Salientamos ainda que muitos desses projetos, devido a suas características e dimensões, acabam criando formas e padrões determinados por ‘fundamentos’ específicos de áreas de saberes como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia, sempre postas como campos de saberes científicos e demarcadas por planos de referências, no sentido daquilo que Gilles Deleuze (2010, p. 140), apresenta como tal, ou seja, “ela renuncia ao infinito, a velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual”, ou, dito de outra forma, é como se, ao criar as referências teóricas, conceituais, nós limitássemos as possibilidades infinitas do (e de) pensar, do (e de) criar, distanciando os executores, os educadores e a sociedade de forma geral de experiências efetivas de encontros com as crianças, como se esses “fundamentos” da educação pudessem ditar, indicar, controlar, regular e apontar os efetivos ‘acontecimentos’ – entendidos aqui como condições nas quais o pensamento pensa. Dito de outra forma, povoados de discursos e verdades sobre a infância e sobre o que fazer com as crianças, somos retirados de uma experiência com ‘o fora’, de uma experiência não definida, pois, por estar ela marcada e ancorada em um sujeito, um ser, perdemos a percepção da exterioridade, da alteridade, de uma experiência limite com a infância e com a criança.

Nesse cenário de trabalhos na educação, temos um bom exemplo nos projetos alicerçados em políticas públicas que, por vezes, transformam argumentos administrativos em argumentos pedagógicos e questões econômicas em questões acadêmicas relativas aos rendimentos escolares de alunos e também dos próprios professores. O fato é que, por mais que se diga ou faça, há problemas que continuam centrais nas experiências educativas, na sala de aula e fora dela. No estado de São Paulo, em que se inserem os trabalhos que temos desenvolvido, as políticas públicas para a Educação se pautaram, nos últimos 20 anos, em argumentos predominantemente administrativos e econômicos. Nesse cenário produziu-se uma avalanche de orientações especificamente consistentes, de um certo ponto de vista, que geraram práticas efetivas no cotidiano escolar e alinharam professores e alunos a determinados modos de discursos políticos ou acadêmicos, efetivando (mais ou menos eficientemente) modos específicos de regulação. Se tudo isso pode parecer estranho e paradoxal, ficamos com a seguinte observação:

Eis que Agamben constata um paradoxo latente nesta situação, capaz de expor então o irremediável eclipse pelo qual atualmente passa a política: quanto menos subjetividades são formadas no corpo a corpo do indivíduo com os dispositivos tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder. Ou seja, uma vez que para o funcionamento do mecanismo operativo da política seria necessária a conflagração de sujeitos reais que nunca se configuram, a política parece ser não mais que uma forma que gira no vazio (um mecanismo econômico de autoreprodução), e, desse modo, encaminha-se à catástrofe. (SKRAMIN; ONESKO, 2009, p. 13-14).

Verificamos que as relações que se apresentam entre adultos e crianças ganham contornos e variantes bastante singulares em cada espaço dos diferentes momentos das experiências educativas, porém, apesar dessa pluralidade, algumas questões aparecem de forma bastante recorrente. Entre elas destacamos que, muito mais do que metodologias de ensino, nas práticas educativas o que marca e tece as relações entre professoras e alunos, entre adultos e crianças não são os sentidos produzidos, mas, sim, os modos de circulação da palavra, que passa, sobretudo e substancialmente, pela ‘postura’ do educador diante do educando e do educando diante do educador. Ou seja, não são propriamente os sentidos produzidos, os conhecimentos adquiridos que ganham força, mas, sim, as práticas de poderes neles manifestadas. “Creio que o que deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder e não relação de sentidos” (FOUCAULT, 2009, p. 5).

Neste campo de pensamentos, poderíamos certamente dizer que falar em infância e na criança não é propriamente a mesma coisa, mas os modos de pensar a infância e de lidar com a criança emergem em práticas de poderes, presentes nas experiências educativas (LEITE, 2007). Essas experiências, por sua vez, escapam ao suposto e desejado controle do professor, produzindo uma perda do previsível, o que sugere que as práticas reais de sala de aula são como engendramentos de experiências, como espaços aglutinadores de convergências, de sensações, tempos, afetações, como nos ensinou Calvino (1995, p. 119) – produto de percursos, instantes e ações, nunca únicas e sempre múltiplas.

As catástrofes inopinadas não são jamais a consequência ou o efeito, como se costuma dizer, de um motivo único, de uma causa singular: mas são como um vórtice, um ponto

de depressão ciclônica na consciência do mundo, para as quais conspirava toda uma gama de causalidades convergentes[...]. A opinião de que era necessário “reformular em nós o sentido das categorias de causa” [...] e substituir a causa pelas causas.

As palavras de Calvino nos distanciam de qualquer ideia de alguma plenitude, de uma unidade/identidade determinante e determinista. Seguindo as orientações que ele nos apresenta, podemos avançar naquilo que aparece sempre com muita força nos discursos de *formação de professores*: a ideia de uma coerência teórico-metodológica nas práticas docentes, em busca de uma identidade profissional. Dito de outra forma, nossos modos de ser são sempre, de alguma forma, momentos de singularizações de multiplicidades, que acabam, porém, sendo capturados por perspectivas identitárias que criam, marcam e modulam perfis e modos de ser professores, a partir dos discursos que constituem lugares para eles e para as crianças.

Dentro do trabalho que temos realizado, a marca daquilo que parece único e identitário está na passagem e no povoamento de alteridades, de “outridades”, de diferenças, de sobreposições, de sensações, de sentidos, de corpos e de tempos, migrando, migrantes, migrados, corpos convergindo em subjetividades e em modos de ser. Sendo assim, não importa a tal *coerência teórico-metodológica*, mas, sim, os contornos do que nisso pode ser percebido.

Na perspectiva da *filosofia da diferença*, podemos dizer que, para além do discurso e das práticas institucionais, a política pode ser pensada como aquela que produz mundos, através de agenciamentos localizados, uma espécie de “corpo sem órgãos da política, carne viva, que não se deixa totalizar em uma identidade estável, seja ela a massa, a classe, ou o povo” (BRASIL, 2008, p. 6).

Dessa forma, a política cria um campo de ações que não se centra na noção de sujeito, mas de subjetividade. A subjetividade seria, assim, criada, inventada, em agenciamentos parciais, diagramáticos, que articulam elementos semióticos, políticos, tecnológicos, “artísticos. A multidão é o conjunto não totalizável destas subjetividades singulares” (BRASIL, 2008, p. 6).

Como escreve Deleuze, sim, “existem sujeitos: eles são grãos dançantes na poeira do visível, lugares móveis em um murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (BRASIL, 2008, p. 6). Ou, ainda, como afirma Agamben (2009, p. 41): “chamo de sujeitos o

que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”.

Os deslocamentos, indicados nesta passagem do que chamaremos de *pedagogia para as identidades* para uma *pedagogia em torno das subjetividades* apontam também a necessidade de poder pensar a educação e a criança não como únicos e plenos, identitários e determinados, descritos por teorias educativas e psicológicas e demarcados nas políticas públicas, mas como singulares e múltiplos.

O que pode ser pensado a partir disso é que as práticas, que marcam efetivamente a relação adulto-criança, ganharam ao longo do tempo um estatuto em que a diferença – presente nas multiplicidades e nas singularidades – foi tomando a forma de desigualdade e, assim, de inferioridade. Ou seja, o desigual passou a ser inferior, e a diferença, identidade. Nesse caso, a pedagogia tem se constituído como uma *pedagogia das identidades*, e os dispositivos de inferioridade e de desigualdade criaram a ideia de uma universalidade nos processos e no percurso, ou seja, criaram uma universalidade na Pedagogia e na Psicologia do Desenvolvimento, marcando as práticas de poderes em um invólucro de relações entre superiores e inferiores, entre quem sabe e quem não sabe, produzindo o que Rancière (2004) chamou de uma *ordem explicadora e desigual nas práticas educativas*.

Assim, diferença passa a ser desvio, deficiência. Por outro lado, se a infância pode ser pensada como diferença, como outro, como menoridade, como estrangeiridade, alteridade, podemos escutar delas as seguintes questões: “Por que vocês pensam que a única língua possível é a sua? Por que vocês pensam que a única roupa possível é a sua? Por que vocês acreditam que a única religião é a sua? E por que querem nos fazer crer que a única música é a que vocês escutam?” (SKLIAR, 2010, p. 153).²

Na modernidade, um dos espaços e um dos estatutos de legitimação do modelo *das identidades* se tornou o discurso da Psicologia e, mais especificamente, da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. A organização de um saber científico e técnico que diz o que e como pensar sobre a infância confirma e dá direção, dentro de um modelo formativo que olha a educação como um lugar já dado, já certo e previsto. Porém, é certo que, por si só, o discurso psicológico não seria suficiente para definir os moldes de uma cultura, embora na convergência de outros

2. Texto em espanhol no original. A tradução foi feita livremente.

discursos todos eles compõem um campo de ações e crenças que define nosso modo de olhar, pensar e sentir a vida.

Não pretendemos aqui nos alongar nessa discussão, mas gostaríamos de evidenciar que esses discursos, de modo geral, acabam por regular práticas com as crianças, capturam certa dispersão das multiplicidades, criando limites ao infinito, suspendendo-o e criando estruturas como referências balizáveis, ou seja, determinam e definem, dentro de um modelo quantificável, as referências do desenvolvimento infantil, como, por exemplo, os estágios de desenvolvimento das crianças demarcado nas estratificações em um tempo cronológico e linear.

INFÂNCIA E IMAGEM

Nos últimos anos, temos desenvolvido uma série de trabalhos na ‘fronteira’ entre vários ‘territórios’; entre eles, destacamos o cinema, a educação, a infância e o desenvolvimento infantil, que têm nos permitido pensar acerca de alguns temas recorrentes nas preocupações de pesquisadores, de políticas públicas, da escola e dos professores. Definiremos, em um primeiro momento, essas preocupações com questionamentos presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil do município de Rio Claro-SP, onde temos desenvolvido nossas pesquisas. As frequentes perguntas podem ser demarcadas da seguinte forma: Nos trabalhos na Educação Infantil, o que fazer? O que pensar? Para onde ir?

Em que pese que essas questões se apresentam como uma perspectiva muitas vezes instrumentalista, diretiva e com um viés demarcado por uma educação cada dia mais enveredada por perspectivas econômicas de resultados e metas, elas também nos apresentam uma preocupação desses agentes (sejam eles administrativos, burocráticos ou ligados às práticas efetivas de trabalho com as crianças) com os espaços efetivos de trabalhos com as crianças. Parece-nos que as preocupações sempre estão carregadas de um especial olhar para o trabalho efetivo na escola e na sala de aula.

Nessa perspectiva, temos desenvolvido uma série de pesquisas ligadas aos territórios supracitados, e esses estudos têm nos ‘convocado’ a refletir a partir de uma perspectiva em que crianças e professoras operam como protagonistas em um cenário onde vários agentes atuam; ou seja, nos parece quase impossível pensar no que acontece em uma sala de Educação Infantil, sem colocar em cena todas as questões que tangenciam e tocam o trabalho na escola. Porém, diante

desse cenário, nossa opção aqui é levantar alguns apontamentos acerca do desenvolvimento infantil, e o faremos a partir de uma série de trabalhos e pesquisas, relativos ao cinema e à produção de imagens, realizados com crianças e professoras de Educação Infantil e com diretoras e coordenadoras de Educação Infantil no município de Rio Claro-SP.

Tomando como ponto de partida algumas dessas iniciativas, temos refletido acerca do poder da imagem e das produções imagéticas realizadas por crianças e professoras dentro dos espaços escolares, e com essas produções temo-nos perguntado: Em um mundo povoado por imagens e por novas tecnologias, o que podemos criar, a partir das sensações que essas imagens nos oferecem? Que imagens da infância podem ser criadas por professores e monitores de Educação Infantil a respeito de seus trabalhos com as crianças, quando a eles oferecemos uma câmera digital ou uma filmadora? Que imagens as crianças de Educação Infantil podem nos oferecer, quando a elas oferecemos uma câmera? Que *experiências* podem recortar esses diferentes lugares? Que outras lições nós podemos ter com as imagens produzidas em relação àquelas noções de desenvolvimento infantil que povoam e imperam no nosso universo? Que imagens, apresentadas pelas crianças, produzem diferenças com o que usualmente temos, quando nós as filmamos? Que sentidos/imagens podemos oferecer ao estudo do desenvolvimento humano a partir das imagens apresentadas por professores e pelas crianças? Enfim, o que pode a imagem? O que podem nos propor a pensar acerca da educação e da infância crianças e professores com câmeras (fotográficas, filmadoras) e *tablets* nas mãos?

Guiados por uma metodologia em que entregamos às crianças e às professoras as câmeras digitais e as filmadoras, para a produção de imagens e montagens de enredos e narrativas fílmicas, adotamos a perspectiva de pensar a pesquisa como, conforme a temos chamado, 'experiência – relatos de minorias'. Utilizamos este termo amparados pelas reflexões sobre o conceito de experiência, principalmente no sentido que Giorgio Agamben (2005) apresenta, sobretudo quando vincula o fazer pesquisa a previsões e a processos empíricos definidos.

Pesquisar com crianças e com infância tem se apresentado, em nossos estudos, como abertura e deslocamento de outros tempos e espaços, *gerados* no circuito de produção de imagens pelas crianças, nas paisagens vertigens, nas imagens sem *legendas* prévias, nos blocos de sensações onde disparam afectos. O que temos é que as imagens não produzem ou geram um sentido ou sentidos, uma forma ou formas, um território definido de possibilidades para pensar ou para dizer algo certo:

ao assistirmos, aos olharmos as imagens produzidas pelas crianças, elas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de ‘já acabou?’ sempre ficamos esperando mais. As imagens começam e terminam, fazendo lembrarmos-nos de Benjamin (1994, p. 224), quando diz: “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” ou, dizendo de outra forma, as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam.

Dessa forma, poderíamos dizer que nem a pesquisa, nem a infância, nem a educação podem ser orientadas, pensadas, conduzidas por um a priori, por um ponto de partida localizado e delineador de pontos de chegadas previamente definidos; nem mesmo podem ser pensadas assim. Mas este trabalho tem nos provocado a pensar uma pesquisa e uma educação atenta, atenciosa ao que se apresenta por uma atitude em relação às múltiplas dimensões da infância, em um movimento de invenção recíproca e indissociável da educação e do mundo. A pesquisa com crianças aproxima-nos de uma educação da infância e de uma infância da educação que se abre à aventura, ao desconhecido, à produção do novo, de uma educação inventiva, brincativa, sem função *explicativa*, *descritiva*, *padronizativa*. Essa reflexão que cerca os apontamentos desses trabalhos não se configura como um acaso, mas é, sim, uma escolha definida por aquilo que a própria natureza da pesquisa e da educação nos apresenta: uma perspectiva da ‘infância da educação’ talvez não possa ser outra que não seja inicial, iniciante, que não traga a perspectiva das incertezas dos percursos da educação e da pesquisa. Uma educação e uma pesquisa que não sejam demarcadas por rotas definidas, dadas a priori, mas que se apresentem atentas ao que acontece.

O que vemos em nossos trabalhos é que os cortes não proposítivos, mas acidentais, casuais, produto de olhares rápidos, sem técnicas, repletos de perguntas, ecos e sons, deixam-nos a leve sensação de abertura. É como se, ao começar a história e ao vermos os filmes/imagens, ficássemos esperando saber ‘o que vem depois’; a infância pela criança apresenta-nos um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. Mas também esse mundo se apresenta em um tempo povoado por reticências, por ritmos cortados, por tempos não dados, não demarcáveis, por um tempo presente que nos deixa abertura e espera.

É como se houvesse encontros de corpos; é como se a educação criasse a possibilidade de corpos sendo tocados, sendo esbarrados, sendo amputados,

sendo incorporados pelas próprias imagens e nelas mesmas e pelos próprios equipamentos e neles mesmos; é como se esses possuíssem a força de conduzir e a leveza de serem conduzidos: ganham vida nas mãos e pelos olhares das crianças. É assim que um tablet, muitas vezes, parece operar nas mãos delas: quando vemos um grupo de pequenos guiando e sendo guiados para baixo de uma mesa da sala de aula, quase conduzidos pelas imagens, demarcando territórios que ganham visibilidade nos tablets, observamos imagens por vezes nítidas, por vezes desfocadas ou invertidas. Imagens relâmpagos, instantâneas, longas, com dedos na frente ou babas na tela. Imagens orientadas ou desorientadas, escuras e claras. Escutamos sons, ruídos, risadas, falas. Não são ‘sentidos’, ‘razões’, ‘lógicas’, que vemos presentes ali. O que vemos são crianças brincando com *nossos sentidos, nossas razões e nossas lógicas*, crianças produzindo, em nós, blocos de sensações em que operam deslocamentos de espaços e tempos, ‘criando’, no tempo das imagens, momentos ‘críticos’, transitórios e povoados de oportunidades, como um tempo kairológico, mas também algo que parece profanar as expectativas de um passado, um presente e um futuro e cria povoamentos de intensidades e temporalidades não quantificáveis, numeráveis.

É como se aquilo que frequentemente está presente em nossos discursos, nas ‘formas discursivas’ com que convivemos nos discursos científicos, amparados muitas vezes nas políticas públicas para a educação, fosse ‘anarquizado’ por um coletivo de quatro ou cinco crianças que correm para baixo da mesa, experimentando com as camerascorpos possibilidades outras para seus corposcâmeras; ou como se, simplesmente, por serem um coletivo, implodissem a ideia de homogeneidade das massas, dos grupos identitários, muitas vezes presentes nas perspectivas lineares e cronológicas de várias teorias de desenvolvimento infantil.

É como se o coletivo de crianças, que, ao saírem de baixo da mesa, se dissipassem em novos coletivos, ocupando novos espaços e nos colocando diante de outras possibilidades; como se perguntassem à educação sobre suas normatividades, sobre suas diretrizes, seus propósitos. As crianças não parecem negar essas normatividades, diretrizes e propósitos, parecem apenas nos perguntar sobre eles.

As crianças exploram com seus corpos e pela coletividade os espaços da educação, sempre nos perguntando sobre a própria educação. Parece que elas incluem, nos seus modos de ocupação de espaços, uma ideia de multiplicidade. Gilles Deleuze (2011a) nos apresenta sobre esse tema uma discussão que pode abrir algumas

possibilidades de reflexão. Ao discutir sobre multiplicidade, Deleuze retoma uma reflexão apresentada por Elias Canetti. Começemos pela discussão sobre massa.

Canetti distingue dois tipos de multiplicidade que às vezes se opõem e às vezes se penetram: de massa e de matilha. Entre os caracteres de massa, no sentido de Canetti, precisa-se notar a grande quantidade, a divisibilidade e a igualdade dos membros, a concentração, a sociabilidade do conjunto, a unicidade da direção hierárquica, a organização da territorialização, a emissão de signos. (DELEUZE, 2011a, p. 60).

De um modo geral, nas práticas educativas e nas ‘ordens discursivas’ dentro e fora da escola, vemos imperar essa perspectiva do que Gilles Deleuze, a partir de Canetti, chama de “massa”. Na Educação Infantil, esses pressupostos têm sido determinantes, pois, apesar de observamos, muitas vezes, certo distanciamento dos discursos de uma proposta conteudista com as crianças pequenas, vemos com frequência emergir das práticas, das políticas públicas e das orientações teóricas uma proposta vinculada e uma periodização do desenvolvimento infantil, e esta, por sua vez, acaba determinando formas de lidar com a criança e de pensar a infância.

Nesses discursos orientados por um modelo de respeito ao processo de desenvolvimento infantil, na prática o que ganha força é uma perspectiva em que a criança é colocada em um tempo, um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação.

Essa mesma perspectiva acaba, por vezes, sendo determinante das práticas não só com as crianças, mas também com os próprios professores, pois é vigente, nas ações formativas dos docentes, uma ideia identitária de papel e de perfil do professor, presente nas falas e nas posturas que ele assume. É perceptível também que, nessas práticas, eles acabam sendo orientados a pensar no seu trabalho com as crianças dentro de modelos em que reinam a “quantidade, a divisibilidade e a igualdade dos membros, a concentração, a sociabilidade do conjunto, a unicidade da direção hierárquica, a organização da territorialização, a emissão de signos” (DELEUZE, 2011a, p. 60). Não é nosso propósito aqui negar essas questões, pois elas nos parecem ser marcantes nas experiências educativas e por isso se manifestam como modos presentes nas formas de existência da criança, mas o que pretendemos é problematizar o fato de serem, muitas vezes, o único modo de pensar o trabalho na Educação Infantil.

Outra temática trazida por Deleuze (2011a, p. 60-61), a partir de Canetti, nos fala da matilha:

Entre os caracteres da matilha, a exiguidade ou a restrição do número, a dispersão, as distâncias variáveis indecomponíveis, as metamorfoses qualitativas, as desigualdades como restos ou ultrapassagens, a impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas, a variedade browniana das direções, as linhas de desterritorialização, a projeção de partículas. [...] A matilha, mesmo em seus lugares, constitui-se em uma linha de fuga ou de desterritorialização que faz parte dela mesma, linha a que ela dá um elevado valor positivo.

As imagens das crianças, corpos-espacos-tempos, nos oferecem formas de ocupação dos espaços por elas na escola, pois vemos corpos que se misturam com os próprios equipamentos, corpos pulsando e sendo pulsados, sendo confundidos. Corpos que rompem com lugares e formas fixas, gerando verdadeiras metamorfoses que rompem com a rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços. Pois o que podemos observar não é que as crianças entram embaixo da mesa para filmar algo específico ou tomar um ângulo determinado para uma cena: o que vemos são crianças, corpos, ‘corposcriança’, corpos criançando e explorando os espaços e os territórios da sala de aula e da escola, produzindo, assim, desvios, rotas, linhas de fugas aos processos de massificação e de modulação da infância e da criança.

Não nos parece que as crianças se “empoderam” dos equipamentos, mas, sim, que se misturam com eles e acabam sendo guiadas por sutilezas afetivas e contagiantes, pois o mesmo grupo que, por segundos, fica embaixo da mesa, logo sai e se dissolve, sempre mobilizado por um outro equipamento, um grito, uma formiga que aparece em algum espaço da sala. Ao produzirem esses movimentos, criam novos coletivos, apresentam novas linhas e nos convidam a pensar sobre aquilo que, entre outros aspectos, orienta muitas das práticas educativas na Educação Infantil.

Demarcamos aqui um ponto importante, pois não são novos modos, muitas vezes presentes, de pensar a infância e a criança que estamos procurando trazer aqui; não é a infância como esse lugar romanceado por discursos e práticas com as crianças tão frequentes hoje em dia – estamos aqui falando de um ‘devir-criança’, como apresentado por Deleuze (1997, p. 129) em *Crítica e clínica*:

A obra gaguejante de Biely, Kotik Letaiev, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma invenção que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo.

Ao falar das unidades da língua, Gilles Deleuze (2011b) nos diz que ela é, antes de tudo, política:

Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante, que ora avança sobre uma grande frente, ora se abate simultaneamente sobre centros diversos. Podem-se conceber várias maneiras de uma língua se homogeneizar, se centralizar: a maneira republicana não é necessariamente a mesma que a real, e não é a menos dura. (DELEUZE, 2011b, p. 49).

Caminhando um pouco mais nesta discussão, Deleuze nos diz que seria preciso distinguir dois tipos de línguas: “altas” e “baixas”, maiores e menores,

Umas [*as altas*] se definiriam justamente pelo poder das constantes, outras [*as baixas*], pela potência da variação. Não queremos simplesmente opor a unidade de uma língua a uma multiplicidade de dialetos. É, antes, cada dialeto que se encontra afetado por zona de transição e de variação, ou melhor, é cada língua menor que se encontra afetada por uma zona de variação propriamente dialetal. (DELEUZE, 2011b, p. 50).

Na mesma direção com que Deleuze fala de uma língua menor, Gallo (2008) também nos apresenta uma perspectiva de uma possível “educação menor”. Tomando como pressuposto a obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari, *Kafka – por uma literatura menor*, Gallo (2008) nos posiciona sobre a possibilidade de pensar, como dispositivo, uma noção de uma educação menor. Não nos interessa aqui, neste momento, aprofundar esta discussão. O que nos propomos a fazer é: *trazendo esta discussão e, diante do que as crianças oferecem, com seus corpos e modos de ocupação dos espaços escolares na educação infantil, não poderíamos pensar outras potências do tempo, outras temporalidades nos processos de desenvolvimento infantil e no próprio desenvolvimento humano?*

Ou ainda, como ensina Lyotard (apud GAGNEBIN 1997, p. 99), “[é] porque a in-fância não é humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, [...] in-humana, que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento

humano: a saber, sua incompletude [...]”. Dessa forma, a infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados.

Quase como um convite a olhar para a infância e para a própria vida, as imagens rápidas, ‘de passagens’, cortadas e entrecortadas nos sugerem outra possibilidade de pensar no tempo, não mais em um tempo repetitivo, nem tampouco linear e contínuo, mas um tempo que, sendo ‘curto’, dura. A duração parece estar naquilo que ele produz, na inquietude que ele dispara, no mal-estar e na necessidade de ter que dizer algo, nas afetações que essas imagens produzem. Ou, como nos apresenta Deleuze (2007, p. 28), falando sobre a natureza morta, “cada uma é o tempo, cada vez, sob estas ou aquelas condições do que muda no tempo. O tempo é o pleno, quer dizer, a forma inalterável preenchida pela mudança. O tempo é a reserva visual dos acontecimentos em sua justeza”.

As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa turva e desfocada, tão superficiais. Não são profundas, não produzem sentidos, mas tocam a pele, cortam, suavizam, embaralham, confundem. Poderíamos aqui encontrar um retrato da infância, apresentado pela própria imagem como

[...] um lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso como se, abandonado pelas palavras, apagasse nas noites do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção a novas palavras, à prova de um novo verso. (GAGNEBIN, 1994, p. 118).

Nesses modos apresentados pelas crianças, podemos pensar alguns caminhos e sendas para relações entre tempo e experiências infantis, que se apresentem em outra noção de tempo e de experiência, não mais um tempo vazio, mas um tempo que escapa e do qual não conseguimos falar – apenas experimentar –, que foge à palavra, à razão e cria a experiência, “[...] permite pensar o Evento não mais como uma determinação espaciotemporal, mas como a abertura da *dimensão* originária sobre a qual se funda toda dimensão espaciotemporal” (AGAMBEN, 2005, p. 127).

Pois, mesmo que saibamos da presença de uma infância que se apresenta como continuidade cronológica, como uma das fases do desenvolvimento (os bebês, a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice), a infância que aprendemos a educar desde os gregos, que ocupa os discursos das escolas e nas escolas, nas políticas. E, embora não neguemos essa infância/criança, constatamos, a partir do trabalho de produção de imagem que desenvolvemos, tanto em creche como em pré-escola, que

[...] existe também uma outra infância, que habita uma outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra em um devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe. Infância que se resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo, um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2007 p. 94-95).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros dispositivos*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, André. *Modulação/Montagem: ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo, SP: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem tempo – cinema 2*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a Filosofia*. São Paulo, SP: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs*. São Paulo, SP: Editora 34. 2011a. v. 1.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs*. São Paulo, SP: Editora 34. 2011b. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo, SP: Graal, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte; Autêntica, 2008.
- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.
- LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiencia y alteridad. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Ed.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 143-160.
- SKRAMIN, Sônia; HONESKO, Vinícius. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgi. *O que é o contemporâneo?* Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 07-22.

SOBRE O AUTOR

César Donizetti Pereira Leite é graduado em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e dois Pós-Doutorados (FLACSO - Argentina; Universidade Complutense de Madrid - Espanha). É Livre-Docente (UNESP). É Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: educação, infância, cinema e produção de imagens.
E-mail: cesar@rc.unesp.br ou mvhleite@uol.com.br

Recebido em 21 de novembro de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

Práticas e condições de produção de leitura: percurso biográfico de estudantes de Pedagogia

Reading practices and their production conditions: the biographical path of pedagogy students

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p29-43>

ÁUREA REGINA GUIMARÃES TOMASI¹

LÚCIO ALVES BARROS²

SARA CLEMENTINA SILVA³

RESUMO: Este texto trata de parte de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer as práticas de leitura de estudantes de graduação em Pedagogia. Partiu-se do pressuposto de que sua familiaridade e seu traquejo com as práticas de leitura são fundamentais para a formação docente e para que, em um futuro próximo, eles possam formar leitores em suas práticas profissionais como pedagogos. Fundamentado principalmente na Sociologia da leitura, este estudo buscou conhecer as condições de produção das práticas de leitura no percurso biográfico, desde os primeiros contatos com a leitura em casa e na família, passando pelo ensino fundamental, até o curso de Pedagogia. Optou-se por uma metodologia qualitativa, entrevistando estudantes de três instituições de ensino superior. Constatou-se que os entrevistados consideram de grande importância as modificações que as práticas de leitura provocaram em suas vidas e na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; formação de pedagogo; percurso leitura.

ABSTRACT: The following text is part of a research project aimed at knowing the reading habits of pedagogy undergraduate students. It started with the assumption that the abilities and familiarity of students with these reading practices is critical in their training

1. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
2. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
3. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

as teachers, so that in the near future these students should be able to prepare readers in their professional practices as pedagogues. Based mostly on the sociology of reading, this research sought to know the conditions of production of the reading practices of students throughout their biographical path, from their very first contacts with reading at home with their families, going through elementary school until their university course in pedagogy. We have opted for a qualitative methodology, interviewing students from three different institutions of higher education. We have found that interviewees highly consider the changes that reading practices brought to their lives and to their professional training.

KEYWORDS: Reading practices; teacher training; reading habits.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura estão presentes em diversos espaços da vida social e se desenvolvem de diferentes maneiras, segundo os sujeitos, a época, os interesses, os lugares, entre outros aspectos que as determinam. No Brasil, a leitura é, muitas vezes, citada em pesquisas ou na mídia como pouco praticada, em decorrência, entre outros aspectos, da pouca disponibilidade de bibliotecas, do alto preço dos livros, ao lado do baixo poder aquisitivo da maior parte da população, da formação escolar e da falta de uma cultura que privilegie a leitura de textos impressos em detrimento de outras atividades.

Por outro lado, defende-se que o domínio, a prática e o traquejo dos indivíduos em relação à leitura possibilitam a formação humana no sentido da emancipação. Se a leitura, por si só, não garante o exercício da cidadania, ela, ao menos, contribui para que os indivíduos tenham mais consciência de seus direitos e deveres, a fim de que haja, ao menos potencialmente, mais criticidade e melhores condições para agir sobre a realidade na qual se vive. Um indivíduo que pratica a leitura com mais assiduidade e tem autonomia para recorrer a diversos gêneros e suportes, conforme suas inúmeras necessidades, possivelmente possui mais ferramentas para compreender o mundo que o cerca e atuar sobre ele.

Ainda que existam muitos estudos sobre as práticas de leitura em diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Pedagogia, a História, a Ciência da Informação, a Literatura ou a Sociologia da Leitura, optamos por esta última abordagem, para investigar sobre as leituras praticadas por estudantes de Pedagogia.

Considerando a importância do pedagogo como mediador na formação de crianças, adolescentes e mesmo de adultos, torna-se necessário conhecer sua visão

e suas práticas relacionadas à leitura. É importante explorarmos um pouco mais o universo da formação de futuros educadores, no sentido de compreender que possibilidades eles poderão oferecer aos alunos como futuros leitores. Embora não seja mecânica a relação entre um educador “grande leitor” e sua atuação com os educandos nem automático o efeito da atuação do primeiro sobre estes últimos, a atitude leitora e a postura do pedagogo em relação à leitura terão influências sobre aqueles com os quais irá atuar, sejam os alunos, sejam outros professores/educadores.

Tendo como pressuposto que a prática de leitura, como nos mostra Peroni (1995), não possui uma linearidade, mas, ao contrário, pode variar conforme o momento de vida, os interesses e as circunstâncias, nos propusemos a explorar o que Bahloul (1988), ao analisar os chamados “fracos leitores”, denomina de percurso biográfico. Com isso, o autor busca recuperar a história familiar e escolar dos indivíduos em relação à leitura, ou seja, o gosto, a intensidade e as condições em que se produzem essas práticas, bem como o acesso a elas.

Dado esse referencial, a metodologia, portanto, se apoia em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizando como recurso essencial a entrevista, a fim de conhecer as histórias das práticas de leitura de estudantes de Pedagogia. Como amostra, optamos por um critério aleatório e variado, identificando, em um total de 18 indivíduos, alunos do início, do meio e do final do curso de graduação de três redes de ensino superior: federal, estadual e particular, na cidade de Belo Horizonte, Brasil.

AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE ACESSO À LEITURA

Partindo do princípio de que a leitura deve ser um direito de todos e considerando-a como objeto sociológico, ou seja, como um fenômeno produzido a partir das relações sociais, esta pesquisa buscou investigar sobre as práticas de leitura de estudantes de Pedagogia.

A Sociologia tem seu interesse voltado para diversas pesquisas relacionadas às práticas de leitura, particularmente sobre as condições de produção da leitura em diferentes espaços sociais ou em diferentes espaços escolares. Buscamos compreender por que certos indivíduos ou grupos sociais têm acesso à leitura e outros não, e como é este acesso.

Em relato sobre práticas de leitura, Bourdieu (1987, p. 132) ressalta que, antes de interrogarmos sobre o que ler, é preciso “se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura”. Assim, é fundamental investigar e conhecer melhor

como são construídas as práticas de leitura em diferentes meios sociais, quais são as facilidades e os obstáculos, os aspectos que favorecem e os que impedem o desenvolvimento do ato de ler, no ambiente familiar, escolar e outros.

A prática de leitura é construída socialmente e se inscreve no cultural e no social, do ponto de vista seja da produção, da edição, da distribuição de textos, de seu conteúdo, de suas finalidades, seja, ainda, de seus prolongamentos ou desdobramentos.

Dessa forma, a leitura torna-se um objeto do qual a Sociologia se apropria, pois a emancipação aportada pela leitura àqueles que a dominam e a exclusão para aqueles que não a praticam passam a constituir um aspecto a ser considerado.

Kleiman (2012, p. 47) aborda a relação das práticas de leitura com a formação humana, a emancipação e a cidadania e discute o conceito de letramento, destacando uma proposta como a da leitura crítica da realidade, defendida por Paulo Freire. E mostra que “o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes com as da escola brasileira [...]”. Daí a importância da formação do professor como leitor, que também deverá ser formador de outros leitores.

Em se tratando de estudantes de Pedagogia – portanto, futuros pedagogos, que, entre outras atribuições, deverão trabalhar na formação de leitores –, podemos pressupor que a leitura seja uma prática com a qual esses futuros profissionais tenham familiaridade e traquejo.

A FORMAÇÃO DE LEITORES E OS FUTUROS PEDAGOGOS

Ainda que o efeito não seja mecânico, há, sem dúvida, diferentes desdobramentos na prática pedagógica de um professor ou um educador sobre a formação de uma criança ou um jovem, seja ele leitor ou não.

Assim, destaca-se a importância política de discutir as práticas de leitura de futuros pedagogos, tendo em vista que,

[...] instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, *processo político*. Por isso, aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de *reprodução* e, ao mesmo tempo, do espaço de *contradição* presente nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação

deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (SOARES, 2004, p. 28, grifos nossos).

Diversos autores mostram a importância dos professores na formação dos alunos como leitores. Hassenforder, Etevé e Lambert (1987) ressaltam o “talento” do professor para estimular os alunos. Esses autores constatam, inclusive, o interesse por determinadas obras entre estudantes que vivem em meios socioculturais que não pareciam favorecer tais escolhas.

Outro exemplo é dado por Schön (1993) sobre leituras de obras literárias por jovens alemães, cujos julgamentos positivos sobre o ensino de literatura são relacionados à pessoa do professor, enquanto os julgamentos negativos são atribuídos ao currículo.

Em pesquisa sobre formação de leitores na escola, algumas professoras foram convidadas a relatar, entre outros aspectos, os recursos em que elas se apoiam para desenvolver suas práticas de leitura em sala de aula (THOMAZI, 2005). Entre outras constatações, o resultado dessa enquête revelou que a maior parte das professoras entrevistadas atribuiu a seu próprio interesse, à criatividade e ao esforço pessoal a competência para desenvolver as práticas de leitura em sala de aula. É importante salientar que as entrevistadas se queixaram da falta de referências para desenvolver a tarefa de formação de leitores. Os depoimentos revelam que as professoras se sentem sem apoio e fundamentação para desenvolver suas práticas.

E os cursos de formação de professores? E os cursos de Pedagogia? De que forma os estudantes de Pedagogia são preparados para esse futuro trabalho? E eles próprios como têm se formado como leitores? Como foram suas práticas de leitura ao longo de suas trajetórias familiares e escolares?

Ou ainda:

Estamos formando um professor-sujeito, participante ativo da produção de significados sociais, aquele que pode compreender e reelaborar os processos e as razões das interlocuções? Os nossos alunos universitários e futuros professores têm tido a oportunidade de experimentar essas linguagens com a finalidade precípua de integrar-se ao mundo dos seus futuros alunos? [...] Vale dizer, o professor também deve saber ler a partir dos pressupostos da visualidade, para que, retirando dela sua força enunciativa, compreenda melhor o mundo. Essa é uma das finalidades da formação docente que

devemos, nós professores universitários formadores de professores, imprimir ao nosso horizonte. (DAYRELL; BELMIRO, 2011, p. 186).

Investigando sobre a imagem disseminada – pela imprensa, por editores e especialistas – de que os professores não são leitores, Batista (1998) interrogou sobre as práticas de leitura de 299 docentes da rede pública de Minas Gerais. Entre outras constatações, percebeu que muitos deles, embora saibam que leituras são consideradas legítimas, não possuem a familiaridade e o traquejo que deles se esperava na lida com a literatura, porque adquiriram uma leitura “escolarizada” e não como uma herança familiar, do meio social e cultural em que vivem.

Evangelista (1998, p. 81-82) também questiona como tem sido a prática de leitura de professores no âmbito familiar ou acadêmico, tendo em vista sua formação, já que o professor é considerado como “altamente significativo no processo de socialização e de formação de crianças na qualidade de leitores”.

Se certos estudos se dedicam a investigar se os indivíduos são leitores ou não e outros se preocupam até com a classificação em “fracos” “médios” ou “fortes” leitores, há ainda aqueles que questionam o uso de critérios essencialmente quantitativos nas pesquisas. Isso porque um “fraco” leitor pode ser tanto um indivíduo cuja intensidade de leitura diminuiu como alguém que praticamente nada lia e passou a ler progressivamente.

Assim, a legitimidade da prática de leitura é vista sob outro prisma, pois:

O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. Não-leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as peripécias da vida, graças a encontros mais ou menos estimulantes; grandes leitores perdem, às vezes, sua atração pelo livro, perdem o interesse por ele. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência [...] (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 124-125).

Entretanto, não nos interessamos apenas pelo que leem os estudantes, mas principalmente pela relação que cada um desses indivíduos estabelece com a leitura, assim como por suas trajetórias de leitores.

Diz-se hoje que os estudantes leem pouco porque há uma crise da leitura, resultante do fato de que outros interesses substituem o interesse pelos livros. Pode ser, e não haveria que negar. Entretanto, mesmo assim, quaisquer que sejam as motivações que o conduzem à leitura, um aspecto a observar seria que ele lê porque quer encontrar nos livros respostas para questões que não formula bem ou para desenvolver uma linguagem que lhe permita exprimir pensamentos, ideias e opiniões convenientes acerca daquilo que lê ou, simplesmente, para satisfazer a sua consciência de cidadão cultivado, que exige dele que tenha lido muitos livros. (SUTTANA, 2011, p. 72).

AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Procuramos, nesta pesquisa, estar atentos às modalidades de leitura declaradas pelos entrevistados. Constatamos tendência a não valorizar as leituras não legitimadas pela escola e pela crítica literária dominante. Batista (1998) e Bourdieu e Chartier (1985) alertam sobre a triagem, feita pelos entrevistados, dos títulos que merecem ser citados em uma entrevista. Esse viés também é mencionado por Chartier, Debayle e Jachimowicz (1993, p. 90).

[...] quando são interrogados sobre suas práticas, eles selecionam na memória “as verdadeiras leituras” e esquecem as outras. Entrevistas revelaram o grande número de livros lidos não indicados espontaneamente: “Evidentemente, também li romances policiais e histórias em quadrinhos, mas isso não conta”, “o livro que leio todas as noites ao meu filho é um livro”? Ao tentar corrigir esses esquecimentos, quando possível, chegam a dobrar o número de livros lidos por mês, de 2,5 para mais de cinco!

Esse cuidado nos fez incluir, no roteiro de entrevistas, perguntas sobre as práticas de leitura em um sentido mais amplo, contemplando a diversidade de suportes e as influências que cada estudante recebeu em seu percurso biográfico de leitor, desde a família, passando pela escola, no ensino fundamental e médio, até chegar ao ensino superior. Entretanto, aqui apresentamos apenas algumas constatações sobre os dois extremos: as leituras na infância com a família e as leituras atuais – de entretenimento e acadêmicas – durante o curso de Pedagogia.

Os estudantes entrevistados são predominantemente do sexo feminino; há apenas quatro do sexo masculino. Mais da metade é de solteiros, que vivem com os pais em casa própria e possuem renda mensal familiar entre três e nove salários

mínimos. No momento da realização da pesquisa, oito dos 18 entrevistados trabalhavam em ocupações próprias de estudantes, na “Escola Integrada”, como bolsista, ou em laboratório de pesquisa, biblioteca, monitoria e tutoria “Jovem do futuro”.

O perfil desses estudantes de Pedagogia mostra interesse por outras práticas culturais, além da leitura: televisão, predominando os filmes e os noticiários, seguidos de novela e esporte. Assistem também a documentários, dança, entrevista, programas de variedades, humor, religiosos e desenho animado. Apenas um terço desses estudantes vai ao cinema com frequência, e teatro e museus são bem pouco, ou raramente, frequentados por todos. A prática de esportes está presente no cotidiano de apenas dois entrevistados. Citaram, ainda, como ocupações nas horas livres: relacionamento com amigos, família e namorado: e mencionaram ouvir música, ir à igreja e curtir a natureza.

Ao investigarmos como foi o início do percurso biográfico na formação do leitor, consideramos a importância do contexto, inclusive das primeiras práticas de leitura no meio familiar (DELLISA; LAPLANE, 2012). Constatamos que, na época em que esses estudantes eram crianças e iniciavam sua incursão no mundo letrado, a maior parte dos pais e mães dos entrevistados não possuía grande familiaridade com a leitura. Foi possível notar que não há distinção entre as práticas de leitura dos pais dos estudantes das três redes de ensino – privada, estadual ou federal. Da mesma forma, não encontramos diferenças entre as práticas de leitura de pais e de mães, o que parece ser coerente com os dados sobre escolaridade, que igualmente não se distinguiu nesse grupo pesquisado.

A análise das entrevistas nos mostra que pais e mães não liam ou liam muito pouco ou raramente, e um entrevistado declarou que a mãe era analfabeta. Os que liam alguma coisa citaram, em primeiro lugar, leituras religiosas como a Bíblia; em segundo, jornal e histórias em quadrinhos. Vale ressaltar que, nesse caso, as histórias em quadrinhos eram lidas pelos pais para eles próprios, ainda que elas pudessem ser lidas algumas vezes em voz alta para os filhos. Indicaram ainda leituras de autoajuda, bulas, receitas e revistas.

As leituras que os pais – mesmo aqueles que não se interessavam pela leitura – praticavam para esses estudantes quando eram pequenos revelam um pouco mais de investimento. Notadamente as mães se mobilizavam em torno dessa atividade. Entretanto, parece que a cobrança dos estudos era feita, como no caso de um pai que não lia, mas “xingava” quando o filho não estudava, ou daqueles que repetiam: “quem não lê e [não] estuda muito, não consegue nada na vida”. Foram mencionados

ainda aqueles que, mesmo com sacrifício, incentivavam os filhos a ler, comprando livros, revistinhas e até dicionário ou coleções de livros.

As práticas de leitura referidas no ensino fundamental e médio foram bastante variadas e, embora não sejam objeto deste artigo, cabe assinalar que, conforme declararam os estudantes entrevistados, elas dependiam, em boa medida, dos diferentes professores, independentemente da escola, da biblioteca ou da rede de ensino. Assim, algumas práticas de leitura escolares passaram despercebidas pelos alunos, outras eram desagradáveis e outras deixaram marcas bem positivas, despertando mesmo o gosto e o prazer pela leitura. Essa circunstância no percurso de leitor foi citada por muitos entrevistados, o que nos leva a atribuir à influência do professor um peso maior que à personalidade ou habilidade do aluno, como já mencionado (HASSENFORDER; ETEVÉ; LAMBERT, 1987; SCHÖN, 1993).

E as leituras no ensino superior? Que contribuições a formação docente em Pedagogia tem trazido para os futuros educadores como leitores?

Também a respeito das leituras praticadas na faculdade, não constatamos diferenças marcantes entre os relatos dos estudantes das três redes. A maior parte declarou ler tudo o que os professores indicam para as aulas, para a realização de trabalhos, pesquisa – enfim, tudo o que é obrigatório. No entanto, uma entrevistada se queixou dessa obrigatoriedade: “[...] *estou lendo Paulo Freire, mas é tão obrigatório que tira o prazer*”. Alguns, notadamente da rede estadual, ressaltaram ler além do que é solicitado ou exigido pelos professores. O conteúdo lido é essencialmente “teórico”, voltado para as ciências sociais, como Filosofia, Sociologia e Metodologia Científica, além de temas inerentes à Pedagogia e à Educação. E a finalidade dessas leituras é ilustrada pelas palavras de uma estudante: “*tudo para desenvolver a capacidade crítica*”.

Os professores tendem a se limitar às leituras específicas de cada disciplina, mas alguns poucos indicam leituras complementares, extras, referentes a outros conteúdos. Há também pouca indicação de títulos de literatura ou de vídeos. Apenas uma professora da Universidade Federal foi citada como assídua indicadora do gênero literário, de filmes e museus.

Nem todos determinaram a quantidade de suas leituras, o número de horas ou de páginas, mas nenhum disse ler pouco, e alguns destacaram ler intensamente ou em “*quantidade impressionante*”. A maior parte dos entrevistados utiliza, como suporte, textos “xerocados”, e um terço revelou usar mais fotocópias que livros ou periódicos.

E, quando perguntados sobre as modificações que as práticas de leitura na faculdade provocaram em suas vidas, as respostas dessa amostra foram todas no mesmo sentido dos seguintes depoimentos:

A leitura nos possibilita ter outro olhar sobre o mundo, inclusive sobre nossas próprias práticas de leitura.

Sem dúvida, depois de ler Freud minha vida nunca mais foi a mesma. Os teóricos da educação mudaram minha forma de enxergar o mundo e entender as relações humanas. Foram incontáveis paradigmas quebrados.

As leituras da faculdade ampliaram minha visão em relação a tudo ou quase tudo que conheço. Agora enxergo situações não explícitas que interferem na vida. Sou mais crítico e analítico.

A leitura modifica nossa vida, modificou minha vida. Mais ainda, depois da faculdade tenho outra visão. Tenho senso crítico. (Dados da pesquisa)

Apesar de as leituras acadêmicas tomarem bastante tempo dos estudantes e de uma aluna ter confessado certo sentimento de culpa quando lê algo que não seja para as aulas da universidade, os entrevistados declararam encontrar algum tempo para outras leituras além das acadêmicas.

Bourdieu (1985) nos alerta para o fato de que, ao ser perguntado sobre o que lê, em geral o entrevistado seleciona o que acredita necessário declarar. Chartier, Debayle e Jachimowicz (1993) e Chartier (2005) nos mostram que o entrevistado, quando não tem tempo para refletir sobre a pergunta, nem sempre se lembra das leituras feitas, nem, tampouco, dos títulos ou dos autores. Tendo em conta essas duas ponderações, a pesquisa desviou o foco desses aspectos e voltou-se principalmente para as preferências dos leitores, deixando-os à vontade para citar títulos e autores, o que resultou bastante significativo.

No que se refere à leitura de livros, houve certa distinção entre o público das três redes: destacaram-se entre os entrevistados da faculdade privada as leituras de livros espíritas e *best sellers*, enquanto os da Universidade Federal reportaram mais a literatura infantil como uma forma de entretenimento e, ao mesmo tempo,

preparação para o trabalho; e os da Universidade Estadual citaram predominantemente romances e poesia.

Em relação a outros textos escritos, dois terços dos estudantes entrevistados declararam ler revistas e destacaram, em primeiro lugar, de forma mais significativa, as de informação, seguidas daquelas relacionadas à educação, à divulgação científica e, em número bem menor, as revistas femininas. Apenas a metade desses estudantes disse que lê jornal. Em ambos os casos, nenhum declarou comprar ou muito menos assinar revistas e jornais. O acesso se dá sempre em uma biblioteca, no trabalho, com vizinhos ou amigos.

Mas os estudantes foram quase unânimes em declarar que estão satisfeitos do ponto de vista da qualidade de suas leituras. Já no aspecto quantitativo, com exceção de um, os demais disseram que gostariam de ter mais tempo para ler:

Estou satisfeita, mas acredito que posso ler mais... gostaria de ter mais **tempo** para dedicar-me à leitura.

Não estou satisfeito com a quantidade. Com relação à qualidade, estou satisfeito. Não tenho muito **tempo** para ler outros títulos que me interessam.

Estou satisfeito com a qualidade. Tá ótimo. Leio de tudo um pouco. Mas queria ter mais **tempo** para ler mais.

Depois dos livros da faculdade só sobra **tempo** para ler duas a três páginas de leitura do meu interesse pessoal.

Estou satisfeita com o que li até agora, mas sinto que preciso de mais, muito mais, pelo menos três vezes mais do que faço atualmente... gostaria de estabelecer uma rotina diária.

Gostaria de ler mais. Tenho acesso, mas não tenho **tempo** (dados da pesquisa, grifos nossos).

Essa nítida vontade de ter mais tempo para ler é coerente com a importância que os futuros pedagogos atribuem à prática da leitura:

Uma forma de penetrar em outros universos, sem sair do seu...

Conhecimento. Leitura é conhecimento. É abrir a visão de mundo, de tudo.

É possibilitar a criação de novas ideias.

É ter a oportunidade de acesso a outras informações ao que os outros autores dizem.

Viajar sem sair de casa, usando apenas a imaginação.

A leitura é uma forma de compreender o mundo no qual vivemos.

Leitura é um meio de informação, de obter cultura.

Leitura é prazer.

Leitura é viver.

Leitura é tudo. (Dados da pesquisa)

Percebemos nessas declarações que os estudantes valorizam a leitura pelos desdobramentos que ela lhes proporciona. A noção de prazer, de conhecimento e de amplitude da visão e compreensão do mundo parece tê-los conquistado e comprovado para esses futuros pedagogos que ler não é simplesmente algo necessário, como o discurso escolar sempre repete, mas algo fundamental em suas vidas, independentemente da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do pouco contato com a leitura na infância, vivida em um ambiente pouco letrado e das limitações da prática de leitura universitária, que é focada principalmente nos textos teóricos, os depoimentos sobre os desdobramentos das práticas de leitura desenvolvidas, ainda que tardiamente, indicaram com unanimidade que esses estudantes percebem e valorizam a importância da leitura em sua formação docente.

Embora não tenham sido discutidos neste texto, os demais dados levantados nas entrevistas e, em especial, os depoimentos sobre a importância da leitura nos revelaram que, ainda que a dedicação à leitura literária varie entre esses estudantes de Pedagogia, os futuros pedagogos valorizam a leitura como prazer, entretenimento e instrumento de construção do saber.

Entretanto, dado o limite do tempo, absorvido em grande parte pelas leituras técnicas e teóricas, o desafio reside em conciliar a prática de leitura voltada mais especificamente para a formação e para o trabalho docente com a prática de leitura para atender ao interesse pessoal, ao enriquecimento cultural e, mesmo, para o entretenimento, igualmente importantes para a formação docente e para a formação de alunos e leitores com os quais esses futuros professores irão se relacionar e os quais se propõem a educar e a formar.

Cabe interrogar sobre a formação dos cursos de Pedagogia e suas propostas em relação à formação de leitores. Os currículos voltados para esse objetivo têm como preocupação a formação de professores que irão formar futuros leitores? Que concepções de leitura esses currículos possuem? Privilegiam apenas a leitura técnica ou guardam espaço e tempo para a literatura em geral, incluindo a literatura infantil? E os professores dos cursos de Pedagogia são leitores? Compartilham suas próprias leituras com seus alunos futuros pedagogos?

Resta, finalmente, propor e possibilitar que os estudantes de Pedagogia tenham acesso, independentemente da imposição da matriz curricular, a mais diversidade de textos e suportes de todos os tipos. A indicação de uma leitura interessante, instigante ou apaixonante, feita por um professor ou um colega, pode surtir grande efeito de contágio. O relato dos estudantes desta pesquisa revela que a oportunidade é capaz de contribuir para a formação do leitor.

O acesso a uma grande variedade de formas de leitura: textos ou imagens, livros, revistas, jornais, cinema, museus, bibliotecas, internet, enfim, nos diversos meios e suportes, pode possibilitar ao futuro pedagogo gostar de ler, interessar-se pela leitura e sentir-se capaz e autônomo como leitor. Isso pode não garantir a multiplicação da formação de novos leitores, mas terá grandes chances de favorecê-la.

REFERÊNCIAS

BAHLOUL, J. *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: Service des études et de la recherche, BPI Centre George Pompidou, 1988.

- BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BOURDIEU, P. Lectures, lecteurs, lettrés et littérature. In: BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris: Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. La lecture: une pratique culturelle. In: CHARTIER, R. *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985. p. 223.
- CHARTIER, A.-M. Os futuros professores e a leitura. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-97. (Coleção Linguagem e Educação).
- CHARTIER, A.-M.; DEBAYLE, J.; JACHIMOWICZ, M.-P. Lectures pratiqués et lectures déclarées réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM. In: FRAISSE, E. (Dir.). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993. p. 73-98.
- DAYRELL, M.; BELMIRO, C. A. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, A. A. et al. (Org.). *Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 175-187.
- DELLISA, P. R.; LAPLANE, A. L. F. Práticas de leitura na família e na escola. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 30, n. 58, 2012.
- EVANGELISTA, A. A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- HASSENFORDER, J.; ETEVÉ, C. ; LAMBERT, O. Role du college dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent. *Inter CDI*, Paris, n. 90, p. 20-35, 1987.
- HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- PERONI, M. *Histoires de lire*. Paris: Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou, 1995.
- SCHÖN, E. La fabrication du lecteur. In: CHAUDRON, M.; SINGLY, F. *Identité lecture écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou; BPI, 1993.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004.
- SUTTANA, R. Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 29, n. 57, p. 66-77, 2011.
- THOMAZI, A. R. G. *L'enseignant de l'école élémentaire et le curriculum de la lecture*. Enquête à Belo Horizonte, Brésil. Tese (Doutorado) – Ciências da Educação, Université Paris V, Paris, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Áurea Regina Guimarães Tomasi tem Graduação em Ciências Sociais (Universidade Federal de Minas Gerais), Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas à Educação (Universidade Federal de Minas Gerais), Mestrado e

Doutorado em Ciências da Educação (Université René Descartes, França). Atualmente é Professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

E-mail: aureagt@gmail.com

Lúcio Alves Barros tem Graduação em Ciências Sociais (Universidade Federal de Juiz de Fora), Mestrado em Sociologia e Doutorado em Ciências Humanas (Universidade Federal de Minas Gerais). Atualmente é professor e vice-diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: luciobarros46o@gmail.com

Sara Clementina Silva tem Graduação em Pedagogia (Universidade do Estado de Minas Gerais), Especialização em Psicopedagogia (Universidade Castelo Branco), Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Minas Gerais). Atualmente é professora aposentada da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: sarasilva2311@hotmail.com

Recebido em 10 de outubro de 2015 e aprovado em 14 de fevereiro de 2016.

Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa

Literature and Children Education: ways to work with texts and possibilities to develop creative skills

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p45-64>

LARISSA ELIZABETH BARROS BRITO¹

MARIA SÍLVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA²

RESUMO: Apresentam-se resultados de pesquisa desenvolvida junto a uma turma de Educação Infantil, com objetivo de investigar as formas de trabalho pedagógico com a literatura infantil, perscrutando seus possíveis efeitos no desenvolvimento da capacidade criativa das crianças. A pesquisa foi realizada através dos seguintes procedimentos metodológicos: (i) entrevistas semiestruturadas com a professora da turma e com a bibliotecária da escola; (ii) observação das leituras de histórias; e (iii) entrevista semiestruturada em grupo com as crianças. Todos os procedimentos foram videofilmados; parte das entrevistas com as crianças foi também audiogravada. As análises realizadas foram qualitativas, com especial destaque para o material empírico produzido nas entrevistas com as crianças, contrastado com as (im)possibilidades de desenvolvimento criativo a partir do trabalho com apostilas. Os resultados apontam para distintas formas de elaboração das crianças sobre e a partir de histórias narradas e permitem identificar práticas pedagógicas e o lugar da literatura infantil nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; educação infantil; capacidade criadora.

1. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

ABSTRACT: These are the outcomes of a research developed with a classroom in Children Education, aiming at investigating how to work pedagogically with children's literature by scrutinizing their possible effects on children's creative skill development. The research was conducted under the following methodologic procedures: (i) structured interview with the classroom's teacher and the school's librarian; (ii) observation of story tellings; and (iii) semi-structured group interview with the children. All the procedures were recorded in video; the audio was recorded in part of the interview with the children. Qualitative analyses were applied, with special focus on the empirical material produced during the interview with the children, by contrasting the creative development (im)possibilities when working with textbooks. The results show different child developments based on the narrated stories and they allow us to identify pedagogical practices and the scope of children's literature in schools.

KEYWORDS: Children's literature; child education; creative skills.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em práticas pedagógicas na Educação Infantil, dificilmente a literatura infantil ficará de fora. O livro infantil tem sido considerado como um material a partir do qual a criança pode ser estimulada a imaginar, recordar, conhecer e experienciar situações nunca antes vividas. E, a partir delas e das (re)significações que faz delas, criar. Através da literatura, a criança pode ampliar suas relações com o mundo exterior e também tomar consciência sobre seus próprios sentimentos e pensamentos. “Encantamento”, “fascinação”, “experiências surpreendentes” têm sido palavras corriqueiramente associadas – no senso comum, mas também na literatura científica – com esse tipo de produção cultural. Entretanto, não podemos dizer que o livro, por si só, garante esse possível encantamento e estímulo à imaginação. O adulto que ocupa o papel de mediador entre o livro e a criança é parte fundamental para a escolha do modo como irão lidar com o livro, com o texto, com a história, com as imagens. É nas relações sociais que a criança começa a ter contato com as práticas de leitura e se apropria delas.

A leitura pode ser trabalhada de diferentes formas na escola, e o professor, perante o texto, pode também assumir diferentes posições, de acordo com suas concepções de literatura e criança e com seus objetivos para a turma com que trabalha. A mediação do professor influi e afeta de diferentes maneiras as crianças envolvidas,

e essa mediação se modaliza segundo a intenção que ele tem nas interações que estabelece com seus alunos.

MODOS DE USO DO TEXTO NA ESCOLA

Geraldi (2002) apresenta quatro modos mais típicos de trabalho pedagógico com a leitura: a leitura busca de informações, a leitura estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura fruição do texto. A leitura busca de informações tem como objetivo principal responder perguntas já estabelecidas a título de interpretação, ou seja, tendendo a ser uma simulação da leitura. Tal prática se torna menos artificial quando é explicitado um “para quê” extrair tais informações. Questionamentos que vão além da questão da leitura, como afirma Geraldi (2002, p. 93): “Responder o ‘para quê’ ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse ‘tipo’ de leitura, mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê?”. O aluno pode, então, ler um texto a fim de responder a perguntas já estabelecidas, sem saber exatamente o “para quê” disso e, neste caso, extrai informações superficiais do que lê; quando está ciente das razões desse trabalho, pode ler um texto com o objetivo de extrair informações e elaborá-las de formas mais profundas.

A leitura estudo do texto acompanha o seguinte roteiro: tese defendida no texto, argumentos levantados a favor da tese, contra-argumentos e coerência entre tese e argumentos. Certamente, esses tópicos podem se desdobrar em outros no processo de estudar o texto lido. No texto literário, Geraldi (2002, p. 96) exemplifica indicando que “podem-se ‘estudar’ narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros etc.”

O texto como pretexto pode aparecer de duas formas: ao se propor uma atividade a partir da leitura de um texto, este pode ficar secundarizado ou mesmo desaparecer durante a execução daquilo que é proposto. Nesse caso, não se valoriza o texto, mas, sim, o objetivo da segunda atividade. Outra forma de trabalhar o texto como pretexto é desdobrando atividades a partir da leitura. É possível, entre várias outras possibilidades, transformar a leitura numa dramatização, ilustrar determinada história, produzir outro texto a partir do que se leu. Nesses casos, o texto pode ser valorizado na produção das atividades seguintes.

Diferentemente dos três primeiros modos, a leitura como fruição não tem como preocupação o controle dos resultados do ato de ler; trata-se de construir/

conservar/intensificar o prazer no processo. Numa sociedade capitalista, na qual o produto final de uma atividade importa, pensar na fruição parece algo de difícil concretização. Habitualmente, os professores questionam como irão avaliar o aluno a respeito de uma leitura – ou mesmo como saberão que o aluno leu o texto –, se não solicitarem uma ficha, desenvolverem perguntas ou aplicarem uma prova (GERALDI, 2002).

Nas leituras realizadas pelo cidadão “comum” (nas condições de não aluno ou de não professor), predomina a leitura fruição. Se a leitura fruição ainda é marginalizada na sala de aula, segundo Geraldi (2002, p. 98), “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – [nos] parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’”. Para recuperar o prazer pela leitura, o autor vê a necessidade de resgatar princípios das nossas vivências de leitores. Segundo Cruz (2002), em primeiro lugar, para que o aluno se encante com a leitura, é importante que o professor seja um bom leitor, indique leituras e mostre entusiasmo, ao levar um livro a seus alunos (embora consentindo que apenas o entusiasmo não é suficiente para que o professor desenvolva atividades que priorizem o processo da leitura).

Dessa forma, podemos dizer que as inúmeras possibilidades de trabalho com a leitura estão nas condições de produção em que ela é realizada, como ressaltam Fonseca e Geraldi (2002, p. 108) no trecho a seguir:

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo.

A literatura infantil pode desempenhar um papel ainda mais positivo quando o uso do texto pode ser diversificado, ou seja, quando cada criança é estimulada a construir suas significações entretecidas com o texto, a partir de suas experiências, incorporando-as em seu modo de pensar, sentir e agir.

Segundo Silva (2002), lê-se muito pouco na escola; em geral, os professores mantêm um “ritual” que permite duas a quatro leituras por ano e com o único

objetivo de produzir um material avaliativo do aluno. São os chamados “livros obrigatórios”, escolhidos pelo professor, num processo em que não se podem aceitar sugestões ou acatar os interesses de quem vai lê-los: os alunos. Portanto, é possível afirmar que na escola costuma predominar um trabalho artificial com a literatura, composto por simulações de leitura.

Consideramos as elaborações de Geraldi (2002) e Silva (2002) de extrema importância, mas ressaltamos que foram formuladas tendo em perspectiva os níveis do Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, nos dispusemos a examinar práticas pedagógicas com a literatura na Educação Infantil, analisando-as a partir destas categorias e com especial interesse em identificar possibilidades de desenvolvimento da imaginação para as crianças que delas participam. Para realizar esta intenção, iniciamos com uma revisão bibliográfica que nos permitisse construir um panorama mais amplo, referente aos modos pelos quais o tema tem se constituído como objeto de estudos científicos.

REVISÃO DA LITERATURA

Para a revisão bibliográfica tomamos como fonte de consulta o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *site* Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Em ambos os portais utilizamos o descritor “Literatura Infantil” (entre aspas, para trabalharmos com o termo exato). Posteriormente, utilizando filtros dentro de nosso campo de interesse, compusemos um conjunto de 37 trabalhos (entre artigos, teses e dissertações)³.

Os trabalhos selecionados foram categorizados quanto aos procedimentos metodológicos de pesquisa, o que permitiu verificar uma maior produção de pesquisas que realizaram análise de documentos. Entrevistas e observações, apesar de aparecerem em menor frequência, em sua maioria elegeram crianças como participantes. No total foram verificadas seis pesquisas com entrevistas (ou procedimentos

3. Na SCIELO, no filtro *Coleções*, selecionamos *Brasil* e no filtro *Tipo de literatura*, selecionamos *Resultado de Pesquisa*, obtendo, assim, 32 artigos. No portal da CAPES foram utilizados os filtros *Periódicos revisados por pares* e *Português*, resultando em 16 artigos. A partir da leitura dos títulos e dos resumos foram descartados 8 artigos da pesquisa CAPES, sendo 7 por apresentarem foco em dramatização, letras de músicas infantis e/ou por não serem pesquisas da bibliografia nacional e um por também aparecer na pesquisa feita na Scielo; nesta base foram descartados 3 artigos, por serem trabalhos da área da saúde e/ou não serem pesquisas da bibliografia nacional.

similares) com crianças – e em três delas também se realizou observação com a presença de crianças – e apenas uma com egressas do curso de pedagogia. As informações sobre os procedimentos metodológicos foram retiradas do próprio resumo dos trabalhos analisados.

O segmento educacional abordado não foi o mesmo para todas as pesquisas: uma delas investigou os últimos anos do Ensino Fundamental (XAVIER FILHA, 2011); quatro focalizaram primeiros anos do Ensino Fundamental (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013; ARENA; LOPES, 2013; MONTEIRO, 2010; PORCACCHIA; BARONE, 2011); e cinco pesquisas elegeram a Educação Infantil como campo (OLIVEIRA; CALDIN; SILVA, 2006; PRADO, 2012; RODRIGUES; HENRIQUE; PATRÍCIO, 2009; SILVA; SOUZA, 2013; WITTER; RAMOS, 2008). Em nenhum deles encontramos análises sobre os diversos modos pelos quais os textos de literatura podem ser incorporados nas práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil, o que nos permite destacar a importância de nossa própria pesquisa.

ENTRANDO NA ESCOLA

O *locus* do trabalho investigativo foi uma escola particular de uma cidade do interior de São Paulo, frequentada por 1010 alunos de 2 a 18 anos, pertencentes a famílias de classe média a classe média alta e provenientes de diversos bairros do município. Desse total, 215 estão na Educação Infantil. É possível perceber que, tanto pelas instalações físicas, quanto pelo cuidado com questões pedagógicas, a escola dá significativa atenção à Educação Infantil: equipa o espaço com parques, área de piscina, áreas gramadas, campo, biblioteca e áreas criadas especialmente para as crianças deste segmento.

Em busca de alcançarmos nosso objetivo, adentramos uma sala de aula de Pré-II, composta por 19 crianças de 5 e 6 anos (11 meninos e 8 meninas)⁴. A pesquisa foi realizada através dos seguintes procedimentos metodológicos: (i) entrevista semiestruturada com a professora da turma e a bibliotecária da escola; (ii) observação das

4. O primeiro passo para realização da pesquisa foi sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas (CAAE: 34723414.8.0000.5481). Após aprovação pelo referido Comitê e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora responsável pela turma do Pré II, pela bibliotecária e pelos pais ou responsáveis dos alunos da turma, iniciamos a pesquisa de campo.

leituras de histórias; e (iii) entrevista semiestruturada em grupo com as crianças. Todos os procedimentos foram videofilmados; partes das entrevistas com as crianças foram também audiogravadas.

O TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL

O trabalho com a literatura infantil da turma de Pré-II, segundo nos informou a professora da turma, Neusa⁵, ocorre em três momentos: o Projeto Leitura, as leituras indicadas pela apostila e as leituras na biblioteca.

O **Projeto Leitura** acontece de dois modos diferentes ao longo do ano. No primeiro, nas sextas-feiras, as crianças levam para casa livros da biblioteca que elas mesmas escolheram dentre aqueles designados para a Educação Infantil. Orienta-se que os pais leiam com os filhos a história durante o final de semana; na segunda-feira seguinte, os alunos contam-na a um colega da turma. No segundo semestre este esquema é mantido; além dele, os alunos também trabalham com livros comprados pelos pais, preestabelecidos pela escola; a partir dessa leitura os alunos devem realizar uma atividade.

O segundo momento são as **leituras indicadas pela apostila**, normalmente realizadas pela professora e, eventualmente, pela bibliotecária. São indicados dois livros por apostila, relacionados com eixos temáticos diferenciados. Por exemplo, o tema da apostila quatro, na qual consta a indicação do livro *A escolinha do mar*, de Ruth Rocha (abordado mais à frente, neste texto) é “Céu, mares e rios”. A apostila começa com conteúdos como “O Planeta Azul”; “De onde vem a chuva?”; “A vida no mar”; “A vida nos rios”; “Água é vida” e somente na última sessão indica a “Hora da história”, com o livro já citado. Em seguida à indicação, apresenta-se a seção “Trocar ideias”, na qual os autores do material levantam questões sobre o livro; atividades complementares finalizam a unidade. A professora conta que, após a leitura, também costuma pedir um desenho, feito pelos alunos no caderno de Arte.

O último momento de trabalho com a literatura são as **leituras na biblioteca**, feitas pela bibliotecária Carina, com livros que ela ou a professora escolhem, seguidas de vídeo de desenho animado com tema semelhante ao da leitura realizada.

5. Todos os nomes são fictícios.

Além dos três momentos de leitura, a professora disponibiliza aos alunos gibis, que podem ser “lidos” quando terminam as atividades da apostila. Segundo Neusa, as crianças gostam bastante desse momento.

A partir dessas informações, identificamos que, na turma, três dos quatro modos de trabalho com textos literários apontados por Geraldi (2002) são colocados em funcionamento. Com a diversidade das atividades busca-se contemplar a leitura busca de informações (por exemplo, nas perguntas feitas a partir do que se propõe na apostila e nas perguntas que observamos a professora fazer, ao ler o livro *A escolinha do mar*), a leitura do texto como pretexto (por exemplo, nas atividades complementares propostas pela apostila) e a leitura fruição do texto (com especial destaque para as “leituras” de gibis e para as da bibliotecária). Apenas a leitura estudo do texto não parece sistematicamente trabalhada, provavelmente pela idade das crianças.

Como nosso objetivo neste artigo é examinar práticas pedagógicas com a literatura na Educação Infantil, com especial interesse em identificar possibilidades de desenvolvimento da imaginação para as crianças que delas participam, passaremos a apresentar a atividade em que mais ações criativas foram registradas: os momentos de produção de desenhos no desenrolar das entrevistas. Considerando que esses momentos têm afinidades estruturais com o trabalho pós-leitura de textos proposto pela apostila (no sentido de serem atividades realizadas tendo o texto como pretexto), colocaremos, posteriormente, em contraste essas duas propostas. A seguir, descrevemos as entrevistas.

AS ENTREVISTAS

Foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas, com grupos compostos por dois a cinco alunos. As entrevistas em grupo priorizaram valorizar as interações (crianças com outras crianças e crianças com a pesquisadora) durante o seu desenrolar; em alguns encontros também utilizamos gravação em áudio (o gravador permanecia próximo da pesquisadora e das crianças ou passava pelas mãos das crianças enquanto contavam o que se lembravam das histórias). Durante os encontros as crianças e a pesquisadora sentavam-se no chão da sala. Embora os registros tenham sido assistidos e ouvidos integralmente, sucessivas vezes, as transcrições foram seletivas, pois elegemos, da filmagem total, os episódios mais produtivos para análises qualitativas. Além das falas das crianças, 49 desenhos feitos por elas durante as entrevistas também foram objeto de análises.

Todas as entrevistas tiveram como ponto de partida a história contada naquele dia. Longe de uma padronização, essas entrevistas buscaram caminhar a partir do que o campo ia mostrando, ou seja, do que as crianças iam falando, das informações e das lembranças que traziam à tona. Os encontros apresentavam o seguinte formato básico: perguntas sobre a história, produções de desenhos e comentários sobre o que desenharam. Em todas as entrevistas, porém, muitos outros assuntos foram sendo tematizados. Iniciávamos a conversa perguntando às crianças se tinham ido à biblioteca e qual história haviam escutado; depois outras questões eram levantadas, a fim de ampliar a compreensão sobre suas apreciações a respeito da história e os modos como a tinham entendido.

Após esse momento, propúnhamos às crianças que fizessem um desenho, tendo como referência a história; as crianças elegiam livremente o que queriam desenhar. Embora conversássemos durante todo o encontro, após finalizarem os desenhos, as crianças eram estimuladas a comentá-los com a pesquisadora e com os colegas.

Todas as enunciações eram acolhidas como possíveis, sem censuras, sem certo ou errado, o que permitia que as crianças se sentissem bem à vontade para dizer o que pensavam. Ser flexível como entrevistador, quando se trata de uma pesquisa com crianças, é essencial.

Dentro da perspectiva Histórico-cultural, entendemos a entrevista como um momento de relação social no qual pesquisador e pesquisado têm participação ativa na construção de significações sobre o objeto cultural focalizado nessa atividade (as histórias contadas). É um processo dinâmico no qual as enunciações dos participantes são passíveis de transformações e desenvolvimento a partir das experiências que vivem, das que se recordam e das que vivem a partir das memórias do outro (FREITAS, 2007).

Com o trabalho analítico, encontramos tendências de elaborações por parte das crianças: (i) narrativas que recontavam a história lida, (ii) discussões nas quais os participantes colocavam pontos de vista ou opiniões, (iii) relatos de experiências pessoais e (iv) narrativas (re)inventadas. Em função de nosso objetivo, focalizaremos o último eixo.

PORQUE É CAIXA DA IMAGINAÇÃO: NARRATIVAS INVENTADAS

Além do que lembravam das histórias lidas, além da parte de que mais gostaram, ou do personagem que se destacou em suas memórias, as crianças manifestaram

grande interesse pela criação, por inventar, principalmente no momento de produção do desenho. Conforme já apontamos, nos aportes sobre a literatura infantil destaca-se, frequentemente, seu papel na constituição da imaginação, sua potencialidade para provocar sentidos inesperados. Mas, no caso de nossa investigação, essa dinâmica se mostrou especialmente possível não no momento em que ouviam e/ou falavam sobre o texto, e sim no processo dinâmico da produção dos desenhos. Ao reler as transcrições, foi possível verificar a considerável quantidade de vezes em que a ideia de “inventar” se repete, ora sinalizada pelas crianças, ora pela pesquisadora. As crianças perguntavam se poderiam inventar uma parte da história e gostavam de acrescentar elementos novos nos desenhos, como pode ser observado no trecho a seguir:

Vicenzo descreve o que desenhou.

Vicenzo: *Sabe o que é isso vermelho, tia?*

Pesq.: *O quê?*

Vicenzo: *Eu inventei. É um rádio de música.*

Pesq.: *Um rádio de música no navio? Legal, hein? Agora ficou divertido o navio pirata.*

(Entrevista 011)



Figura 01: Desenho de Vicenzo: livro *A caixa surpresa*. Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Vicenzo desenha o navio pirata, elemento da história, e nesse mesmo navio ele acrescenta algo novo, deixando-o “divertido”. Nesta entrevista, especialmente, a ideia da invenção aparece várias vezes:

Pesq.: *O que tinha nesse desenho, Rafael?*

Rafael: *Eu desenhei um navio pirata, o mar, uma bruxa...*

[...]

Pesq.: *E essas cores que você misturou aqui no Sol?*

Rafael: *A...*

Vicenzo interrompe: *É o pôr do Sol!*

Pesq.: *Vicenzo, deixa ele falar.*

Rafael: *É. É o Sol que eu inventei. Porque é caixa de imaginação.* (Entrevista 011)



Figura 02: Desenho de Rafael: livro A caixa surpresa.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Em seu desenho, Rafael não destaca um elemento propriamente inovador, mas suas justificativas quanto ao modo de pintura o tornam uma criação, o que é permitido, segundo ele, porque se trata de uma história sobre uma “caixa da imaginação”. Luise segue, mantendo a ideia de invenção. Quando pergunto o que ela desenhcou, responde:

Luise: Foi uma bruxa que eu inventei que eu vi na propaganda do halloween. Que tem na minha sapatilha. Dá medo de desenhar ela, a outra bruxa, que ela é feia.

Pesq.: Qual é feia?

Luise: A do livro.

[...]

Pesq.: Olha... Então você inventou uma bruxa nova? (Entrevista 011)



Figura 03: Desenho de Luise: livro *A caixa surpresa*. Fonte: Arquivos da pesquisadora.

No desconforto com a bruxa da história do livro, Luise “inventa” outra bruxa, baseando-se no que já viu, “na propaganda do halloween”.

No episódio a seguir destacado, Nívia cria um monstro novo a partir da leitura do livro *Domador de monstros*, afirmando ser a sua, a verdadeira história:

Pesq.: Nívia, conta o que você desenhou?

Nívia: A verdadeira história da história, é que o monstro... Ninguém sabe onde tá o rosto dele.

Pesq.: Não tem rosto seu monstro?

Nívia confirma.

Pesq.: E quantas pernas ele tem?

Nívia: Quatro.

Pesq.: *Que mais ele tem?*

Nívia: *Oito trombas.*

Pesq.: *Oito trombas? E que mais?*

Nívia: *Cinco "bigos".*

Pesq.: *Cinco umbigos?*

Nívia: *Sete olhos.*

Pesq.: *Que mais?*

Nívia: *É... Dois chifres! De touro.*

Pesq.: *Dois chifres? E onde ele mora?*

Nívia: *Numa caverna.*

Pesq.: *Numa caverna?*

Nívia: *Ele mora dentro de uma caveira!*

Pesq.: *Uma caveira?*

Nívia imita um monstro, alterando sua voz, o que faz as crianças rirem.



Figura 04: Desenho de Nívia: livro *O domador de monstros*. Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Neste episódio, Nívia cria uma nova história a partir da contada, ao descrever seu desenho. Atribui novas características ao monstro, inclusive inventando onde mora.

Esta e as demais narrativas das crianças mostram o potencial criativo que a literatura infantil pode desencadear/colaborar para sua constituição; entretanto, essa dinâmica de relações entre a narrativa (apresentada no texto e nas imagens) e a capacidade de inventar, acrescentar e/ou suprimir elementos não é automática; a oportunidade de retomar os textos, em memórias compartilhadas com os colegas e com a pesquisadora parece ser decisiva para que essas elaborações tenham possibilidade de acontecer.

Pesq.: *E como é que foi o final da história?*

Rafael: *Eu lembro.*

Pesq.: *Então conta, Rafael.*

Rafael fala muito baixo e não dá para entender. Diz algo sobre a personagem ir à escola.

Pesq.: *Por quê? Ele não ia à escola antes?*

Rafael: *Era mal educado.*

[...]

Pesq.: *Então, vamos desenhar? Cada um desenha a parte que mais achou legal da história...
O personagem que achou mais legal...*

Rafael: *Pode inventar?*

Pesq.: *Pode inventar uma parte que não existia na história.*

As crianças escolhem as cores de giz de cera que irão utilizar e começam seus desenhos.
(Entrevista 014)



Figura 05: Desenho de Rafael: livro *A escolinha do mar*. Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Mesmo perguntando se poderia inventar e sendo autorizado a fazê-lo, Rafael produz seu desenho bastante próximo à história, incluindo dois personagens (Dona Ostra e Tubaronete), embora dê destaque ao barco, figura que no livro aparece em tamanho diminuto. No entanto, o que nos interessa, mais especificamente, é que ele, assim como outras crianças, vê esse momento pós-leitura, em que se configuram as entrevistas, como um momento no qual é permitido criar. Rafael pergunta para a pesquisadora se ele poderia inventar, possivelmente, por ver que outros colegas em outras oportunidades (especificamente nesses momentos de entrevista) inventaram, e não foram censurados.

A partir deste ponto, queremos ressaltar que essa dinâmica marcante dos momentos de elaborações, tendo o texto como referência, contrasta fortemente com os objetivos postos pela apostila para o trabalho a partir do texto. Apresentamos, a seguir, a atividade tendo o texto como pretexto no caso do livro *A escolinha do mar*.

A apostila indica que a leitura deve ser realizada pela professora e, em seguida, ela deverá solicitar que as crianças participem da sessão “Trocar ideias”, na qual os autores do material levantam estas perguntas sobre o livro: você acha que a história foi criada pela autora ou aconteceu de verdade? Onde se passa essa história? Quem são as personagens? O que o Tubaronete fez que deixou Dona Ostra triste?

Além dessas perguntas, no início da leitura, Neusa pôs às crianças outras questões, quando lhes mostrou apenas a capa do livro, para que elaborassem hipóteses sobre a história que seria lida.

Neusa: [...] Vocês acham que essa história se passa aonde?

Algumas crianças respondem: *No mar*.

Neusa: *É na floresta?*

Crianças: *Não!*

Neusa: *Por que vocês acham que não é na floresta?*

(silêncio)

Neusa, mostrando a capa: *Tem floresta aqui?*

Crianças: *Não...*

Neusa: *Como que vocês sabem que é no mar? O que é que tem aqui?*

Algumas respondem “*tubarão*”, outras, “*peixe*”.

Neusa: *Onde fica o peixe?*

Vários respondem: *Na água*.

Como podemos ver, as perguntas da apostila, assim como as elaboradas pela professora, seguem o padrão de busca de informações no trabalho com a história. As respostas esperadas não podem/devem ser criativas, havendo, claramente, respostas certas ou erradas. A tendência das crianças é de apresentar respostas bem simples, como “não”, “peixe” etc. Este padrão de perguntas e respostas segue desta forma durante a leitura do texto:

Neusa: [...] *Ele arrancou da dona Ostra. Quem sabe o que é que tem dentro da ostra?*
Algumas crianças respondem: *Pérola!*

O objetivo da apostila, com a indicação dessa leitura, é que ela sirva de base para as atividades subsequentes. A seguir, as duas páginas iniciais dessas atividades:

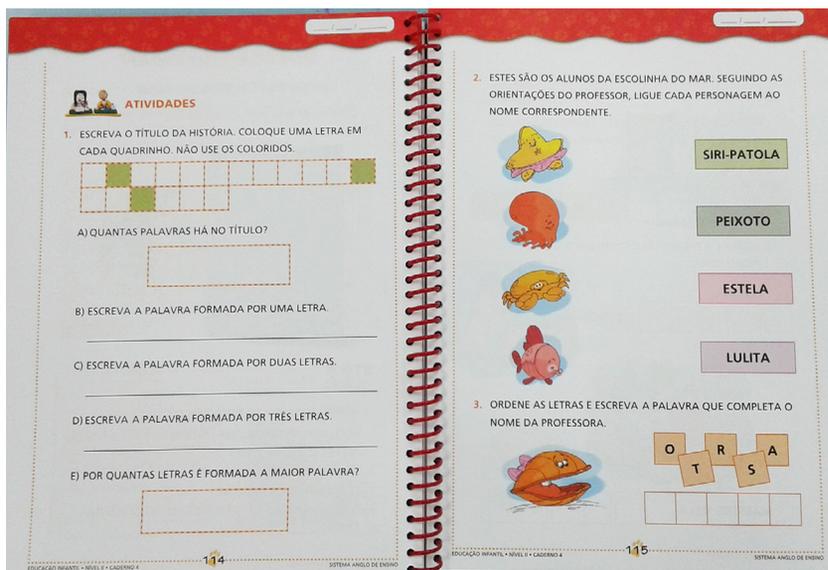


Figura 06: Apostila: primeiras páginas de atividades do livro *A escolinha do mar*. Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Como podemos constatar, as atividades têm como propósito trabalhar princípios básicos de alfabetização e matemática, em seus seguintes elementos: as letras, as palavras, os números, as quantidades e os problemas matemáticos; questões do texto e

da história em si são pouco exploradas e o imaginário, a criatividade ou o lembrar a história não são focos propostos para o trabalho pedagógico. Ou seja, nessas atividades não há espaço para o crescente interesse – registrado nas entrevistas – em criar, inventar, fazer novas elaborações a partir do conteúdo dos livros trabalhados.

Tendo em conta a tipologia proposta por Geraldi (2002) quanto aos distintos modos de trabalhar com a literatura em espaços escolares, podemos considerar que as entrevistas partem do texto como pretexto, para conversas e para a produção de desenhos. Entretanto, nos resultados de nossa pesquisa, o trabalho do texto como pretexto – mas não a ponto de apagar a importância da história lida – se mostrou, prioritariamente, mais enriquecedor no processo de interpretação e de criação das crianças sobre/a partir das histórias. Porém, esse modo de trabalho com a literatura exige tempo, abertura a respostas inusitadas, aos caminhos que se constroem a partir do argumento da narrativa. Há certa imprevisibilidade no trabalho realizado dessa forma. As conversas e os desenhos produzidos nas entrevistas foram sendo tecidos de maneiras variáveis, inclusive em termos de duração e do grau de envolvimento dos participantes. Essas peculiaridades de cada encontro precisam ser respeitadas e são um contraponto ao trabalho regado, no ritmo imposto pelas apostilas.

Dessa forma, argumentamos que momentos como esses concretizados na entrevista – conversas em roda e em pequenos grupos e produção de desenhos sobre o livro – podem promover o desenvolvimento psicológico e social das crianças, por gerar oportunidades de discussão, reflexão, compreensão/(re)significação de assuntos do cotidiano, provocados pelas histórias, além do exercício da imaginação e da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As particularidades das vivências de cada criança são a base da diversificação para suas interpretações e significações. Porém, essas interpretações e significações estão fortemente relacionadas aos modos como a mediação do adulto é realizada, tecendo-se, nas interações, a complexa rede pelas quais ambos – criança e adulto – se relacionam com os atos de leitura e com os livros em si. O incentivo à imaginação e à atividade criadora dentro da escola é potencialmente uma tarefa da professora e dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças (bibliotecária, monitora e demais professores). Entretanto, não raras vezes, sobretudo os professores são premiados a privilegiar a quantidade de trabalhos e não sua qualidade.

No desenvolvimento do trabalho investigativo, ao contrário disso, a mediação da pesquisadora foi no sentido de permitir, possibilitar e incentivar que essas novas elaborações criativas diante do texto fossem concretizadas. Essas ações tiveram progressivos efeitos sobre os modos pelos quais os alunos foram produzindo suas elaborações, e é preciso lembrar que, quanto mais se tece em cima de um mesmo material, maiores as possibilidades de ele se tornar matéria-prima para outras produções, de ser internalizado.

A quantidade de livros não é sinônimo de qualidade na constituição de novos leitores, fortemente vinculada a sucessivas experiências irrepetíveis com o mesmo texto, pois, a cada gesto de leitura, novas significações podem ser produzidas, em especial pela oportunidade de compartilhar com o outro o que cada criança/leitor elege como pontos dignos de destaque.

Ampliar a experiência não significa apenas diversificar e oferecer a maior quantidade possível de histórias para a criança. A ampliação da experiência também pode ser feita pelo aprofundamento de elaborações sobre elas, pela oportunidade de criar novas relações, conforme pudemos acompanhar as crianças realizando em muitos pontos das entrevistas. Ao longo da pesquisa, pudemos perceber uma mudança positiva no que diz respeito à participação das crianças nas entrevistas. Foi possível constatar que, não raras vezes, as imagens do livro, mais do que o texto e a história em si, capturavam sua atenção, oferecendo pequenos detalhes significativos a elas. Esse trabalho interpretativo do leitor (no caso da pesquisa realizada, das crianças) tem importante papel nas elaborações coletivas, em que se partilham leituras singulares. Ou seja, permite que cada criança possa ver o que o outro viu, ressaltar e validar aspectos levantados pelos colegas e/ou contradizê-los e argumentar quando as posições não são confluentes. Dessa forma, parece-nos que considerar estas peculiaridades pode ser importante passo para a organização do trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tatyane A.; GOMES, Maria de F. C.; MONTEIRO, Sara M. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de história. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, out./dez. 2013.
- ARENA, Dagoberto B.; LOPES, Naiane R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

- CRUZ, Carlos M. da. A leitura como fruição do texto no âmbito escolar e a formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 04, t. 3. Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2002. p. 2760-2767.
- FONSECA, Maria N. G. da; GERALDI, João W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo-SP: Ática, 2002. p. 104-114.
- FREITAS, Maria T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-40.
- GERALDI, João W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo-SP: Ática, 2002. p. 82-87.
- MONTEIRO, Vera. Promoção do autoconceito e autoestima através de um programa de leitura a par. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 147-155, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n1/a18v25n1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- OLIVEIRA, Eliane R. de Oliveira; CALDIN, Clarise F.; SILVA, Patrícia V. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 11 n.3, p. 398-415, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n3/a08v11n3.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- PORCACCHIA, Sonia S.; BARONE, Leda M. C. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 3, jul./set. 2011.
- PRADO, Patrícia D. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n86/v32n86a06.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- RODRIGUES, Marisa C.; HENRIQUE, Mariana W.; PATRÍCIO, Marina O. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 37-44, jan./jun. 2009.
- SILVA, Lilian L. M. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo-SP: Ática, 2002. p. 82-87.
- SILVA, Paulo V. B. da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/04.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- WITTER, Geraldina P.; RAMOS, Oswaldo A. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, jun. 2008.
- XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 591-603, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a19.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Larissa Elizabeth de Barros Brito é graduada em Educação Artística (Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio) e em Pedagogia (Faculdade Max

Planck) e mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Atualmente é professora de arte no Colégio Renovação, no Colégio Rodin e na Escola Algodão Doce. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente como arte educadora.

E-mail: lebbrito@gmail.com

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha possui Graduação em Psicologia e Graduação em Licenciatura em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Tem aprimoramento em Psicopedagogia (Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto), Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Pós-Doutorado em Psicologia e Educação (Universidade de Barcelona). Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, em que são desenvolvidos trabalhos na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento psicológico infantil, funções psicológicas superiores, atividade lúdica, alfabetização e letramento, relacionando-os com práticas pedagógicas e formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais).

E-mail: silrocha@uol.com.br

Crítica Literária na escola: caminhos e descaminhos

Literary Criticism in schools: paths and detours

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p65-78>

JÚLIO DE SOUZA VALLE NETO¹

RESUMO: Este artigo pretende discutir o papel da Crítica Literária em contexto escolar, investigando as razões de seu uso relativamente pequeno em sala de aula e propondo uma abordagem específica para o Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; crítica literária; leitura.

ABSTRACT: This article addresses the role of Literary Criticism in a school context, exploring the reasons for its relatively small use in the classroom and proposing a specific approach to be used in High School.

KEYWORDS: Literary literacy; literary criticism; reading.

TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA LITERÁRIAS: REVISITANDO FRONTEIRAS

Teoria, História e Crítica Literárias sugerem modos distintos para o estudo do texto. Como formas do estudo de obras e autores, é natural que cada uma delas deixe as suas marcas, mais ou menos visíveis, no processo de escolarização da literatura. Nesse percurso específico, o exame de tais rastros revela, a olho nu, a nítida presença das duas primeiras. Especialmente a História Literária reitera, no âmbito

1. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP, Brasil.

escolar, um prestígio vivo e atuante, apesar da desconfiança inspirada na academia, há bom tempo, pelos modelos narrativos caudatários da historiografia. Ao mesmo tempo, a Crítica apresenta, nesse trajeto particular, contornos apenas esmaecidos e ocasionais: numa determinada ótica, pode-se dizer que ela constitui o ramo mais desprestigiado dos estudos literários na escola.

Antes de sustentar essa hipótese, convém recusar, logo de início, a impressão de que tais formas de estudo literário se apresentam estanques. Apesar de distintas, elas não configuram propostas de exploração impermeáveis. Como observa Antoine Compagnon (2014, p. 222),

[...] mesmo a história literária mais restrita, fixada unicamente nos fatos, repousa ainda em julgamentos de valor, quando nada devido à decisão prévia, o mais das vezes tácita, sobre o que constitui a literatura (o cânone, os grandes escritores). As abordagens mais teóricas ou descritivas (formalista, estrutural, imanente), queiram ou não, também não escapam da avaliação, que muitas vezes é, aí, fundamental. Toda teoria, pode-se dizer, envolve uma preferência, ainda que seja pelos textos que seus conceitos descrevem melhor, textos pelos quais ela foi provavelmente instigada (como ilustra a ligação entre os formalistas russos e as vanguardas poéticas, ou entre a estética da recepção e a tradição moderna).

Ao mesmo tempo em que assinala a inevitável impureza de cada uma das disciplinas, Compagnon reitera, de modo mais ou menos indireto, o escopo de atuação preferencial da História, da Teoria e da Crítica Literárias. Assim, como observa o mesmo autor em outra obra, *Literatura para quê?*, a História Literária – comparável à filologia – apegam-se “às obras no que elas têm de único e singular, de irredutível e de circunstancial (um texto, um autor), ou no que elas têm de serial (um movimento, uma escola) e explicam-nas por seu contexto” (COMPAGNON, 2009, p. 15). A Teoria Literária, por seu turno, bifurca-se em duas descrições-chave (“crítica da ideologia, análise linguística”), que “se fortalecem mutuamente, pois a crítica da ideologia é uma denúncia da ilusão linguística [...]: a teoria literária expõe o código e a convenção ali onde a teoria postulava a natureza” (COMPAGNON, 2014, p. 24). Por fim, ao referir-se à “crítica”, o mesmo autor a define, em outra oportunidade, por meio de um aposto cristalino: “quero dizer, o julgamento ou a avaliação” (COMPAGNON, 2009, p. 23). Retoma-se, de forma indireta, a sugestão etimológica do termo, que remete à ação de *discernir* – ou, como parece evidente, *valorar*. Como lembra Roberto Acízelo de Souza (2003, p. 145) – remetendo, por sua

vez, a René Wellek –, “ainda hoje” a acepção mais corrente da disciplina reafirma a ideia fortalecida no século XIX: “um sistema escalonado de saber sobre literatura, que envolve, como operação de cúpula, a emissão de juízos de valor sobre obras e autores (cf. Wellek, s/d., p. 29-41, *passim*).”

Retomados os campos de atuação preferencial de cada disciplina, pode-se compreender melhor como se dá a recíproca “contaminação”, por assim dizer, entre umas e outras. A Teoria Literária, mesmo quando eventualmente “descritiva” (e propensa à análise linguística, a exemplo do formalismo russo), não escapa de uma valoração anterior, responsável pela eleição de um dado *corpus* e de uma dada exploração analítica. Do mesmo modo, como observa Compagnon (2014), o próprio conceito de “literatura” é capital para o teor dos eventos descritos pela História Literária. Segundo Acízelo de Souza (2003, p. 146), é frequente deparar-se, no discurso historiográfico, com “juízos explícitos” ou “decisões *críticas* nem sempre declaradas como tal, caso, por exemplo, da exclusão de determinado autor ou obra do conjunto de ‘fatos’ estudados, bem como da variação do grau de atenção concedida aos escritores incluídos [...]”. Donde se conclui que a Crítica, tal qual definida anteriormente, faz-se presente de forma implícita em ambas as disciplinas. Portanto, se ela é o ramo mais desprestigiado dos estudos literários na escola, como se propôs há pouco, isto não significará propriamente ausência, mas, muitas vezes, presença fantasmal.

TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA LITERÁRIAS NA ESCOLA: EXPLORANDO OS LIVROS DIDÁTICOS

Já faz alguns anos, a História Literária vem enfrentando restrições em relação à pertinência de sua aplicação no ensino de literatura. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1999, preconizavam o seu deslocamento hierárquico, a partir daquele momento, para “um segundo plano” (BRASIL, 1999, p. 38). A afirmação categórica contradizia-se poucas páginas depois, quando se demandava do estudante, entre as poucas “competências e habilidades” claramente vinculadas à literatura, a capacidade de “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 1999, p. 24).

Passados quinze anos, algo dessa ambiguidade permanece plenamente visível. O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*, por exemplo, apresenta ao professor dez resenhas de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. No tocante

à literatura, a apresentação da matéria segundo um critério cronológico é traço comum a praticamente todos os livros selecionados. A já tradicional operação de vincular um texto-exemplo aos traços gerais de um determinado estilo de época também se faz claramente presente no *corpus* selecionado. Por outro lado, também é visível, nas resenhas em questão, a preocupação em valorizar as propostas menos tradicionalistas nesse âmbito, por assim dizer, tão tradicional do ensino de literatura. Assim, a leitura efetiva dos textos literários é ponto a favor nas coleções de vetor historiográfico mais evidente (cuja implementação se vê frequentemente substituída, nos piores casos de instrumentalização da História Literária, por trechos de contextualização histórica autônomos e generalistas). De qualquer maneira, o eixo do trabalho com a disciplina permanece, ainda, claramente serial e classificatório. Demonstração, mais uma vez, da decisiva influência desempenhada por um dado uso da História Literária (e a modalização aqui é importante) no ensino de literatura no Brasil – especialmente no Ensino Médio. O cenário, ao que parece, reflete em parte a recomendação, ao mesmo tempo clara e dúbia, dos mencionados PCN.

Um breve olhar sobre a situação da Teoria Literária revela, igualmente, uma presença marcante sobre a escolarização da literatura. “Crítica da ideologia” e “análise linguística”, como propõe Compagnon (2014), a escola tende a privilegiar claramente a segunda de suas inflexões. Tomando-se novamente o universo dos livros didáticos como referência, o exame do primeiro volume de *Linguagem em Movimento* (TORRALVO; MINCHILLO, 2010) fornece um modelo frequente de incorporação da Teoria Literária ao ensino. Num capítulo inicial, de caráter introdutório (“Introdução à Literatura”), apresentam-se os fundamentos capitais da literatura. No livro em questão, chega-se mesmo a referir, textualmente, “a noção de estranhamento”, desentranhada, como se sabe, do formalista russo Viktor Chklovski. Tendo fornecido o material introdutório para a disciplina, a Teoria Literária é convocada, neste e ao longo dos demais volumes, a municiar o aluno com o arsenal analítico próprio ao embate com os textos literários. Assim é que, visando ao trato com os textos poéticos – mas não só –, tem lugar a exposição das tradicionais figuras de linguagem (metáfora, catacrese, antítese, paradoxo etc.), assim como, visando ao trato com os textos em prosa – mas também não só –, abordam-se, em capítulos espaçados, o “estudo do foco narrativo” e o das “personagens na narrativa”.

Ao contrário do verificado com a Teoria e História Literárias, a Crítica não se revestirá do mesmo caráter sistemático na disciplina de Língua Portuguesa, apresentando-se, quase sempre, de modo lateral e assistemático. Assim, o segundo volume

de *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola, ilustra um procedimento razoavelmente frequente nas publicações do gênero: amparar a breve apresentação de uma obra (ou de um autor) no juízo crítico de um renomado estudioso (ou, por vezes, escritor). Desse modo, convoca-se Mário de Andrade para referendar a classificação do célebre livro de Manuel Antônio de Almeida enquanto “romance de costumes”: para o modernista, “um dos grandes méritos das *Memórias de um Sargento de Milícias* é ser um tesouro muito rico das coisas e costumes das vésperas da Independência” (NICOLA, 2005, p. 327). A citação limita-se a embasar a classificação proposta, não ensejando, por exemplo, nenhuma reflexão acerca do critério de valoração implícito na avaliação (ou seja, o de que um livro se reveste de importância literária ao agir, também, como documento histórico), ou, ainda, alguma consideração acerca da compreensível boa vontade do modernista em relação ao romance. Afinal, ambos comungam, no interior de seus respectivos momentos históricos, do mesmo propósito de realçar os vínculos entre literatura e vida social. Nesse sentido, o elogio de Mário pode ser compreendido como uma espécie de afirmação bumerangue, já que retorna, de algum modo, para o próprio crítico enquanto escritor modernista. O juízo de valor, portanto (e reiteramos que o livro em pauta não é exceção, mas regra), comparece enquanto naturalização de um dado tipo de conhecimento (mais precisamente, de ordem taxionômica, remetendo ao “romance de costumes”), mas não enquanto instância necessariamente parcial da apreciação literária (o que, de resto, estende-se em maior ou menor grau a qualquer operação do gênero).

Eventualmente, a Crítica tem lugar, nos livros didáticos, de forma a abranger a questão do gosto, cuja importância, como se verá adiante, parece evidente. Por ora, basta referir, a título de exemplo, a proposta de reflexão formulada por João Domingues Maia em *Português* (2004). Sob o tópico “Intertextualidade”, transcreve-se um trecho de *Cinco Minutos*, de José de Alencar, pouco depois de o capítulo abrir-se com a transcrição de “O Primeiro Beijo”, capítulo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Pergunta-se, então, se o aluno “encontrou um certo exagero que torna o texto piegas, isto é, ridiculamente sentimental”, bem como se, “ao ler este texto”, “uma leitora do século XX ou XXI teria as mesmas emoções de uma leitora do século XIX” (MAIA, 2004, p. 270). A atividade, rica em possibilidades de discussão, aponta para a historicidade da forma (e para a conseguinte relativização do gosto e do valor). De qualquer maneira, ela permanece enquanto ocorrência ocasional e passageira – e é dever assinalar que, entre os dois tipos de exploração aqui mencionados, a primeira é sem dúvida a mais corrente.

A CRÍTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA PRESENÇA FUGIDIA

Muito desse cenário explica-se, possivelmente, pela situação relativamente delicada da Crítica, quando comparada à da Teoria ou História Literárias, em contexto escolar. Como se verificou páginas atrás, estas últimas prestam-se mais docilmente ao processo de escolarização, na medida em que a primeira oferece um instrumental de análise e, a segunda, uma narrativa encadeada de fatos supostamente relevantes para o bom domínio da disciplina. Dito de outro modo, ambas se prestam, claramente, à tendência escolar de fechar currículos e quantificar saberes. Já a Crítica Literária, na medida em que traz para o centro da discussão a questão do valor, opõe uma zona de conflito, ao menos potencial, a essas demandas institucionais: afinal, ao propor como instância de reflexão a valoração dos objetos literários, ela propõe, por tabela, uma instância de reflexão acerca do próprio currículo.

O exame das relações entre a questão do valor e os documentos que norteiam, no Brasil, o currículo do Ensino Básico, revela de fato uma situação algo contraditória. Nos primeiros PCN para o Ensino Médio, lê-se a certa altura a seguinte proposição: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 1999, p. 34). Como se vê, a questão envolve o papel desempenhado pelo valor sobre a própria constituição do literário, fazendo lembrar a oposição, hoje um tanto *démodée*, entre “literatura” e “subliteratura”. Ocorre que, da maneira como está formulada – e, sobretudo, da maneira como se deixa abruptamente interromper –, a proposição acaba por referendar uma deslegitimação apriorística da ideia de valor. Desse modo, a aparente tentativa de transplantar o debate acerca de sua pertinência, corrente na academia, para o intramuros da escola, traduz-se quando muito na assunção de um axioma relativista. Embora formalmente se propondo a problematizar os critérios de valoração estética – o que implica, tão somente, submetê-los a uma contextualização sócio-histórica –, o documento acaba por descartá-los, de antemão, enquanto construções ideologicamente interessadas (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23-24). Dito isso, não surpreende que uma das consequências dos *Parâmetros*, como observa Rildo Cosson, tenha sido avaliar uma espécie de indistinção generalizada dos objetos estéticos, segundo a qual o cânone tradicional e o “do mercado”, eventualmente, podem nivelar-se de forma acrítica (COSSON, 2004, p. 97). Em suma, o valor parece agir, nesse contexto, mais como um vazio conceitual do que como um conceito curricularmente passível de escolarização.

Felizmente, os chamados PCN+, documento que se segue aos primeiros PCN, tomam a questão em termos bastante mais ponderados. Aqui, a partir do estudo das “premissas” atuantes, historicamente, nos “juízos críticos sobre manifestações culturais”, prevê-se o desenvolvimento mais consistente de competências valorativas no aluno (BRASIL, 2002, p. 65). Por sua vez, as mais recentes *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) propõem em vários sentidos uma revisão dos primeiros PCN (a começar do tratamento, em separado, dos “Conhecimentos de Literatura” e dos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, como forma de recuperar “a autonomia e a especificidade” dos estudos literários (BRASIL, 2008, p. 49). No tocante ao valor, especialmente, as *Orientações* deixam claramente expresso que, em âmbito escolar, os textos literários, canônicos ou não, para além de “serem significativos dentro de determinado contexto”, também devem revelar “qualidade estética” (BRASIL, 2008, p. 57). Como se vê, a abertura ao relativismo, apreensível dos primeiros *Parâmetros*, parece contradita pelo documento.

Naturalmente, a sucessão de prerrogativas curriculares torna menos claro o caminho a ser seguido, na medida em que a própria barafunda de documentos denuncia a inexistência de clareza acerca do que, nesse âmbito, é central e periférico. Não espanta, nesse sentido, que Neide Luzia Rezende, uma das autoras das *Orientações*, declare que o texto permaneça “curiosamente ignorado em prol dos antigos PCNEM” (REZENDE, 2013, p. 111). Especificamente no tocante à Crítica, entendida como operação valorativa específica, o diagnóstico parece confirmar-se, na medida em que, como disposto há pouco e na esteira do que sugerem os PCN, ela tem figurado, reiterar-se, como uma espécie de vazio conceitual.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA: CRÍTICA E ESTUDOS DE CASO

Para explicitar de que modo a Crítica Literária poderia, de fato, inscrever-se de forma justificável no dia a dia escolar, convém ter em mente, antes de mais nada, a acepção com a qual se pretende abordá-la nesse contexto. É importante tomá-la do modo mais claro possível, enquanto forma de avaliação atuante, historicamente, no processo de valoração dos objetos artísticos. Devidamente integrada ao cotidiano do trabalho com a literatura, o objetivo é que ela se traduza, pouco a pouco, num *modo de leitura* específico, isto é, numa apropriação do texto literário capaz de abarcar, produtivamente, a questão do valor. Em termos pedagógicos, como se verá em

seguida, essa proposta contempla tanto a leitura quanto a produção textual (que não se restringe, como preconiza a concepção de “texto” corrente nos PCN, ao registro escrito ou mesmo verbal).

Tomar a Crítica enquanto objeto cotidiano no trabalho com a literatura significa, antes de mais nada, lidar com estudos de caso específicos. Tomemos dois autores como exemplo, iniciando pela obra de Jorge Amado. Na escola, é comum reiterar-se o sucesso de seus livros, inclusive no exterior, bem como insistir na integração de seus romances, num determinado momento, ao neorrealismo da década de 1930 – o que dá conta da habitual catalogação histórico-literária corrente no Ensino Médio. Menos frequente, entretanto, é explorar em sala de aula o discutível valor de sua obra literária, cujo arco varia da aprovação à reprovação exacerbadas. Exemplo desta última tendência é a avaliação de Alfredo Bosi, conforme se lê em sua *História Concisa da Literatura Brasileira* (um bom exemplo, aliás, de como Crítica e História Literária se dão frequentemente as mãos):

Cronista de tensão mínima, soube esboçar largos painéis coloridos e facilmente comunicáveis que lhe franqueariam um grande e nunca desmentido êxito junto ao público. Ao leitor curioso e glutão a sua obra tem dado de tudo um pouco: pieguice e volúpia em vez de paixão, estereótipos em vez do trato orgânico dos conflitos sociais, pitoresco em vez da captação estética do meio, tipos ‘folclóricos’ em vez de pessoas, descuido formal a pretexto de oralidade... Além do uso às vezes imotivado do calão: o que é, na cabeça do intelectual burguês, a imagem do eros do povo. O populismo literário deu uma mistura de equívocos, e o maior deles será por certo o de passar por arte revolucionária. No caso de Jorge Amado, porém, bastou a passagem do tempo para desfazer o engano. (BOSI, 1994, p. 406).

Por outro lado, sob a manchete “Jorge Amado segundo a crítica literária”, o *site do Jornal do Comércio* noticia, em matéria de agosto de 2012, que “o escritor começa a ser avaliado com mais justiça”. Balizam esta percepção dois professores universitários. Um deles, Eduardo de Assis Duarte, explica a resistência da Crítica por sua “formação completamente modernista”, donde a hostilidade com uma obra herdeira, em parte, “das narrativas do século 19 [...] e que dialoga com o público”. Para outro pesquisador, Anco Márcio Tenório Vieira, o papel desempenhado pela sexualidade, nas obras do escritor, nem sempre foi bem avaliado: “É nesse quadro que Amado mais transige. Ou seja, é onde as tensões sociais e econômicas são

amainadas, embaralhadas, parecem perder força. É onde Eros vence o Logos”. Por isso, seria possível estabelecer, para o professor, um paralelo entre o romancista e Nelson Rodrigues, pois ambos teriam explorado, literariamente, “a dualidade entre a moral da casa, aquela que é a da aparência, e a moral da rua, a das pulsões sociais”.

O segundo estudo de caso, aqui, é bem conhecido, apesar de pouco explorado na escola: a desaprovação que Machado de Assis dirige ao clássico de Eça de Queirós, *O Primo Basílio*. Para o brasileiro, o sucesso do romance se explicaria, como lembra Paulo Franchetti (1998, p. 23), pelo gosto rebaixado do público daquele período, ao qual satisfazia plenamente “a literatura baixa do Naturalismo”. Além disso, Machado reprova a concepção de Luísa, cujo adultério não encontraria, “no nível da narrativa”, nada que o justificasse: por isso, “a personagem lhe parece uma construção abstrata da vontade do autor” (FRANCHETTI, 1998, p. 26). É curioso notar como também nesse caso, portanto, recrimina-se o “leitor curioso e glutão”, faminto por cenas quentes, a despeito de sua alegada gratuidade na estrutura da obra.

Tomadas em conjunto, a abordagem desses juízos críticos poderia interessar, ao aluno, em vários níveis. Em primeiro lugar, revelando a existência de um critério técnico de avaliação estética, a saber, o prejuízo da unidade por conta da identificação de “pontas soltas”: é o que Bosi recrimina em Jorge, acusando-lhe de “uso imotivado do calão”, e Machado em Eça, reprovando a aparente imotivação para o adultério de Luísa. Em segundo, realçando a relatividade de tais critérios, na medida em que a impressão de gratuidade, nos dois juízos negativos, pode advir de uma parcialidade do crítico (é o que Franchetti aponta no caso de Machado, cuja perspectiva lhe parece bastante “interessada”, e o professor Vieira, por seu turno, no tipo de leitura feita por Bosi, à qual foge o papel legítimo desempenhado pela sexualidade na obra de Amado: explorar a dualidade entre a “moral da casa” e a “moral da rua”). Em terceiro, propiciando uma incorporação mais rica de aspectos da História Literária, seja para discutir a validade do padrão modernista atuante na avaliação do escritor baiano (patente no descompasso entre as expectativas acadêmicas, mais afins ao vanguardismo oswaldiano de *Miramar*, e a prosa fluente de Jorge, mais próxima de esquemas narrativos tradicionais, de maior penetração popular), seja para refletir sobre os pressupostos românticos que, naquela altura, ainda inspiram as ressalvas machadianas ao Naturalismo (patentes, por exemplo, na defesa da “arte pura” contra a “impura” (FRANCHETTI, 1998, p. 25). Por fim, explicitando que o divórcio entre crítica e público, como mostram a consagração de Eça e a crescente aceitação

acadêmica de Jorge, não configura um dado incontornável, mas explicável e variável segundo injunções históricas específicas.

Contudo, os maiores trunfos advindos desse tipo de discussão, levando-se em conta o cenário predominante no ensino de literatura, seriam basicamente dois. Em primeiro lugar, seria evitada a mensagem que, talvez inadvertidamente, a escola costuma transmitir ao aluno reticente diante do valor dos textos correntes nesse universo. Via de regra, tal reticência é compreendida de modo unilateral: ela acomete unicamente a figura do aluno, incapaz de compreender, por imperícia de leitor iniciante, a reconhecida importância do que tem em mãos. Incorporar ao cotidiano das salas de aula tópicos como os advindos da recepção crítica de Eça e Amado significa, inversamente, recusar a dicotomia tão escolar entre o *certo* e o *errado*: reconduzindo para o domínio do especialista a dúvida acerca do valor, a mensagem deixa de ser condenatória para tornar-se, ao mesmo tempo, pedagogicamente mais solidária e intelectualmente mais honesta. Isso leva, naturalmente, ao segundo trunfo, pelo qual se torna evidente que essa solidariedade nada tem a ver com permissividade. Tomando o estudo do valor a partir de estudos de caso específicos, recusa-se como suficiente o axioma segundo o qual tudo é relativo e subjetivo – e do qual costuma advir, como observa Rildo Cosson (2004), a aceitação indiscriminada de toda e qualquer avaliação. A familiaridade com as limitações da Crítica revela o quanto ela é, necessariamente, parcial, mas não arbitrária: ela precisa tomar partido (com maior ou menor grau de consciência), mas também precisa justificá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CRÍTICA, LEITOR COMUM E BONS EXEMPLOS

Uma vez que essa proposta de trabalho implica a presença, eventualmente, de juízos advindos de especialistas (e dos conceitos-chave que os embasam), o temor do tecnicismo pode aflorar, aqui, com maior força. Tomando-se inicialmente o conjunto mais restrito de reflexões desenvolvido há pouco, contudo, esse temor poderia se justificar, com mais sentido, quanto ao terceiro tópico, dedicado a combinar a questão dos juízos de valor com as variantes histórico-literárias a eles subjacentes. Ainda aqui, esse inconveniente se resolve tão somente pela inclusão da discussão em momento propício, ou seja, quando essas categorias já forem familiares ao estudante. Satisfeito esse pré-requisito (de preferência, como nunca é demais lembrar, pela experiência de leitura efetiva, ao longo do percurso escolar, de textos românticos e modernistas), esse único tópico sensível, dentre os quatro citados, poderia

transcorrer de modo produtivo em sala de aula. Seja como for, a restrição é útil para lembrar que, para o bom andamento dos estudos de caso, é imprescindível operar com uma seleção criteriosa de textos críticos, propícios à exploração pedagógica naquele dado universo de alunos. Cuidado, aliás, que deve balizar a própria escolha dos textos literários na escola, como também nunca é demais lembrar.

Além disso, o risco do tecnicismo não é uma realidade, apenas, para a Crítica: ele afeta, igualmente, o modo como a Teoria e a História Literárias se traduzem em componentes curriculares. Se assim é, a questão se torna, necessariamente, mais geral: afinal, o que é excessivo, em termos de técnica, no ensino de literatura? Certamente, não será admitir que a escola é o lugar, por excelência, em que conhecimentos advindos dessas disciplinas devem ter circulação. Mas será, isso sim, tudo aquilo cuja presença justifica-se *per se* – e não pelo que pode representar de enriquecimento de leitura². Nesse sentido, a Teoria Literária é excessiva quando obriga o aluno a decorar o que vem a ser “sinédoque” – sem, contudo, investigar os efeitos de sentido, em textos literários determinados, que a figura de linguagem produz. A História Literária, por seu turno, é excessiva quando reduz o texto a mero sintagma do paradigma tipológico-histórico (sem, inclusive, atentar para os limites que os textos, sobretudo os inovadores, impõem à descrição geral). E a Crítica, finalmente, será excessiva quando admitir que, na escola, está formando futuros críticos literários – e não leitores comuns que podem vir a se beneficiar, contudo, de noções acerca do valor artístico.

Em grande medida, esse enriquecimento de leitura, propiciado pela Crítica, traduz-se no próprio conhecimento dos processos que levam à sempre relativa cristalização do cânone, dedicando-se especial atenção para a sua descontinuidade (que faz de *O Primo Basílio*, inicialmente, um livro tido como apelativo por Machado de Assis – adjetivo que, décadas depois, qualificaria também, para alguns, a obra de Jorge Amado). Em outras palavras, mesmo os clássicos, em maior ou menor medida, passam a ser compreendidos, no interior do universo escolar muitas vezes tendente à sacralização, como expressão de “consensos parciais” (COMPAGNON, 2014, p. 250). Abordar esse processo no trabalho cotidiano com a literatura, ao invés

2. Ou, para dizer com Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81): “Nos últimos anos do ensino fundamental e, sobretudo, no ensino médio, torna-se indispensável, porém, fornecer aos alunos termos e conceitos fundamentais das gramáticas, da linguística, da genologia, da retórica e da poética, da história, da crítica e da teoria literárias mostrando, a partir dos textos e com os textos, sua utilidade e contribuição no processo de leitura – sem isso, são desnecessários”.

de amarrar a recepção do leitor a um simples “certo” (isto é, endossar o clássico) ou “errado” (ou seja, refutá-lo enquanto texto “chato” ou ultrapassado), recoloca a leitura individual num quadro receptivo muito mais amplo, no qual têm lugar diferentes vozes e contextos sócio-históricos. Assim, a voz do aluno que acaba de ler pela primeira vez *Capitães da Areia* pode dialogar, por exemplo, com as restrições emitidas por Bosi ou as ponderações de Vieira e Duarte. O confronto colabora para um duplo conhecimento, na medida em que o aluno toma contato, de um lado, com o modo pelo qual ele próprio agencia adesões ou restrições frente uma obra específica e, de outro, com as diferentes estratégias interpretativas através das quais se confere mais ou menos valor a uma dada obra. Se, como propõem as *OCEM*, cumpre à escola “formar para o gosto literário” e “oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL, 2008, p. 69), ao que parece, a incorporação da Crítica ao letramento literário na escola, nesses moldes, concorre em parte para a consecução desses objetivos.

Não estando, pois, empenhada em formar críticos profissionais, a escola pode se valer de formas pelas quais essas incursões críticas, de modo diverso ao padrão corrente na academia, contemplem modos de veiculação para além do texto escrito. Nesse grupo, desempenham papel de relevo os vídeos produzidos para esse fim, muitos dos quais disponibilizados no *Youtube*. É possível encontrarem-se resenhas, no *site*, de clássicos como o romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Geralmente produtos de trabalhos escolares, os vídeos ilustram um tipo de iniciativa na qual a Crítica literária, ainda que menos presente do que a História e a Teoria, pode encontrar um canal pertinente de reflexão na vida escolar.

Por fim, ainda no rol de iniciativas minoritárias dignas de nota, cabe mencionar o livro de Heloísa Harue Takazaki, *Língua Portuguesa* (2005). De modo contrário ao observado na quase totalidade dos livros didáticos, aqui a autora dedica dois capítulos à discussão do valor literário: o décimo quinto denomina-se, justamente, “Os clássicos” e propõe discussões acerca do conceito, partindo tanto das definições consagradas nos dicionários quanto de excertos do famoso ensaio de Ítalo Calvino, *Por que ler os clássicos?*; o seguinte, por seu turno, intitula-se “Resenhas” e dispõe juízos contrastantes sobre a obra de Machado de Assis (incluindo a famosa diatribe de Sílvio Romero contra esse “pernicioso enganador”), assim como apreciações díspares, correntes na imprensa, sobre a adaptação cinematográfica de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Aliás, nesse último caso, uma das questões propostas define o cânone como “uma espécie de padrão ao qual nos habituamos e que acaba

por determinar nossas preferências”, para depois indagar se “é possível que os dois críticos que escreveram as resenhas tenham usado cânones diferentes para analisar a mesma obra” (TAKAZAKI, 2005, p. 186). Uma questão, como se vê, muito semelhante àquela, mencionada há pouco, sobre os diferentes cânones críticos implicados na aprovação ou reprovação da obra de Jorge Amado. Ocorrências como essa animam duplamente, seja mostrando que a Crítica, ainda que relativamente desprestigiada, não deixa de inspirar, ocasionalmente, reflexões produtivas no trabalho com a literatura na escola, seja realçando a sua viabilidade enquanto estratégia, pedagogicamente justificada, de enriquecer a leitura de textos literários em sala de aula. Foi, ao menos, o que se pretendeu demonstrar nessas páginas.

REFERÊNCIAS

- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2008.
- _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2015*: Português. Brasília: MEC/ SEB, 2014.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- COSSON, R. Entre o cânone e o mercado. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 93-98.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97
- FRANCHETTI, P. Apresentação. In: QUEIRÓS, E. de. *O primo Basílio*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. p. 9-44
- GUEDES, D. *Jorge Amado segundo a crítica literária*. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2012/08/04/jorge-amado-segundo-a-critica-literaria-51532.php>>. Acesso em: 24 maio 2015.
- MAIA, J. D. *Português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- NICOLA, J. de. *Português*: Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2005. v. 2.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade* – Revista do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, São Paulo, n. 1, p. 16-29, 2006.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

SOUZA, R. A. A ideia de história da literatura: constituição e crises. In: MOREIRA, M. E. (Org.). *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 141-156

TAKAZAKI, H. H. *Língua portuguesa: Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2005. Volume único.

TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. A. C. *Linguagem em movimento*. São Paulo: FTD, 2010. v. 1.

SOBRE O AUTOR

Júlio de Souza Valle Neto é bacharel e licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, tendo obtido os títulos de Mestre e Doutor em Teoria e História Literária pela mesma Universidade. Atualmente é professor adjunto da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, câmpus Guarulhos.

E-mail: juliovalleunifesp@gmail.com

Recebido em 11 de novembro de 2015 e aprovado em 02 de agosto de 2016.

Reflexões sobre educação escolar quilombola

Thoughts on Quilombola School Education

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p79-91>

MAX SILVA DA ROCHA¹

JOSÉ BEZERRA DA SILVA²

RESUMO: Este artigo comenta a incipiente Educação Escolar Quilombola, reflete sobre suas características e os seus beneficiados. Evidencia também a ingerência do Banco Mundial nesse modelo de educação, cujo projeto se direciona aos países periféricos, pois visa fortalecer basicamente o Ensino Fundamental, priorizando os atos de ler, escrever e contar. Dessa forma, esse projeto de educação escolar se fundamenta na lógica do capital, substituindo o confronto de classes por formas sociais conciliatórias, capazes de reforçar a sociabilidade consensual apregoada pelo neoliberalismo, em que se destacam como bandeira de luta somente a obtenção da cidadania e a participação democrática, mas sem romper com o sistema. Ver-se-á também ser possível ao professor/a de aluno quilombola ressignificar as elaborações sobre a Educação Escolar Quilombola, fazendo que esse modelo de educação contribua no processo de lutas e de melhorias locais, sem perder de vista a possibilidade de visualizar uma sociedade plenamente emancipada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação quilombola; Banco Mundial; neoliberalismo.

ABSTRACT: This article comments on the incipient Quilombola School Education, reflecting on its characteristics and beneficiaries. It also highlights the interference of the World

1. Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, AL, Brasil.

2. Faculdade São Tomás de Aquino, Palmeira dos Índios, AL, Brasil.

Bank in this education model, designed to be directed to the peripheral countries, aiming primarily to strengthen basic education, giving priority to reading, writing and counting. Thus, this education project is based on the logic of capital, replacing the class struggle by conciliatory social which strengthen the consensus within neoliberalism, defending ideas of citizenship and democratic participation, but without changing the system. It is possible for the teacher of a quilombola student to reframe the ideas of Quilombola School Education, making this education model a means of contribution for the process of struggles and local improvements, without losing sight of the possibility of a fully emancipated society.

KEYWORDS: Quilombola education; World Bank; neoliberalism.

INTRODUÇÃO

O capitalismo mercantil, cujo epicentro foi a Europa, foi impulsionado, inicialmente, pelas invasões de novas terras, pelo desenvolvimento do comércio e pela escravidão negra, que se tornou de grande importância, por atender às exigências colonizadoras das terras recém-invasidas, como no caso do Brasil. Conseqüentemente, a sociabilidade capitalista mercantil despersonalizou o negro, a ponto de tê-lo como simples mercadoria – forçado a trabalhar até a morte, destituído de todos os possíveis direitos, dentre os quais o de frequentar a escola. Essa proibição se estendeu para depois do sistema colonial, pois alcançou o Império e durante a República foi cultivada disfarçadamente. Basta ver a Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854), cujo artigo 69 estatui:

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

- 1º. Os meninos que padecem moléstias contagiosas.
- 2º. Os que não tiverem sido vacinados.
- 3º. Os escravos.

Se não bastassem “os escravos”, por meio de sutilezas e ardis, a citada reforma se insurgiu contra os alforriados, que poderiam padecer de “moléstias contagiosas” ou não ter, por qualquer modo, sido “vacinados”. Com essa lei, os brancos e os filhos de brancos podiam frequentar os bancos escolares sem incorrer em riscos de contaminação. Seguindo o mesmo rumo, no artigo 6º, a Constituição Federal de 1824 também proibiu o acesso do escravo à escola. Com a República, a situação parece ter sido mais agravada, pois, dadas as modificações no cenário político-econômico

e social do País, a população afro foi parcialmente substituída pelos imigrantes, perdendo, desse modo, os espaços de trabalho que há séculos ocupara como escravizados. Quanto às comunidades negras rurais, permaneceram em total esquecimento e isolamento, só adquirindo visibilidade durante o processo constituinte que resultou na elaboração da Constituição Federal, em 1988. Atualmente, em atendimento às modificações implantadas no cenário neoliberal internacional e com a escolha feita por diversos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, da educação como forma de reduzir a pobreza, o nosso país intensificou a prestação do ensino fundamental àqueles até então fora da escola – *grosso modo*, à população afro-brasileira.

A presença de organismos internacionais manipulando o sistema educacional nacional é histórica. Atualmente esse sistema vem sendo assistido pelo Banco Mundial. Na obra *Marxismo, educação e lutas de classes*, organizada por Jimenez e outros, publicada em 2010, vemos a avalanche de intromissão dos mais diversos organismos internacionais em conluio com o empresariado nacional para enquadrar a educação escolar nacional na tutela neoliberal. Nesse âmbito, o Banco Mundial, além de financiar o processo educativo, dita normas de comportamento, financia projetos e pesquisas, disponibiliza técnicos e especialistas e condiciona os financiamentos à abertura do mercado interno ao capital internacional.

Dessa forma, o nosso ensino fundamental, cujo tempo de duração coincide com as proposições do Banco Mundial para a educação básica, se presta a tornar os pobres em trabalhadores produtivos e em cidadãos consumidores, bem como a introjetar a política do consenso, com vistas a persuadir a população dos países periféricos a se conformar com o *status quo*, impondo o sistema capitalista como a última e única forma de sociabilidade possível.

Assim, a Educação Escolar Quilombola, apesar da sua imensa importância, pois se prontifica a atender comunidades historicamente desassistidas, padece desse grande problema que é a interferência do Banco Mundial na sua moldura e feição, ocasionando a intensificação de um modelo social essencialmente opressor, que é o capitalismo.

Neste artigo, subdividido em dois tópicos, será analisada a formação da Educação Escolar Quilombola pelo Estado brasileiro, bem como a sua vinculação às políticas neoliberais, sob a regência do Banco Mundial, e ainda a possibilidade de ser tomada como força motriz capaz de trazer à tona fatores alienantes, não poucas vezes disfarçados em políticas reparadoras. No entanto, dado o caráter de classe da sociedade brasileira, os professores e as professoras de alunos quilombolas podem,

ao utilizar os conteúdos da Educação Escolar Quilombola, desencadear atividades educativas revolucionárias, sem perder de vista a imensa contribuição que podem dar à organização dessas comunidades e às suas lutas por direitos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA QUILOMBOLAS

As populações quilombolas nacionais têm sido alvo de grande diversidade de políticas protecionistas estatais, a contar da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. No bojo dessas políticas tomou vulto a Educação Escolar Quilombola, cuja elaboração está sendo discutida pelo Ministério da Educação (MEC) via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esse modelo diferenciado de educação escolar se centraliza na realidade das comunidades quilombolas, valoriza a territorialidade como espaço educativo, estabelece contatos respeitosos com valores ancestrais cultuados pela comunidade: a oralidade; a religião de matriz africana e demais questões vinculadas à população afro-brasileira; o combate ao racismo, às desigualdades raciais, que, segundo a Organização das Nações Unidas – ONU –, são as principais fontes geradoras das desigualdades sociais.

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades. Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas terão sentido e relevância para os alunos/as quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político/pedagógica para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-las. (PARANÁ, 2010, p. 12).

Semelhantemente, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), sediado no Recife e protagonista de excelente trabalho com os quilombolas dos estados de Pernambuco, Paraíba e Ceará, descreve a Educação Escolar Quilombola com um processo que

vincula a família à convivência comunitária, sendo, de qualquer modo, um recorte da sistemática educacional nacional, dinamizado desde 2008, com os preparativos para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, cuja efetividade se deu entre os dias 28 de março e 1.º de abril de 2010, com a Conferência Nacional de Educação – CONAE. O CCLF (s. d., p. 7) enfatiza que

[a] educação quilombola é compreendida como um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo.

O modelo de educação para os quilombolas se fortaleceu com a realização do Primeiro Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, ocorrido em Brasília, em novembro de 2010, que contou com a participação de 240 pessoas, entre as quais pesquisadores, professores e lideranças quilombolas. Posteriormente foram realizadas três audiências públicas, a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília, a fim de consolidar a discussão em torno dos conteúdos do Plano Nacional de Educação Quilombola, bem como de suas diretrizes.

O relatório do Primeiro Seminário de Educação Quilombola definiu várias propostas norteadoras da referida educação, as quais se vinculam às proposições do Banco Mundial para a educação dos países periféricos. Segundo nosso olhar, as propostas são as seguintes:

- garantia de acesso, permanência e conclusão da educação básica;
- fornecimento de material didático diferenciado para o ensino fundamental;
- avaliação tipo emancipatória, processual, diagnóstica e formativa da aprendizagem;
- educação como meio de reduzir a pobreza e preparar mão de obra para o mercado;
- qualificação dos pobres para torná-los produtivos;
- centralidade no ensino fundamental (educação básica);
- participação da comunidade beneficiada na discussão dos programas e projetos;
- capacitação de professores do ensino fundamental que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos;
- ampliação da rede física das escolas quilombolas.

Acrescentem-se a esse modelo educacional os termos do artigo 26-A da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) (BRASIL, 1996), que determina se ensinem, nas escolas de todo o País, a história da África e dos africanos, a cultura afro-brasileira e indígena e as lutas da população negra e indígena. Também a Declaração de Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, coordenada pelas Nações Unidas – ONU – e com a participação efetiva do Banco Mundial, exerceu forte influência na composição desse modelo.

Passado mais de um século da abolição, o Estado brasileiro voltou-se à população afro e tem buscado atendê-la com um conjunto de políticas públicas, entre as quais está a educação escolar. Esse *modus operandi* estatal se enquadra no bojo de uma política global oriunda do Banco Mundial para os países periféricos. Desse modo, e a fim de explicitar mais adequadamente a afirmação anterior, nós nos reportamos aos anos setenta do século XX, ocasião em que o Banco Mundial já demonstrava interesse pelo campo educacional, porque já era ideia prevalecente ser a educação o instrumento útil e necessário para reduzir a pobreza, sobretudo dos 40% mais pobres do globo. Naquela época, McNamara, presidente do referido Banco, se expressou do seguinte modo:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político [...]. Mostrar indiferença ante a frustração social equivale a fomentar seu crescimento. (McNAMARA apud PEREIRA, 2010, p. 203).

Percucientemente, o Banco fez convergirem para um único âmbito o racismo e a discriminação racial, a pobreza e a educação. *Grosso modo*, esses 40% mais pobres são afrodescendentes (no Brasil esse número é bem maior)³ e, como justiça social, há apenas o recurso de reduzir a miséria desses 40% para evitar possíveis rebeliões que venham a incomodar os poucos privilegiados. Assim, o Banco assume o *grandioso*

3. Mário Theodoro (Org.) publicou, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma série de artigos com o título: *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*, que indicam o tamanho da desigualdade social do Brasil. Vejam-se também os dados do censo de 2010, fornecidos pelo IBGE.

papel de fomentar a educação básica, isto é, de ensinar a ler, escrever e contar, para, em atendimento ao modelo neoliberal, implementar a política do consenso. O Brasil tem se assujeitado a essa política globalizante, pois o citado Banco tem investido na maioria dos projetos educacionais brasileiros, cujos percentuais “eram apenas de 2% nos anos 87-90 e alcançaram a cifra de 29% nos anos 91-94” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 196).

A diretiva internacional da educação pelo Banco Mundial engloba as populações afrodescendentes. Por isso coordenou, juntamente com a Organização das Nações Unidas, a III Conferência Mundial de Durban, e aumentou consideravelmente a linha de investimento direcionada para a educação básica. Quanto ao ensino superior, o Banco Mundial propõe que seja assumido pelo próprio estudante, pois, segundo o Banco, no caso brasileiro, têm sido privilegiados aqueles que podem pagar. Por isso, o Banco incentiva a privatização do ensino superior.

O nosso país tem se adequadado positivamente às exigências do Banco, não somente quanto ao desempenho no combate à pobreza através de programas sociais (Bolsa família), mas também com a normatização da educação de acordo com os interesses deste. Tais fatos são importantes e decisivos para alavancar o potencial do Brasil, elevando-o a patamares de ótimo captador de recursos.

O número de projetos aprovados no período demonstra uma atuação constante e um relacionamento consolidado entre os governos brasileiros (federal, estadual ou municipal) e o Banco Mundial. Ainda que uma comparação dos dois primeiros anos do governo FHC (primeiro mandato) com o primeiro ano do governo Lula possa fazer parecer que houve uma certa precaução dos novos dirigentes do país quanto à realização de acordos com o Banco, no início dos seus mandatos, em virtude do número de projetos aprovados, um olhar voltado ao terceiro ano do governo FHC revela que o número de acordos assinados cresceu em mais de 100% em relação aos anos anteriores e o mesmo ocorre em relação ao segundo ano do governo Lula, em que o número de projetos cresce mais de 30%. (MACHADO, 199?, p. 2).

Os investimentos do Banco na educação atrelam o País ao comércio sem barreiras, pintam as relações sociais com características da livre concorrência e favorecem o mercado interno de conhecimento, por meio do qual os empresários passam a atuar mais intensamente na negociação do saber. E o Estado nacional, através dos seus governos, tem flexibilizado a legislação para melhor atender a esse desiderato.

Essa forma neoliberal do capital prima pelas relações mercadológicas e torna a educação uma valiosa mercadoria. Se não bastasse isso, os investimentos demandam grande diversidade de contratos comerciais, por meio dos quais se estabelece profunda desigualdade entre países centrais e países periféricos.

Embora o Bird⁴ empreste apenas para o setor público, o mundo dos negócios tem entrada direta no funcionamento das suas operações. Isso ocorre porque o financiamento concedido pelo Bird anualmente gera em torno de 40 mil contratos que envolvem um grande volume de compra e venda de bens e serviços de todo o tipo, parte dos quais por meio de licitações internacionais abertas a empresas sediadas nos Estados-membros. Historicamente, as empresas estabelecidas nos países capitalistas mais industrializados abocanham a maioria esmagadora dos contratos, graças a lobbies bem organizados e silenciosos, dos quais fazem parte os seus respectivos governos. (PEREIRA, 2010, p. 46).

Assim, a educação escolar foi priorizada pelo Banco, que, além de subsidiá-la, passou também a sugerir seus conteúdos. Neste âmbito, o Brasil vem captando elevadas somas para equalizar a educação nacional às diretivas internacionais, bem como para atender às exigências do mercado globalizado, para o qual a educação é apenas mais uma mercadoria. Nessa perspectiva, a educação escolar e a educação escolar quilombola se vinculam ao modelo social neoliberal atualmente em voga, que propaga ser a cidadania, ao lado da democracia, a mais alta forma de sociabilidade que a humanidade pode almejar, necessitando apenas ser continuamente aprimorada, lapidada aqui e ali, para, enfim, ir aos poucos se tornando melhor.

Não se pode negar, porém, a grande importância da Educação Escolar Quilombola no cenário nacional, como também a imensa importância da participação cidadã na atual sociedade democrática. São conquistas preciosas para a humanidade em geral e para os afro-brasileiros em particular. No entanto, essas grandiosas conquistas são, por si sós, incapazes de eliminar as desigualdades sociais, as quais se originam das manifestações da propriedade privada, do Estado e do capital. Desse modo, por mais que se valorize a Educação Escolar Quilombola – que já é portadora, *per se*, de profundas limitações, pois se estende apenas ao ensino fundamental – e que se valorizem também a cidadania e a democracia, as desigualdades sociais persistirão, justamente porque nem a educação, nem a cidadania e

4. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

nem a democracia romperão com a lógica da compra e da venda da força de trabalho, maneira eficiente de manter a posse do capital em poucas mãos e de tornar a maioria populacional alienada e destituída das condições básicas de sobrevivência.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA CONTRAMÃO DAS LUTAS QUILOMBOLAS

O Estado brasileiro, a contar da Constituição Federal de 1988, tem concedido às populações quilombolas diversos direitos – desde a definição de seu território, à moradia, saúde, alimentação através da cesta quilombola e de vários outros benefícios emanados de projetos emanados do governo federal. Por isso, a fim de alcançar esses direitos básicos, os quilombolas têm despendido grandes esforços, e os resultados obtidos são ínfimos. Nas nossas viagens de visita às comunidades quilombolas alagoanas nos deparamos com situações de absoluta miséria: casas de taipa sem sanitário, acesso à terra limitadíssimo, muitos aquilombados residindo em casas de lona, dificuldades enormes para encontrar água potável e muitos outros problemas graves. Há comunidades afetadas por doenças de pele, nanismo e cegueira. Diante desse quadro estarrecedor, a Educação Escolar Quilombola que vem sendo divulgada ou passa ao longe ou simplesmente maquia a realidade, focando seu discurso em outros aspectos, como, por exemplo, no alavancamento da cultura local, nas suas festas e comemorações, querendo, de certo modo, enrijecer a existência como está posta e conduzindo as crianças e os jovens a conservar na sua cotidianidade a estrutura de miserabilidade como se fosse algo natural, com a qual se deve conviver pacificamente.

Mostradas essas situações de imensas carências, três fatores se tornam evidentes: primeiro – o Estado inegavelmente não acabará com a pobreza em geral, nem com a pobreza dos quilombolas. É essencialmente o propulsor dessa situação. Segundo – nem a educação e, menos ainda, a Educação Escolar Quilombola darão cobro a essas carências, pois a causa das desigualdades sociais deve ser buscada nas relações de compra e venda da força de trabalho, e não nas produções culturais, educacionais, artísticas e assemelhadas. Terceiro – a situação dos quilombolas resvala para o problema de classe social; sem negar, porém, a constante presença de racismo e de discriminação na nossa sociedade.

Sendo desse modo as coisas, a Educação Escolar Quilombola necessariamente teria que tomar outros rumos e jamais aqueles engendrados pelo Banco Mundial e correntemente aceitos pelo Estado brasileiro. Assumiria, portanto, a postura de

classe e somente desse modo responderia adequadamente às lutas travadas pelos quilombolas, levando-os a entender que os seus problemas estão vinculados às movimentações do capital e toda solução forjada pelo Estado não passará de solução paliativa. Noutras palavras, não se dará real transformação social, mas ocorrerão apenas algumas mudanças.

Deduz-se, logicamente, da afirmação anterior, que a educação e, particularmente, a educação afro-quilombola tanto podem se manter como sustentáculo do sistema capitalista, como podem se transformar na mediação para a construção de uma sociedade plenamente emancipada, pois, admitindo o dilema de classes, aspecto constitutivo essencial da sociedade brasileira, a educação se verá forçada a se efetivar dentro desse dilema.

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes. [...] Neste sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. (LOMBARDI, 2005, p. 33-34).

Desse modo, para ser possível uma Educação Escolar Quilombola comprometida com as lutas quilombolas e que, ao mesmo tempo, indique outras saídas para além da dimensão de direitos, necessariamente as atividades educativas deverão ter por base uma postura revolucionária, romper com os interesses burgueses e impor-se como práxis transformadora do mundo dos homens. Esse *modus operandi* de atividades educativas, enquanto mediação para uma sociabilidade plenamente emancipada, se efetiva nos seguintes requisitos elencados por Tonet (2005, p. 232 e seguintes). Primeiro – domínio amplo e aprofundado a respeito do fim que se quer atingir; segundo – apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; terceiro – conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; quarto – domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da

natureza, das Ciências Sociais ou da Filosofia; e quinto – proceder à articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

Sabe-se da impossibilidade de se desenvolver uma educação revolucionária, sobretudo quando o Estado é o seu gestor. Mas ficam brechas para a realização de atividades educativas revolucionárias, as quais podem, num primeiro momento, primar pelos direitos, pela cidadania fundada na democracia participativa. No entanto, direitos sociais e cidadania participativa, apesar de muito importantes, são limitados, porque conservam os princípios norteadores da sociabilidade neoliberal. Dar caráter revolucionário às atividades educativas é a única maneira possível de humanizar o homem, historicamente desumanizado pelo capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da educação escolar nas sociedades contemporâneas é inequívoca. Manter populações inteiras desescolarizadas é a política da perpetuação da miséria. Entretanto, propagar a escolarização como meio transformador da sociedade pode consistir tanto em equívoco como em maldade. Equívoco porque a educação se constitui em instrumental de mediação para a manutenção do *status quo* ou para a sua transformação, pois “a educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando a influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas” (MACENO, 2011, p. 38-39). Desse modo, as ações decorrentes do processo educativo influenciarão os indivíduos para a conservação da sociabilidade posta ou para a sua radical transformação. Ela (a educação) atua como força colaborativa da transformação somente quando os indivíduos são identificados em classes. “As identidades de classe possuem uma conexão estreita que possibilitam passar de um estado para outro através do movimento das contradições” (BOGO, 2010, p. 9). Há maldade quando se inflama nas consciências a concepção de que a educação funciona como mera mercadoria e não como um bem da humanidade que deve ser transmitido às novas gerações. Enquanto mercadoria se submete aos interesses empresariais, descambando para um processo de surda domesticação. O indivíduo pode saber ler, escrever e contar e simplesmente integrar o rebanho de domesticados.

A discussão alinhavada neste artigo se volta à problemática da classe social, presente na nossa sociedade e especialmente entre os quilombolas. Com isso não negamos, sob nenhuma hipótese, a presença de racismo e de discriminação na

sociedade brasileira e alagoana. Apenas se quer chamar atenção para o fato de que combater o racismo e a discriminação, sem combater o capital, a propriedade privada, o Estado, seria apenas trocar seis por meia dúzia ou prender alguém com algemas de ouro e dizer que não está preso, porque a exploração permanece e em condições de se renovar indefinidamente.

É característica da Educação Escolar Quilombola a discussão em torno da demarcação do território quilombola enquanto espaço educativo. Sabemos, porém, que pouquíssimas comunidades têm seu território demarcado, e os ruralistas têm se movimentado no sentido de impedir as demarcações. O Estado, por sua vez, se utiliza de grande morosidade para viabilizar esse direito. Por outro lado, o agronegócio cresce assustadoramente e com o beneplácito financeiro do governo federal.

Diante de tudo isso, parecem caber aos professores(as) duas alternativas: uma – apropriar-se da Educação Escolar Quilombola para desenvolver atividades educativas, levando em consideração a realidade concreta dos quilombolas, sem perder de vista a questão da classe social; outra – manter-se enrodilhados nas discussões que focam o racismo e a discriminação como únicos males sociais, sem apontar perspectivas de superação do capital, conservando-se em diálogo cordial com o Estado e seus agentes.

Atividades educativas revolucionárias apontam para uma sociabilidade forjada no trabalho livre e associado.

REFERÊNCIAS

- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE (CCLF) e INSTITUTO SUMAÚMA. *Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. Recife, s.d. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.
- LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 01-38.
- MACENO, Talvanes Eugênio. *Educação e universalização no capitalismo*. São Paulo: Baraúna, 2011.
- MACHADO, Célia Tanajura. *Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gto5/GT05/121>>. Acesso em: 13 maio 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba, Paraná: Secretaria de Educação e Desporto, 2010.

- PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro – 1944-2008*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, 1., 2010, Brasília: MEC. Disponível em <<http://educacaoquilombola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2011.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Max Silva da Rocha é graduando do Curso de Letras - Português e suas literaturas (Universidade Estadual de Alagoas) e faz também Especialização em Linguística Aplicada na Educação (Universidade Candido Mendes e Instituto Prominas). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNEAL, integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq), liderado pela Professora Doutora Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL/UNEAL).

E-mail: msrletras@gmail.com

José Bezerra da Silva é graduado em Direito (Centro de Estudos Superiores de Maceió) e em Filosofia (Faculdade Santo Tomás de Aquino). Tem Especialização em Educação Ambiental (Universidade Federal de Alagoas e Instituto Lagoa Viva) e Mestrado em Educação (Universidade Federal de Alagoas). Atualmente é professor do Curso de Filosofia da Faculdade Santo Tomás de Aquino e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana. Pesquisa Educação Escolar Quilombola e o ensino de Filosofia no nível médio.

E-mail: jbcartorio@ibest.com.br

Recebido em 01 de junho de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula

Bases and legal foundations for the discussion of gender and sexuality in the classroom

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p93-106>

ALEX BARREIRO¹

FERNANDO HENRIQUE MARTINS²

RESUMO: Este artigo é resultado de uma série de levantamentos realizados em diversas documentações, como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação, resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação; legislações da área educacional brasileira e também artigos da Constituição Federal, concedendo bases e fundamentos legais para que as discussões de gênero e sexualidade sejam desenvolvidas por professoras/es através de atividades e propostas pedagógicas diferenciadas. Busca-se por meio da crítica cultural e dos dispositivos legislativos produzidos ao longo das últimas décadas no país, questionar as recentes decisões tomadas pelas câmaras municipais brasileiras, retirando e, em alguns casos, proibindo que as discussões de gênero e sexualidade sejam tratadas no âmbito institucional da educação pública. Para isso, recorreremos aos estudos e teorias pós-estruturalistas, enfatizando que a inserção das discussões de gênero e sexualidades nas escolas podem ser compreendidas como importantes medidas educativas para a desconstrução da colonialidade do ser e do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; sexualidade; educação; pós-colonialismo.

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil.

ABSTRACT: This article is the result of a series of studies carried out in several documents, which include the Brazilian Guidelines and Standards of Education, the resolutions issued by the National Board of Education; the Brazilian Legislation on Education and also the Federal Constitution, granting bases and legal foundations for discussions of gender and sexuality to be developed by teachers through different pedagogical activities and proposals. Based on cultural criticism and legislation produced in the last decades in the country, our objective is to question recent decisions taken by the Brazilian city councils, withdrawing and, in some cases, prohibiting discussions of gender and sexuality from taking place in the scope of public education. Resorting to poststructuralist theories and studies, we highlight the fact that the insertion of gender and sexuality discussions in schools can be understood as important educational measures for the deconstruction of the coloniality of the being and of the knowledge.

KEYWORDS: Gender; sexuality; education; postcolonialism.

O autor Walter Mignolo, em *(Des)Colonialidad del ser y del saber (vídeos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*, destaca que a lógica da colonialidade opera em três diferentes níveis: a colonialidade do poder (referente aos processos econômicos e políticos); a colonialidade do saber (condizente com as questões de natureza epistêmica, filosófica, científica e com as relações de línguas e conhecimento); e a colonialidade do ser (ou seja, dos aspectos relacionados à subjetividade, ao controle da sexualidade e aos papéis atribuídos aos gêneros).

Para o autor:

En la medida en que los imperios occidentales, capitalistas y cristianos (protestantes y católicos) formados en los últimos cinco siglos de historia del Atlántico proyectada sobre el resto del globo, son co-extensivos con la idea de modernidad, la colonialidad aparece como el lado más oscuro e invisible de ella. La colonialidad, en otras palabras, es constitutiva de la modernidad. Y en la medida en que la colonialidad del poder, del saber y del ser se asienta sobre el racismo y el patriarcalismo, los movimientos sociales identitarios son hoy las respuestas contundentes a la colonialidad del saber e del ser y, en consecuencia, de la colonialidad del poder (MIGNOLO, 2006, p. 16).

Assim, as teorias denominadas decolonialistas emergem como um novo campo teórico e, sobretudo, epistemológico do conhecimento, analisando o impacto provocado pelo processo de colonização na América Latina e no Caribe, ressaltando as três instâncias estruturais que constituíram e ainda mantêm sustentável a

hegemonia dos saberes e dos conhecimentos eurocêntricos, sendo eles: a colonialidade do poder, do saber e do ser, os quais, inclusive, gerenciam as relações culturais, sociais e pessoais, interferindo não apenas nas dinâmicas econômicas e políticas, como também no processo de subjetivação (LANDER, 2005).

A pedagogia e conseqüentemente a educação formal aparecem como lócus privilegiado para a manutenção dos interesses ideológicos de Estado e das instituições que se agregam aos aparelhos estatais, como nos lembra Cambi (1999), as quais secularmente, de acordo com Foucault, regularam e disciplinaram os corpos, colocando-os a serviço das políticas e dos métodos das mais distintas instituições: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118); portanto, o corpo, para Foucault (1987, p. 118), “é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Em *Gênero y descolonialidad*, Mignolo (2014) afirma que nos devemos desprender das ficções naturalizadas e empreendidas pelas matrizes coloniais do poder exercido sobre a produção do conhecimento e da subjetividade, pois a construção do conceito de modernidade produziu feridas coloniais, patriarcais, como normas e hierarquias que regularam o gênero e a sexualidade humana, e também as questões étnicas, promovendo o entretenimento banal que narcotizou o pensamento.

As normas e hierarquias que regularam o gênero e a sexualidade humana, naturalizando determinadas condutas e comportamentos mencionados pelo autor, nos fazem recordar o conceito de *performatividade* desenvolvido pela filósofa Judith Butler, que questiona exatamente a noção essencialista substanciada na anatomia humana, a qual concebe o gênero como um atributo interligado ao sexo biológico. Para Butler:

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Conseqüentemente, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. No desafio de repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em *A genealogia da moral*, de que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra – a obra é tudo” (BUTLER, 2008, p. 48, grifo do autor).

A noção de natureza surge como uma política estratégica, sendo possível por meio dela legitimar uma série de desigualdades e direitos, condicionando a mulher e o gênero feminino constituído socioculturalmente ao ambiente privado. Dessa forma, como ressaltaram Miguel e Biroli (2014, p. 33), “é impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada, quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade democrática”. Público e privado encontram-se constantemente em movimento simbiótico.

Nessa dinâmica segregacionista fundamentando as diferenças de gênero pela distinção de natureza anatômica e, muitas vezes, recorrendo às explicações de caráter religioso – teológico – funciona o aparelho de manutenção das desigualdades sociais, desvalorizando e subalternizando as profissões e as atividades ocupadas por mulheres e pelo gênero feminino majoritariamente e permitindo aos homens usufruir de melhores salários e oportunidades nas áreas em que possuem seus cargos.

A busca pela equidade de gênero exige não somente políticas afirmativas, mas também um intenso e progressivo trabalho educacional, seja essa educação no âmbito formal ou informal. Por essas e outras razões, o Brasil vem há algumas décadas debatendo as formações docentes e discentes, propondo novos conteúdos curriculares e pedagógicos que contemplem essas questões e atuem como propulsores no combate às discriminações e às desigualdades de gênero.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: BASES E FUNDAMENTOS LEGAIS

Recentemente, em todo o Brasil, a palavra “gênero” conquistou espaço e visibilidade em diferentes setores sociais, dentre os quais podemos destacar o campo político, o religioso e, sobretudo, o educacional. Adultos e adultas, jovens e adolescentes que antes sequer haviam escutado a palavra “gênero” passaram a pesquisar sobre o assunto e sobre as problemáticas e polêmicas em torno dessa categoria sociológica, permitindo que o tema circulasse por lugares e instituições que até então despertavam pouco interesse ou eram pouco acessíveis.

As discussões emergiram do embate político federal e posteriormente estadual e municipal sobre a necessidade de se trabalhar e discutir com as crianças – desde a pré-escola – as maneiras arbitrárias e impositivas de construção das masculinidades e feminilidades, as quais configuram um território prescritivo e pouco livre para as manifestações de meninos e meninas que queiram experimentar atividades e fazeres outros, não socialmente inscritos pelas convenções socioculturais hegemônicas e

colonizadas para um determinado sexo biológico. Dessa forma, a defesa da inserção dos estudos de gênero na educação básica brasileira visa não meramente propiciar a livre manifestação de gênero, mas também desenvolver a longo prazo um trabalho de construção da equidade de direitos, partindo das diferenças das identidades e/ou dos papéis de gênero. Assim, os valores hierárquicos historicamente herdados do patriarcado³ e que operam para a permanência das desigualdades entre homens e mulheres e entre as atividades masculinas e femininas seriam, pouco a pouco, destituídos do espaço da educação institucional. E promoveriam, por meio de diferentes dispositivos⁴ pedagógicos, formas de compreensão que permitam abranger as profissões, as funções sociais, o direito ao corpo e o exercício pleno da cidadania como parte do processo da subjetividade, e não meramente como marcadores sociais das diferenças determinantes nas escolhas e nas posições (sociais, políticas e econômicas) de homens e mulheres no decorrer de suas vidas.

Contudo, mobilizados pelos discursos maniqueístas orquestrados pelos setores conservadores, compostos por segmentos religiosos de diferentes matrizes cristãs, como católicos, protestantes, adventistas entre outros, os debates acerca das discussões de gênero nas escolas passaram a adquirir uma dimensão escatológica⁵, que chegou, inclusive, a ser tratada como uma medida que destruiria a “família tradicional” brasileira. Algumas lideranças políticas e religiosas argumentavam que as práticas de gênero confundiriam a orientação sexual das crianças e dos adolescentes, conduzindo-os à homossexualidade, à bissexualidade e à transexualidade e, em alguns casos, poderiam ser relacionadas com a permissão da prática da pedofilia.

Os debates nas câmaras municipais ocorreram de forma acalorada, movimentando grupos políticos favoráveis e contrários às discussões na educação básica, e em

3. Trata-se de um cargo ou jurisdição de um patriarca. Termo que abrange diferentes significados atualmente, podendo, ser entendido como o conjunto de leis (escritas ou não escritas) que privilegiam e priorizam os homens nas dimensões sociais, culturais, políticas e que refletem na perspectiva econômica.
4. A noção de dispositivo em Michel Foucault é vasta e esparsa, englobando diferentes instituições, arquiteturas e produção de saberes dispositivos. Contudo, pode também ser referida como: “1) a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo que estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem assim uma função estratégica” (CASTRO, 2009, p. 123).
5. Parte dos estudos filosóficos e teológicos que tratam dos últimos eventos na história do mundo ou da espécie humana. A escatologia está associada às profecias messiânicas.

muitas cidades chegaram a ser adiadas as sessões dos órgãos legislativos, em decorrência da indignação de parcela da população que considerava a exclusão dos debates de gênero um retrocesso para a construção do respeito às diferenças e também aos direitos das mulheres e da população LGBTQT. Exemplos podem ser destacados, como nos casos de grandes cidades brasileiras, como Maceió⁶, Campinas,⁷ entre outras.

Por fim, prevaleceu majoritariamente, em muitos municípios, a decisão de retirar a palavra “gênero” dos planos municipais de educação, o que não significa que a professora ou o professor não possa ou esteja proibido de trabalhar essas questões em sala de aula. Pelo contrário, existe um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos que abordem as relações de gênero em sala de aula como medidas relevantes e de extrema importância para o desenvolvimento do exercício da cidadania e da dignidade humana. Vejamos quais são alguns deles.

Consta nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica brasileira⁸ que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais**.

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à **prática social**.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância**. (BRASIL, 2015, p. 09, grifos nossos).

A LDB afirma que o processo educativo abrange a formação dos indivíduos que se desenvolve nos movimentos sociais e nas manifestações culturais, além de vincular-se também à prática social, e ressalta que o ensino exige condições de igualdade para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, além da liberdade de aprendizagem,

6. Disponível em: <<http://reporteralagoas.com.br/novo/camara-de-maceio-adia-discussao-sobre-ideologia-de-genero-na-educacao/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

7. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/camara-de-campinas-adia-debate-sobre-ideologia-de-genero.html>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

8. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

ensino, pesquisa e divulgação cultural, colaborando para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Atualmente, a realidade da educação brasileira apresenta dados que contrariam as propostas apresentadas pela LDB, sobretudo com relação ao número de evasão de pessoas transgêneros e à violência contra alunos e alunas gays, lésbicas e bissexuais, como apontam os pesquisadores Borges e Meyer (2008), Dinis (2011) e Junqueira (2010). Dessa forma, uma das finalidades requeridas pela Lei de diretrizes e bases da educação básica não está sendo assegurada: nos referimos à formação para a cidadania e o desenvolvimento da tolerância recíproca em que se assenta a vida social, como descritos nos artigos abaixo:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2015, p. 17, grifos nossos)

Art. 32. IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de **tolerância recíproca em que se assenta a vida social**. (BRASIL, 2015, p. 23, grifos nossos).

O Brasil vem empreendendo esforços para efetivar mudanças no cenário de violência contra as mulheres e a população LGBTQIT nas escolas do País e modificar essa realidade, herança de uma colonialidade cultural. Para isso, conta, muitas vezes, com a promulgação de resoluções que possibilitem aos docentes o exercício de atividades e propostas pedagógicas desde a infância. A Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2016, prevê:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras⁹.

Conforme a resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação, os estudantes egressos dos cursos de Pedagogia deverão, ao término da formação, não

9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2015.

apenas encontrar-se aptos para respeitar as diferenças de natureza de gênero, de faixas geracionais, raciais e sexuais, como também demonstrar consciência da diversidade. Alguns sinônimos do verbete *demonstrar* podem ser: exemplificar, exibir, expor, expressar, mostrar, provar e revelar, uma vez que o significado da palavra “demonstrar” é: “Fazer com que (alguma coisa) se torne evidente por meio de provas; fazer com que se torne conhecido; comprovar”¹⁰. Assim, cabe à pedagoga e ao pedagogo demonstrar, por meio da realização de conversas, projetos, atividades, entre outros recursos de caráter pedagógico, a pluralidade e a diversidade social brasileira, instruindo e orientando as crianças para que respeitem as diferenças de gênero.

As relações de gênero mencionadas aqui podem ser trabalhadas por meio do currículo oculto¹¹, que é extremamente importante, uma vez que o currículo oficial é incapaz de prever as necessidades locais de cada escola e programar um conteúdo a ser desenvolvido especificamente para a realidade de cada unidade educacional.

Para José Gimeno Sacristán (1998, p. 43):

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

O currículo oculto aparece como um espaço significativo para que possamos, no dia a dia da sala de aula e da experiência com o cotidiano escolar e dos estudantes, elucidar alternativas temáticas, educativas e valorativas que respondam aos conflitos e anseios presentes na comunidade, os quais inevitavelmente atravessam os muros da escola.

Outro relevante respaldo encontra-se entre as concepções de proposta pedagógica inclusas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Ministério da Educação em 2010¹², que determinam que as insti-

10. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/demonstrar/>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

11. Conforme Silva (1999, p.78): “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações”.

12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2016.

tuições de educação infantil devem garantir o cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Portanto, as contribuições do trabalho pedagógico são de suma importância para que as crianças desenvolvam reflexões e posturas éticas com relação às demandas políticas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que inclui necessariamente construir novas relações de sociabilidade e subjetividade a partir das perspectivas de gênero, consolidando as plataformas de acesso para a equidade e a valorização das atividades e dos papéis sociais de gênero na cultura brasileira.

Com relação ao Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução n. 07 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2014, publicada pelo *Diário Oficial da União* e disponível *on-line*¹³ apresenta o seguinte artigo:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. § 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97). § 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma

13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

perspectiva integrada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). § 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, **que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.** (BRASIL, 2010, seção 1, p. 34, grifos nossos).

O artigo 16 prevê que os conteúdos trabalhados abordem temas contemporâneos, os quais afetam a vida humana em escala global, regional, local e individual, e destaca como exemplos as questões de gênero e sexualidade. Visa, sobretudo, a partir de medidas educativas, colaborar para a eliminação de posturas e atitudes discriminatórias como o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos. A legislação educacional vem há alguns anos produzindo seu arcabouço documental para priorizar e construir a escola como um espaço de interação, respeito e valorização das diferenças e da vida social e política entre alunos e alunas.

As menções do CNE para o Ensino Médio são semelhantes, adequando as propostas pedagógicas às séries e à idade dos estudantes. No inciso XV do Artigo 16,¹⁴ destaca-se:

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos **a gênero, identidade de gênero**, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2012, Seção 1, p. 20. grifo nosso).

Nesta resolução, a inclusão do termo “identidade de gênero” está diretamente relacionada ao tratamento de pessoas transgêneros, as quais não se identificam com o sexo biológico e com o papel de gênero socialmente prescrito para elas. Entretanto, cabe à escola e à comunidade promover, por meio do reconhecimento da identidade de gênero, a valorização e a garantia dos direitos humanos das pessoas

14. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

trans, respeitando o nome social, sua integridade física e seu acesso aos espaços a partir de sua relação de identificação.

No estado de São Paulo algumas leis já foram promulgadas, como a n.º 10.948, de 5 de novembro de 2001, que proíbe a discriminação por homofobia e transfobia e pune toda manifestação de violência praticada contra pessoas LGBT. Outro avanço foi o Decreto estadual n. 55.588, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos de São Paulo e dá providências correlatas.

Este decreto assegura às pessoas transexuais e travestis o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

Mediante indicação da pessoa, seu nome social deverá constar em todos os documentos, fichas, formulários e crachás, e os servidores públicos deverão tratá-la pelo nome indicado. (SÃO PAULO, 2014, p. 29-30).

Além do arcabouço legal discorrido acima, a Constituição Federal¹⁵ enfatiza, logo em seu primeiro título “Dos Princípios Fundamentais” (BRASIL, 1988/2015, p. 15): “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] a dignidade da pessoa humana”.

Seu artigo 3º - IV diz que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (1988/2015, p. 16). E o Artigo 5º esclarece:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

15. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

E referente à promoção da educação básica brasileira, descreve a Constituição Federal nos artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988/2015, p. 130):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Como todos sabemos, a decisão legislativa de muitas câmaras dos municípios no Brasil extraiu, dos planos municipais de educação, a palavra “gênero”, tornando-a invisível nos documentos oficiais, o que não significa se tratar de uma medida proibitiva que impeça docentes, coordenadores e direção de realizar atividades e projetos pedagógicos temáticos ou envolvendo as relações de gênero e sexualidade, pois qualquer ação ou medida de caráter proibitivo pode configurar inconstitucionalidade, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação fundamentam, priorizam e autorizam o trabalho pedagógico que valorize o respeito à pluralidade étnica, de gênero e sexual no País, garantindo a todos e todas a integridade dos direitos e o exercício pleno da cidadania.

Esta “onda conservadora” – e suas pautas políticas –, como ficou popularmente conhecida, é o reflexo histórico do processo de colonização do conhecimento e dos saberes, implicando diretamente na produção de discursos que constituem a subjetividade, como nos alerta Mignolo (2014).

Aníbal Quijano (2000, p. 342), sobre o processo de colonização, ressalta:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Para Quijano, como nos lembra Luciana Ballestrin (2013, p. 101), as categorias de raça, gênero e trabalho “foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/ moderno no século XVI.

É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas”.

O processo de descolonização do pensamento exige que sejamos capazes de aprender a desaprender, romper com categorias naturalizadas e inscritas no estatuto das verdades científicas ocidentais, que serviram, inclusive, como arma e caneta do poder colonial: a primeira como proposta de dizimação étnica e das resistências ao assujeitamento cultural empreendido desde o final do século XV e a segunda como ferramenta de inscrição simbólica e representativa da população na América, inaugurando sua entrada para o cenário da modernidade e do chamado mundo civilizatório.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. *LDB nacional* [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].
- BRASIL; SÃO PAULO (Estado). *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988* (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 88, de 7 de maio de 2015) e *Constituição do Estado de São Paulo* (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 40, de 9 de abril de 2015). Reimpressão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista – UFPR*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, p. 208-230, set./mar. 2010.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. (Colección Sur Sur).

- MIGNOLO, Walter. *Des-colonialidad del ser y del saber*. (Videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda) em Bolivia. 1. ed. – Buenos Aires: Del signo, 2006.
- _____. *Gênero y descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, Pittsburgh, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas Públicas para a Diversidade Sexual. *Diversidade sexual e cidadania LGBT*. São Paulo: SJDC/SP, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRE OS AUTORES

Alex Barreiro é Bacharel e Licenciado em História (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), com especialização em História, Sociedade e Cultura (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). É Mestre e doutorando em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Atualmente é docente nos cursos de História e Pedagogia das Faculdades Integradas Maria Imaculada - e professor da rede pública municipal de Mogi Guaçu/SP.

E-mail: barreiroalex86@gmail.com

Fernando Henrique Martins é Graduado em História (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), com Especialização em História Social (Faculdades Integradas Maria Imaculada).

E-mail: lhemao@yahoo.com.br

Recebido em 21 de março de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

O ensino do gênero discursivo *curriculum vitae* em cursos de tecnologia por meio de sequência didática

The teaching of the discursive genre *Curriculum Vitae* in technology courses using a didactic sequence

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p107-121>

VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO¹

LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO²

RESUMO: Este trabalho surgiu da observação das dificuldades de leitura e escrita de alunos de cursos superiores em relação a gêneros da esfera profissional da área de tecnologia. O objetivo foi elaborar e aplicar uma sequência didática com o gênero *curriculum vitae*, tomando uma perspectiva discursiva a partir de Bakhtin. O gênero currículo foi selecionado conforme a demanda observada dos alunos. Resultados apontam que os procedimentos permitiram o avanço em relação a aspectos não apenas técnicos da língua portuguesa e sua gramática, mas, sobretudo, a aspectos discursivos da linguagem, como seus efeitos de sentido. Para além desses aspectos, foi possível, devido ao gênero escolhido pressupor a escrita de si, tecer reflexões junto aos alunos de modo a influenciar sua autoestima, o que configura uma missão das instituições de ensino que veem seus alunos não apenas como sujeitos empíricos, mas também como sujeitos sociais e psicológicos, enfim, sujeitos da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita de gêneros discursivos; sequência didática; *curriculum vitae*.

ABSTRACT: This work started from the observation of higher education students' reading and writing difficulties in relation to genres in the professional sphere of technology. The

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campos do Jordão, SP, Brasil.

2. Fundação Universitária Vida Cristã, Pindamonhangaba, SP, Brasil.

objective was to develop and implement a didactic sequence for a curriculum vitae, based on Bakhtin's discursive perspective. This genre was selected according to the observation of students' necessities and demands. Results show that the procedures promoted the improvement not only in the technical aspects of the Portuguese language and its grammar, but above all in the discursive aspects of language, such as the effects of the meanings. In addition to these aspects, it was possible to assume the writing of the self and to engage students in reflective practices in order to influence their self-esteem, which is one of the missions of educational institutions that see their students not only as empirical subjects, but also social and psychological subjects, finally, language subjects.

KEYWORDS: Reading and writing genres; didactic sequence; curriculum vitae.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo foi o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para tanto, delimitou-se o trabalho do gênero discursivo *curriculum vitae* com alunos de cursos de tecnologia de instituições de ensino superior da região do Vale do Paraíba, São Paulo.

Cabe mencionar que o gênero discursivo *curriculum vitae* foi incluído no programa de disciplinas intituladas “Comunicação oral e escrita” e “Comunicação e expressão” devido ao fato de que os alunos, normalmente, solicitam ao professor de tais disciplinas auxílio para inserção e/ou recolocação no mercado atual, em especial no momento socioeconômico que temos vivenciado em nosso país.

O objetivo foi aplicar, segundo orientações de Nascimento, Deus e Oliveira (2013), uma sequência didática do gênero escolhido, a fim de levar os alunos, por meio de cada procedimento, à autonomia de leitura e produção de um texto coeso e coerente, o qual, no presente caso, por envolver a escrita de si, passava por aspectos não apenas técnicos da língua portuguesa e sua gramática, mas, sobretudo, por aspectos psicológicos, relacionados a cada sujeito participante. A sequência didática aqui relatada faz parte de um conjunto que engloba outras três sequências que abordam os seguintes temas/gêneros: redação em processos seletivos, entrevista de emprego e dinâmica de grupo. Neste artigo, será descrita apenas a sequência elaborada para a leitura e escrita de currículos.

A abordagem do currículo como gênero do discurso pressupõe uma concepção da língua como ideológica, sócio-histórica e dialógica, nos moldes do pensamento bakhtiniano. Nesse sentido, era preciso compreender os possíveis efeitos de sentido que as informações do currículo e os modos como elas eram dispostas e articuladas

poderiam provocar, tendo em vista os interlocutores, o contexto em que o texto seria entregue, as intenções envolvidas, as imagens suscitadas etc.

Compreender a língua por seu aspecto discursivo e considerar as sequências didáticas no ensino da leitura e da produção textual podem constituir formas positivas de trabalho em sala de aula, como pôde ser observado no caso aqui relatado.

Este artigo está organizado em três seções, a saber: **1. a sequência didática no desenvolvimento da leitura e da escrita**, em que são elucidadas, em linhas gerais, ideias acerca do ensino da língua e a proposta da metodologia das sequências didáticas, e também são expostas características essenciais dessas sequências; **2. aspectos da teoria de Bakhtin para o trabalho com gêneros do discurso**, em que são discutidos pontos importantes e centrais do pensamento de Bakhtin, para que a abordagem da leitura e da escrita em sala de aula tenha realmente um fundamento discursivo; por fim, **3. descrição da sequência didática de leitura e produção de *Curriculum Vitae***, seção na qual é descrita a sequência didática de trabalho com o gênero “currículo” com alunos de cursos de tecnologia. O relato desta pesquisa finaliza-se com **Algumas Considerações**, em que se apresentam impressões e observações do processo desenvolvido.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

O ensino de português passou por várias mudanças ao longo da História. Inicialmente, ensinava-se apenas a Gramática Normativa, depois, surgiram as teorias da comunicação e, mais recentemente, os gêneros do discurso assumiram lugar de destaque. No Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (1998), embora se restringindo ao ensino básico, recomendam priorizar o uso da linguagem e o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas nos alunos, em especial no que tange à Norma Culta (NC) (BUENO, 2011); recomendações estas que podem ser consideradas para outros níveis de ensino.

A teoria de gêneros do discurso, apesar de parecer recente, remonta à Grécia Antiga, tendo passado pela Retórica, pela Literatura e, por último, pela Linguística. Houve, ao longo da História, várias formas de classificar os textos. Na década de 1960, Jakobson propôs as tipologias funcionais e, 30 anos mais tarde, apareceram as tipologias cognitivas de Adam e também o conceito de gênero de Bakhtin e as tipologias enunciativas de Bronckart. Nas duas últimas teorias, nas quais se embasaram Scheneuwly e Dolz (2007) para a elaboração de orientações didáticas para o

ensino da leitura e da produção dos gêneros em ambiente escolar – as sequências didáticas –, os gêneros são um instrumento tanto de adaptação quanto de inserção social que, segundo os PCN, pode auxiliar na formação de cidadãos críticos e mais participativos na dinâmica social (BUENO, 2011)

Dolz e Scheneuwly (2004 apud BUENO, 2011) propuseram um modelo didático que visa trabalhar as características ensináveis de um dado gênero para proporcionar aos alunos domínio da escrita e da leitura de tal gênero. O cerne dessa proposta pedagógica é o trabalho com projetos que possibilitam uma recriação das condições de produção e circulação do gênero. Resumidamente, as sequências didáticas apresentam três partes:

- A. Produção inicial, com base nos conhecimentos prévios dos alunos e que servirá de base para a elaboração de atividades e módulos didáticos que atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, termo cunhado primeiramente por Vygotsky (1987);
- B. Análise de bons exemplares do gênero em estudo;
- C. Produção final, na qual os alunos podem fazer uma autorreflexão sobre seu progresso, e o professor pode diagnosticar o que ainda falta para aprender.

Segundo Gonçalves (2009), as atividades da sequência didática (SD) devem levar os alunos a se apropriarem de determinado gênero e devem contemplar cinco elementos:

- A. Definição geral do gênero;
- B. Parâmetros do contexto de comunicação;
- C. Conteúdos específicos;
- D. Estrutura textual global;
- E. Operações da linguagem e suas marcas linguísticas.

O autor ainda ressalta que a difícil tarefa de escolher o que ensinar ou não deve partir da análise da produção inicial dos alunos, mapeando suas capacidades de linguagem, para que o professor possa agir como mediador, produzindo uma SD capaz de intervir na ZDP do aluno.

No que tange à correção, deve-se ir além da visão tradicional que abarca apenas correções pontuais normalmente relativas ao uso da NC, pois, segundo Gonçalves

(2009), esse tipo de correção promove pequenos avanços na capacidade escrita dos alunos. Propõe-se a revisão interativa, com o auxílio ou não de uma lista de constatações e a refacção como parte integrante do processo, ou seja, a avaliação de um texto é calcada na comunicação e na troca entre aluno-aluno e aluno-professor. Dentre as vantagens da utilização da lista de constatações, o autor salienta sua função de instrumento autorregulador da aprendizagem, por meio da comparação da produção inicial com a nova produção, com base nas atividades/módulos da SD, para facilitar não só a refacção do texto, mas também a assimilação das características do gênero em questão.

Em suma, uma SD visa levar os alunos a dominarem determinado gênero passo a passo, partindo de seus conhecimentos prévios e dos níveis que eles ainda precisam dominar. Ela envolve a leitura e a escrita, mas também a oralidade, promovendo o trabalho em grupo, no qual há troca de conhecimentos e auxílio mútuo, tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos, preparando-os para atuar na dinâmica social, ou seja, para serem cidadãos mais ativos, participativos e críticos.

Vale aqui salientar que pensamento e leitura críticos são indissociáveis para Taglieber (2000), ou seja, ler criticamente implica pensar criticamente. A autora define pensamento crítico como um exame cuidadoso da solução proposta para um problema ou questão, com o intuito de determinar seus pontos fracos e fortes, fazendo uma avaliação ou uma espécie de julgamento. Pensar criticamente envolve prever resultados, formular questões e responder ao texto, aplicando suas próprias crenças e valores, de modo a decidir em que acreditar e o que fazer. É por meio do pensamento crítico que o leitor determina quais interpretações são ou não consistentes com a evidência textual e seu conhecimento prévio. Taglieber (2000) ainda salienta que é necessário não confundir compreensão, ligada ao entendimento dos sentidos, com a leitura crítica, que envolve avaliar os sentidos.

Dentro dessa perspectiva de leitura, Taglieber (2000) e Oliveira (2000), com base em Barnes (1979), comentam que, para que o pensamento e a leitura críticos sejam desenvolvidos, é necessário ajudar os alunos a organizar, a desenvolver e a expressar suas ideias por meio dos quatro tipos de pergunta, a saber:

- **Questões cognitivas, baseadas na memória:** 1) palavras-chaves: quem, o que, onde e quando; 2) operações cognitivas envolvidas: nomear, definir, identificar, designar e respostas de sim ou não.

- **Questões convergentes:** 1) palavras-chaves: por quê, como e de que forma; 2) operações cognitivas envolvidas: explicar, apontar relações, comparar e contrastar.
- **Questões divergentes:** 1) palavras-chaves: imagine, suponha, se, você pode criar, quais são as consequências? etc.; 2) operações cognitivas envolvidas: prever, hipotetizar, inferir e reconstruir.
- **Questões de avaliação:** 1) palavras-chaves: defenda, justifique, julgue, o que você acha?, qual a sua opinião?; 2) operações cognitivas envolvidas: atribuir valor, julgar, defender e justificar escolhas.

De acordo com Taglieber (2000), todos os quatro tipos de perguntas são importantes e devem ser realizados na sequência em que são apresentados, uma vez que considera os dois primeiros tipos como pré-requisitos para os dois últimos.

No ensino tecnológico, as ementas dos cursos costumam privilegiar os gêneros empresariais da esfera organizacional, como *ata*, *relatório*, entre outros. Muitas vezes, toma-se por base para preparação das aulas a referência bibliográfica da ementa, que tem como fontes manuais de redação comercial e oficial. A esse respeito, Nascimento, Deus e Oliveira (2013) alertam que, para além dos simples procedimentos técnicos, da repetição de modelos, o mercado atual cobra que os alunos sejam empreendedores, proativos, reflexivos, capazes de executar e analisar suas ações, entre outras habilidades.

Para os autores, o trabalho com gêneros discursivos visa ao desenvolvimento da capacidade de produzir gêneros de maneira efetiva, adequando-os às necessidades reais de uso da linguagem no ambiente institucional. Além disso, devem-se criar oportunidades não apenas para o uso da linguagem como instrumento para produção de textos ou construção do conhecimento, mas também para ensinar os alunos a melhor lidar com esses gêneros. Afinal, não existe uma forma única, perfeita e ideal que sirva para todos os contextos, interlocutores e intenções, mas, sim, uma forma mais adequada/adaptada às intenções dos interlocutores em dada situação de comunicação.

Ainda segundo Nascimento, Deus e Oliveira (2013), a concepção normativa e estruturalista da língua constante nos manuais e o princípio da objetividade e impessoalidade no qual eles se baseiam, por si só, não se sustentam mais teoricamente. Além disso, os autores salientam que tal concepção e tal princípio, comprovadamente, não trazem resultados eficazes para se produzir um bom texto, pois o essencial é a adequação dele às intenções do sujeito no uso real da linguagem, e isso só é possível se o escrevente for constituído de uma concepção de língua que leve

em conta aspectos não apenas linguísticos (palpáveis e visíveis), mas, sobretudo, contextuais, históricos e culturais para a produção de sentidos.

ASPECTOS DA TEORIA DE BAKHTIN PARA O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO

A fim de que o trabalho com gêneros do discurso, recomendado pelos PCN, esteja efetivamente em concordância com as ideias de Bakhtin, teórico que os definiu, é necessário retomar alguns princípios norteadores de seu pensamento.

Segundo Faraco (2006), Bakhtin atribuiu grande importância à linguagem e ao componente axiológico (valorativo) intrínseco ao ser humano, componente esse que se constrói na relação de alteridade, isto é, o mundo, em relação ao eu e ao outro, ganha valores diferentes, é significado e interpretado conforme um quadro axiológico a partir do qual cada um orienta seus atos; logo, é no plano da alteridade que o sujeito atribui sentidos ao mundo ao seu redor. Faraco (2006) esclarece que, de acordo com esses postulados, viver é tomar posição axiológica, é posicionar-se em relação a valores, e vivemos em um mundo saturado de valores, no qual nossos atos são gestos axiologicamente responsivos. Nesse sentido, nenhum enunciado pode ser neutro, pois emerge necessariamente de um contexto cultural já saturado de valores sócio-históricos.

A partir disso, Bakhtin (2006) entende a linguagem não apenas por uma perspectiva linguística, que é relevante, mas insuficiente, por focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua desvinculado do contexto material e situado de realização. A linguagem, apenas pela perspectiva linguística, é indiferente às dimensões axiológicas. Para o autor, a palavra, o signo linguístico, tem seu aspecto concreto-palpável (morfossintático e fonológico), seu aspecto semântico e seu aspecto axiológico (tom avaliativo). Logo, uma leitura verdadeiramente crítica precisa ir além do aspecto linguístico dos signos, além da gramática tradicional e suas nomenclaturas, e compreender o enunciado em todo o seu contexto produzido e recebido, que é sempre saturado por valores.

Além disso, na leitura, é preciso que se observe o movimento dialógico do qual todo gênero faz parte. Para Bakhtin (2003), o enunciado é social, ou seja, reflete e refrata valores sócio-historicamente construídos; ele é uma réplica ao já-dito e também provoca uma réplica a ser dita (já solicitada e prevista), e essa rede de discursos que respondem a outros e possibilitam outros configura a dialogia

(BAKHTIN, 2003). A dialogia não é um ato passivo, um mero reconhecimento, mas uma resposta ativa que significa uma tomada de decisão diante do enunciado. Dessa forma, ler criticamente é assumir esse jogo dialógico de forma ativa. Para haver dialogia, o material linguístico precisa ser observado na esfera do discurso, ou seja, ser transformado em enunciado concreto, no qual se assume a posição de um sujeito social, capaz de fazer réplicas ao dito, confrontar posições, concordar com a palavra do outro, discordar dela, confirmá-la, ampliá-la. Para tanto, o conhecimento, por si só, da nomenclatura gramatical não é suficiente para que se compreendam os enunciados em seu processo dialógico e se assumam uma posição valorativa diante deles.

Constituído da concepção de linguagem proposta por Bakhtin, o professor pode passar a desenvolver a leitura e a escrita por meio de gêneros discursivos, os quais apresentam as seguintes características:

- A. Funções sociocomunicativas: relacionadas às circunstâncias e às intenções;
- B. Conteúdo temático: a escolha do gênero, tendo por base a intenção;
- C. Estilo verbal: recursos linguísticos;
- D. Estrutura composicional: relativamente estável, mas passível de escolha e adaptação.

Trabalhando com gêneros em uma SD, Nascimento, Deus e Oliveira (2013) propõem esse processo em quatro momentos:

- A. Apresentação da situação por meio de seminários realizados pelos alunos;
- B. Primeira produção;
- C. Módulos didáticos com intuito de fornecer condições para superação das dificuldades levantadas;
- D. Produção final seguida da avaliação com base em uma atitude responsável, humanista e profissional.

Antes de passarmos à seção seguinte, na qual serão descritos a atividade e os momentos vivenciados durante sua realização, cabe mencionar que optamos pela *pesquisa-ação*, método de pesquisa no qual o pesquisador não apenas observa uma dada situação, mas também atua diretamente sobre ela.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE CURRÍCULUM VITAE

A sequência didática a ser apresentada foi aplicada a alunos de cursos de tecnologia de instituições de ensino superior da região do Vale do Paraíba, São Paulo, nos anos de 2015 e 2016. Como primeira etapa, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, solicitando-lhes que dissessem quais acreditavam serem os aspectos positivos e negativos para elaboração de um *currículum vitae* (CV), elencando-os no quadro branco. Dentre os aspectos levantados pela sala, constaram a quantidade máxima de páginas, a veracidade de algumas informações, a atenção à gramática e à ortografia. Foi também realizado o seguinte exercício de verdadeiro ou falso com o uso de projetor:

- É fundamental colocar os números dos documentos (RG, CPF etc.)
- Fotos, pretensão salarial e referências não são obrigatórios.
- A seção “cursos” não precisa conter a carga horária e o ano em que foi realizado o curso.
- Objetivos como “Concorrer a vaga conforme minhas qualificações e necessidades da empresa” são preferíveis.
- A correção gramatical e o *layout* (apresentação) do CV não contam tanto quanto as experiências e os cursos.
- Na seção idiomas, basta mencionar o nível linguístico.
- Viagens ao exterior (trabalho, estudo ou lazer) não devem ser mencionadas.

Foi solicitado aos alunos que, em pares, discutissem as frases e anotassem as repostas no caderno. A correção foi feita não apenas com a constatação de quais frases eram verdadeiras ou falsas, mas também com o questionamento dos porquês de tal resposta e o que incluir ou não e com justificativa para as respostas. Tal procedimento está em consonância com o proposto por Taglieber (2000) e Oliveira (2000), já mencionados aqui, no que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico, e está alinhado à reflexão discursiva acerca dos fatores que podem interferir na produção de sentidos.

Como segundo passo, foi projetada a reportagem “Especialista em RH dá dicas de como montar um currículo”, apresentada no SBT Interior³. Os alunos deveriam observar quais itens não havíamos abordado até então. Para encerrar a aula, foi solicitado

3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8aXPoApslGs>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

aos alunos que apresentassem seus currículos impressos na próxima aula. Para os que ainda não tinham um currículo (muitos estavam em busca do primeiro emprego), foi solicitado que o elaborassem da forma como acreditavam que deveria ser feito, com base na introdução discutida em sala e na consulta a colegas e parentes.

Como fonte de consulta e estudos, foram disponibilizados por *e-mail* reportagens e artigos⁴ sobre o tema para leitura prévia. Vale ressaltar que, entre os materiais enviados, havia modelos de currículos recomendados por especialistas em Recursos Humanos para promover o acesso a exemplares do gênero em estudo. Na aula seguinte, de posse dos currículos e depois de um bate-papo com os alunos sobre as leituras, o resumo aqui transcrito a seguir, usado como uma lista de constatações, foi apresentado e comentado pela professora. Os alunos deveriam fazer apontamentos em seu próprio CV com base nas orientações e nos estudos feitos em casa.

Dicas para elaboração de um bom currículo – resumo

- O currículo deve conter no máximo duas páginas. Dever ser breve, objetivo e verdadeiro.
- O layout deve ser limpo e claro. Trabalhe bem as margens e os espaçamentos.
- O uso de cores, de fontes variadas e de letras pequenas deve ser evitado. Destacar informações com negrito, itálico ou sublinhado.
- Deve-se incluir foto apenas se for solicitado e/ou se acreditar que vai auxiliar. Mas lembre-se: ela deve ser clara e com um sorriso.
- Atenção à gramática, em especial ao paralelismo. É mais adequado usar substantivos nas atribuições, nos resultados e nas qualificações.
- CV cronológico pode “ressaltar” crescimento e continuidade. CV funcional é preferível para pessoas que mudaram de emprego e/ou carreira com frequência, pois, apesar de ressaltar as habilidades e talentos, é mais inflexível por ser elaborado para vagas específicas.

4. Disponíveis em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/saladeemprego.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

Layout básico

Nome completo

Dados pessoais

Nome, endereço, telefones e *e-mail*; não é necessário inserir números dos documentos.

Objetivo

1 linha = cargo ou área; evitar objetivos muito genéricos como “Concorrer a vaga conforme minhas qualificações e necessidades da empresa”; ou “Marketing, Vendas, Tecnologia da Informação, Telemarketing, Administração”.

Síntese de Qualificações

Escolher as principais de acordo com a vaga; atenção ao paralelismo, dando preferência aos substantivos.

Formação Acadêmica

Curso, instituição e ano de conclusão (por ordem de importância: Pós-graduação, graduação, curso técnico/Ensino Médio)

Idiomas

Idioma e nível (não é necessário mencionar onde e quando estudou; vale mencionar certificados internacionais e cursos no exterior)

Experiência Internacional

Países e motivo da viagem

Experiência Profissional

Período; empresa; cargo e atribuições

Mencionar apenas os cinco últimos empregos

Enfatizar promoções

Apresentar as atribuições e os resultados de forma sucinta, com atenção ao paralelismo, dando preferência aos substantivos.

Cursos

Escolher os relacionados à vaga/área de atuação

Mencionar tema e instituição

Informática

Programas e ferramentas (não é necessário mencionar cursos, instituições e datas)

Na sequência, os alunos trocaram os currículos e analisaram o currículo dos colegas, tendo como orientação tomar como base a lista de constatações e suas notas e consultar a professora em caso de dúvidas. Nova troca foi realizada entre eles. No final da aula, foi-lhes solicitado que, com apoio nas atividades realizadas, reescrevessem seu CV. A professora esclareceu que a atividade seria pontuada como um exercício da prova bimestral, com a condição de que apresentassem a versão final no dia da referida avaliação, após a correção inicial feita, anexando a primeira versão para que se constatasse as mudanças operadas.

Foram realizadas sessões de *feedback* individuais, nas bibliotecas das instituições, nas quais a professora procurou levantar com os alunos pontos de melhoria nos currículos, ressaltando: a importância de omitir certos aspectos, mas não mentir sobre eles; a forma melhor de organizar as informações; o modo como eram apresentadas, por exemplo: em vez de “colocação de tomadas”, indicar, como uma das atividades realizadas, o uso de “instalações elétricas residenciais e comerciais”. Alterações como essas só foram possíveis questionando-se o aluno para o entendimento de seu histórico escolar e profissional, suas habilidades e competências. As escolhas linguísticas e o modo de redação eram apontados aos alunos para que refletissem acerca dos sentidos que poderiam vir à tona e das imagens que poderiam ser construídas e projetadas, tendo em vista os objetivos dos interlocutores do contexto.

Fatos importantes de sua vida profissional e acadêmica não constavam em seus currículos, como, por exemplo, prêmios estudantis, participação com premiação em olimpíadas, trabalho voluntário, cursos e palestras, entre outros. A professora apontou a importância de valorizarem conquistas e participações dessa natureza, visto que poderiam constituir um diferencial para a decisão do avaliador/recrutador.

O *feedback* individual foi de extrema importância para a autoestima dos alunos, em geral. Alunos que majoritariamente vieram do ensino público muitas vezes precário, alguns desempregados ou em busca do primeiro emprego, ao início do *feedback*, diziam à professora “*eu não tenho nada para colocar no currículo*”; “*meu currículo é muito pobre*”; “*eu não tenho quase nada de cursos*”; porém, na versão final do currículo, para além da conformidade com o que se espera da aprendizagem de um gênero discursivo, como elencado nas duas primeiras seções deste trabalho, foi possível trabalhar aspectos sociais e psicológicos dos alunos, estimulando-os a valorizar-se e ensinando-lhes como falar/escrever de si de forma mais assertiva e positiva.

Cabe aqui mencionar o ensaio orteguiano de 1930, intitulado “A missão da universidade”, no qual o filósofo espanhol salienta que a missão do ensino superior é, além de formar bons profissionais e fazer ciência, relacionar-se com a vida real, nela interferindo, bem como transmitir “Cultura Geral”, base para que o aluno tenha certa compreensão de seu tempo e de si próprio (ORTEGA Y GASSET, 1930).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observou-se que a elaboração e a aplicação de sequências didáticas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos em razão de os procedimentos planejados e adotados atuarem na zona de desenvolvimento proximal deles: fazem uma espécie de ponte entre o que já sabem e o que precisam conhecer, levando em conta hipóteses que os alunos fazem sobre questões desconhecidas, verificação dessas hipóteses, comparação entre informações, reflexões acerca dos efeitos de sentido que aspectos verbais e não verbais da linguagem podem produzir em determinado gênero discursivo e contexto. Resumidamente, as SD e o trabalho por meio de gêneros podem contribuir para o processo de ensino da leitura e da escrita.

A abordagem discursiva por nós adotada e exemplificada neste artigo teve por objetivo promover a participação e a interação dos alunos; promover a leitura, o pensamento e o posicionamento críticos; desenvolver as competências comunicativas; tornar as aulas mais dinâmicas, menos rotineiras; possibilitar a inclusão da tecnologia e o uso de outros ambientes da instituição, como a biblioteca e os laboratórios, entre outros. Seu intuito direcionou-se para além de simplesmente passar conteúdos (gramática, ortografia, características dos gêneros discursivos etc.) aos alunos e buscou facilitar a aprendizagem, ajudá-los a aprenderem por si mesmos, a partir de textos escritos, exercícios em grupos etc., mostrando-lhes que, para que haja aprendizado, deve haver comprometimento mútuo: “professor e aluno devem contribuir para tornar a ‘colaboração’ [/convivência] a mais agradável possível [e para que haja aprendizado]” (BRAUER, 2012, p. 93, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, SEF/MEC, 1998.
- BRAUER, M. *Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas e métodos pedagógicos*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas-SP: Mercados das Letras, 2011.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos-SP: Claraluz, 2009. p. 224-248.
- NASCIMENTO, E. P.; DEUS, K. R. G.; OLIVEIRA, P. R. S. A produção de gêneros textuais do universo empresarial e oficial mediada por sequências didáticas. *ReVEL*, v. 11, n. 21, p. 26-49, 2013. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/869cf1b839d7e00461731e8a7ae1ba8d.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2016.
- OLIVEIRA, S. Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Santa Catarina, n. 38, p. 39-56, jan./jun. 2000.
- ORTEGA Y GASSET, J. *La misión de la universidad*. Madrid: 1930. Disponível em: <http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2013.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Santa Catarina, n. 38, p. 15-37, jan./jun. 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOBRE AS AUTORAS

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho é licenciada em Letras - Português/Inglês e Mestra em Linguística Aplicada (ambos pela Universidade de Taubaté). É doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo). Atualmente, é professora do Instituto Federal de São Paulo.
E-mail: viviane_dines@yahoo.com.br

Luciana Aparecida Silva de Azeredo é licenciada em Letras - Português/Inglês e Mestra em Linguística Aplicada (ambos pela Universidade de Taubaté). É

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho; Luciana Aparecida Silva de Azeredo

bolsista CAPES e doutoranda em Educação (Universidade São Francisco).
Atualmente, é professora da Fundação Universitária Vida Cristã.
E-mail: luazeredo@gmail.com

Recebido em 31 de julho de 2016 e aprovado em 19 de dezembro de 2016.

O trabalho pedagógico e a alfabetização: práticas e possibilidades

The pedagogical work and literacy: practices and possibilities

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p123-135>

MARIANA LUZIA CORRÊA THESING¹

RESUMO: O processo de alfabetização inicial, em atividades contextualizadas, favorece a formação de leitores e escritores. Este texto, a partir de uma pesquisa bibliográfica (Marconi & Lakatos, 2003), discute a importância de atividades contextualizadas no processo de alfabetização na escola, tendo em vista o uso social da leitura e da escrita. Apresenta, no decorrer do texto, algumas proposições a serem realizadas nas classes iniciais escolares, voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; práticas pedagógicas; leitura.

ABSTRACT: The early literacy process, within contextualized activities, favors the preparation of readers and writers. This text, working from a bibliographical research (Marconi & Lakatos, 2003), discusses the importance of contextualized practices in the literacy process in school, in view of the social use of reading and writing. Throughout the text, a few propositions are presented for early school classes, focusing on reading and writing learning.

KEYWORDS: Literacy; pedagogical practices; reading.

1. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização inicial exige um pensar reflexivo do professor alfabetizador a respeito do seu fazer pedagógico, esse que precisa constituir-se como um trabalho significativo e contextualizado. O planejamento do trabalho pedagógico requer o conhecimento acerca da forma como a criança aprende, da maneira como ela pensa o sistema de escrita e como constrói suas hipóteses a respeito dele. O professor precisa conhecer estratégias que sejam efetivamente desafiadoras aos diferentes níveis da lectoescrita, presentes em uma mesma turma.

Os grupos de alfabetização inicial são compostos por crianças que têm diferentes compreensões a respeito do que é ler e escrever a partir das experiências que vivenciam, dentro e fora da escola. São essas diferenciadas experiências que vão compondo as aprendizagens das crianças, estas que se tornam, ao mesmo tempo, aprendizes e ensinantes, pois são capazes de ensinar uns aos outros o que sabem a respeito do que é ler e escrever. Assim, no contexto da sala de aula não é somente o professor quem ensina, ele se torna um mediador das aprendizagens que se fazem mutuamente entre professor e estudantes, em que todos são ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1987).

A perda da especificidade do conceito de alfabetização e a postura do professor diante das diferentes concepções dadas a esse termo influenciam diretamente as práticas alfabetizadoras que são desenvolvidas em sala de aula. As concepções dos professores sobre esse processo estão, dessa forma, intimamente relacionadas ao modo como planejam e organizam as atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A prática alfabetizadora fundada no entendimento de que o outro aprende por meio do exercício repetitivo justifica a prática alfabetizadora a partir dos modelos *sintéticos* de alfabetização – em que se prioriza a exploração da parte para o todo, ou seja, da unidade menor da língua (letra) para as maiores (sílabas, palavras, frases e textos). Por outro lado, quando se compreende que o sujeito aprende a partir de situações contextualizadas, a partir de atividades que envolvam o cotidiano, a prática alfabetizadora fundamenta-se em métodos *analíticos*, que apostam em atividades do todo para as partes, ou seja, do texto para as unidades menores da língua. E essa

prática muito se relaciona com utilização/abordagem dos gêneros textuais² nos processos de alfabetização nos anos iniciais escolares.

Com essas premissas, este texto tem o objetivo de discutir sobre os processos de alfabetização inicial na escola. A partir de uma pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2009), este texto discute sobre práticas de atividades importantes de serem pensadas no decorrer do trabalho pedagógico em classes de alfabetização, considerando a importância de serem realizadas a partir de situações contextualizadas e associadas a projetos de trabalho em que as turmas possam estar envolvidas.

A PRÁTICA ALFABETIZADORA: ALGUMAS TEORIZAÇÕES

Diante dos universos plurais que configuram as salas de aula com crianças alfabetizandas, poderíamos nos questionar: de que maneira o trabalho alfabetizador pode tornar-se uma prática que valorize a heterogeneidade de vivências destes estudantes e que considere a relevância das práticas sociais de leitura e da escrita? O trabalho em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem apostado efetivamente em que concepção de trabalho alfabetizador? Quais são os saberes dos professores acerca do processo de ensino da leitura e da escrita? Estarão estes comprometidos com a ideia de formação de sujeitos leitores e escritores em suas realidades?

Há diversas teorizações sobre o processo de alfabetização que embasam as discussões a respeito de métodos de alfabetização adequados, da “melhor” conceitualização dos termos *alfabetização* e *letramento*, o que revela a ideia de que o primeiro, como nos aponta Soares (2004), vem sofrendo uma “desinvenção”. Para essa autora, o conceito de alfabetização tem passado por uma série de reformulações teóricas que, devido a diferenciadas e talvez equivocadas formas de compreendê-lo, conduzem à perda da especificidade deste conceito nas escolas brasileiras.

De acordo com Picolli (2009b), o leitor, diante de diferentes textos que tratam sobre o conceito de alfabetização, precisa fazer inferências para compreender quais são as concepções dos diferentes autores em relação a esse termo, já que essas não estão explícitas. Para alguns autores, o termo alfabetização se caracterizaria por ser

2. Os gêneros textuais, entendidos neste texto na perspectiva de Bakhtin (2002), são textos com funções comunicativas diversas. São variados e apesar de apresentarem características que os distinguem, podem sofrer alterações no decorrer do tempo. Exemplos de gêneros textuais: carta, diário, texto de jornal, receita, bilhete, canções, histórias etc.

o processo de aprendizagem das relações grafofônicas enquanto o termo letramento se voltaria ao trabalho alfabetizador, tendo em vista os usos e funções sociais da leitura e da escrita. Os dois conceitos são, desta maneira, considerados simultâneos, interdependentes e indissociáveis, porém com naturezas diferentes que exigem estratégias e formas de planejamento de trabalho diferenciadas (SOARES, 2004).

Segundo Emilia Ferreiro (2003), o uso dos dois termos (alfabetização e letramento) configura-se como desnecessário, tendo em vista que o conceito de alfabetização, para a autora, já pressupõe a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo baseado nos usos e funções da língua e não apenas como um trabalho baseado na decodificação/codificação ou a simples aprendizagem das relações grafofônicas. Entretanto, para Soares (2004), são justamente as dificuldades de compreensão acerca dos processos de alfabetização e de letramento e da sobreposição das ideias deste último em relação à importância do primeiro que provocaram os fracassos das práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas brasileiras. Eis então a importância, para essa autora, de que esses termos sejam bem definidos, com suas características e formas de planejamento delineadas para que as práticas alfabetizadoras nas escolas brasileiras sejam propostas mais significativas e bem-sucedidas.

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (...). (SOARES, 2004, p. 16).

Pensando sobre o trabalho alfabetizador, na perspectiva das práticas de “alfabetizar letrando”, podemos considerar que este se configura como um processo político. É por meio dele que democratizamos o conhecimento e que formamos sujeitos leitores e escritores que leiam as suas realidades e escrevam novas histórias para suas próprias formas de viver e estar no mundo. Assim, o processo de alfabetização, seja ele compreendido como mera aprendizagem das relações grafofônicas ou como aprendizagem do sistema de escrita considerando suas funções e usos

sociais, configura-se como um trabalho comprometido com um ideal de sociedade e, por isso, é um ato político, que, por sua vez, pode configurar-se como um processo alienador ou libertador. De acordo com Soares (2004, p. 14),

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento [...].

Torna-se um processo alienador quando as práticas de alfabetização são desenvolvidas sem a devida problematização, ao contrário do que se pensa como proposta libertadora em que há a aprendizagem da leitura não só de palavras soltas, mas dos contextos sociais em que elas estão imbricadas. Para Freire (1989), no processo de alfabetização é fundamental pensarmos sobre as relações entre o ato educativo e o ato político porque, para o autor, essas ideias estão inter-relacionadas. Ele defende que, nessa relação,

[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem ou contra o quê*, fazemos a educação, e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1989, p. 15, grifos do autor).

Tendo em vista o processo de alfabetização compreendido como um ato político, voltado para a formação de leitores e escritores, é necessário pensarmos em práticas de trabalho que sejam coerentes com essa visão, planejando atividades de trabalho que promovam espaços para a reflexão sobre a língua, para a vivência com diferentes tipos de texto, suas formas, usos e funções sociais. Por isso, é preciso que não tenhamos restrições com a atividade de leitura e escrita na escola. E isso exige a abertura de espaços mais contextualizados, criativos e dialógicos na escola.

Precisamos trabalhar numa perspectiva em que a atividade de leitura e escrita vá além de aprender a ler e a escrever só para aprender a juntar letras e a ler/escrever pequenas palavras (sem encontros consonantais, de preferência) e pequenas frases como “A bola é bonita”. É necessário avançarmos nessa forma de entender a atividade leitora e escritora na escola, trabalhando com os estudantes os diferentes objetivos em que essas atividades estão alicerçadas.

Nessa perspectiva, Picolli (2009a) nos alerta que as atividades de leitura e escrita na escola precisam ser planejadas e organizadas e não realizadas sem planejamento prévio para desenvolverem as habilidades da área da linguagem: a oralidade, a escrita e a leitura. Para a autora, “as variadas interações das crianças com diferentes gêneros de material escrito não são dadas ao acaso ou ocorrem de forma espontânea, mas pressupõem um planejamento intencional por parte da professora e sua intervenção pedagógica explícita” (PICOLLI, 2009a, p. 15). Assim, é importante considerar que o planejamento dessas atividades na escola precisa embasar-se na contextualização dessas práticas, promovendo-as num processo de construção de sentido para os estudantes. A escrita de uma carta não deve ser só ensaiada para se aprender a fazer cartas, mas precisa estar relacionada a uma prática com significado, como a escrita de uma carta a um querido professor, no dia em que celebramos o dia de seu aniversário, ou a escrita de uma carta a um colega que não vemos por um tempo e com quem queremos manter contato.

Isso porque, por vezes, pode-se escrever na escola sem um objetivo para além da atividade de escrita, sem que essa prática tenha uma necessidade significativa. A escrita é, muitas vezes, uma atividade para o professor ler, para corrigir erros gramaticais e ortográficos, sem que se tenha traçado uma necessidade, como um uso social, de fazê-la. É importante que as crianças desenvolvam essa habilidade e que criem histórias a seu próprio punho e que as dificuldades ortográficas sejam corrigidas nas atividades textuais propostas na escola, mas o que se defende é que essas atividades sejam propostas de trabalho que tenham sentido para as crianças.

Cagliari (2003, p. 101) reitera essa ideia quando nos diz que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo”. E é esse o grande motivo dos desafetos que podem ser desenvolvidos pelos estudantes com a atividade de escrita. Sem significado, contexto e propósito, a atividade de escrita na escola serve apenas para ser corrigida, com traços de canetas vermelhas, que não tem função social explícita para aquele que escreve. É preciso defender uma proposta na escola em que os estudantes escrevam não só para serem corrigidos, mas também para

aprenderem que a escrita é um instrumento de registro, de jogo com as palavras, de criação e de reivindicação social.

E a escola, por ter práticas alicerçadas em um ideal de sociedade mais democrático (pelo menos é o que se espera dela) é um espaço de democratização do conhecimento e de aprendizagem das formas de reivindicar modos de vida mais igualitários. A escola precisa desenvolver espaços, tempos e práticas embasados na busca pela justiça social em que todos, sendo leitores e escritores, possam reivindicar seus direitos a fim de reescreverem suas histórias e transformar suas realidades.

AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

– Terminou a atividade? Muito bem! Seu caderno está muito bem organizado! Agora, até a hora do recreio, você pode ler os livros do fundo da sala. A menina, feliz por ter terminado as propostas feitas pela professora, e pelo elogio recebido, dirige-se até a caixa de livros, no fundo da sala, depois de guardar seu caderno sob a mesa. Após o manuseio de alguns livros, percebe que os exemplares disponíveis na caixa são os mesmos explorados por ela há alguns dias atrás. Com pouco interesse, pega uma das obras e senta no seu lugar, simulando uma atitude leitora, entre pausas e olhares dispersos, a fim de não contrariar a solicitação feita pela professora.

A breve história que abre este texto é uma situação inventada que possivelmente é encontrada como realidade corriqueira nas salas de aula, não exclusiva dos primeiros anos escolares. É, infelizmente, uma prática comum fazer da atividade leitora um exercício de quem já não tem mais atividades a serem realizadas e, por isso, recebem como *privilégio* o acesso a uma caixa de livros que geralmente está no fundo da sala, no dito “cantinho da leitura”, para ser explorada quando já não há mais atividades a serem cumpridas.

A caixa de livros refere-se a um conjunto de obras tipo folhetos (livros com pouco texto e/ou empobrecidos de conteúdo literário) que dificilmente é remanejado, reorganizado pelo professor, o que contribui para que aqueles que têm a acesso a ela percam a motivação de encontrar novidades e textos interessantes. A atividade de leitura, nessa situação, se torna uma atividade *enfadonha*, um *castigo* para aquele que manuseia esses materiais. Diante de um contexto como esse, poderíamos nos questionar: como formar leitores que gostem de ler e que se encantem com as páginas recheadas de belas histórias e ilustrações quando as atividades de leitura são planejadas de forma secundária nas salas de alfabetização? Definitivamente, essa

forma de organizar o momento de leitura na escola não é considerada uma boa prática para a formação de leitores. É necessário que ela seja refutada das nossas salas de aula se é que acreditamos numa concepção de aprendizagem da leitura que objetive a formação de leitores.

Nas atividades de leitura na escola devem ser apresentadas propostas em que a leitura seja importante por diversas razões e objetivos: ela pode auxiliar na obtenção de informações, na leitura de quem busca ler para aprender como se faz algo que ainda não sabe, na leitura para avançar em nossos conhecimentos sobre determinados assuntos e, principalmente, a atividade leitora como fruição, para se ter prazer, para ser feliz nessa atividade. Mas, para que esses sentidos da atividade de leitura possam ser compreendidos pelos estudantes, desde a tenra infância, precisamos nos tornar referências leitoras para esses sujeitos que, por vezes e por diferenciadas razões, não têm acesso a essas experiências fora do espaço escolar.

A forma como organizamos essa atividade diz muito sobre a importância que damos a ela. Assim, podemos pensar: a atividade de leitura é feita nos períodos iniciais das aulas? Ou nos momentos finais, se há tempo sobrando? É realizada entre as atividades para aqueles que as terminam antes dos demais estudantes? Quais são as obras que ofereço para esses sujeitos? A seleção das obras e a forma como planejo essa atividade têm quais objetivos?

As atividades de leitura e o trabalho com gêneros textuais na escola são objeto de análise deste texto. Essas práticas, aliadas ao processo alfabetizador desenvolvido nos anos iniciais escolares, estão comprometidas com determinadas formas de compreender o conceito de alfabetização e as práticas de leitura e de escrita. A postura do professor que oferece bons materiais de leitura aos seus alunos e que valoriza essa atividade, explorando-a de diferenciadas formas, está comprometida com um ideal de educação para uma sociedade mais igualitária e democrática, voltada para a socialização do conhecimento e para a formação de sujeitos mais leitores e, por isso, mais críticos em relação à própria vida e à condição sócio-política-econômica em que estão inseridos.

A leitura na escola pode ser realizada de diferenciadas formas: nos inícios de aula pelo professor e pelos estudantes³, no pátio da escola, em algum lugar aconchegante,

3. A leitura pelos estudantes pode ser proposta como uma atividade diária para a turma, em que cada estudante tem a responsabilidade de ler um livro ou parte dele para seus colegas – ou para outras turmas da escola, proposição que favorece a aprendizagem da leitura, para os alfabetizandos, e para o aperfeiçoamento dessa habilidade para aqueles que já são mais experientes nessa atividade.

na biblioteca dentre os inúmeros títulos possíveis de serem explorados, em casa com as famílias⁴, em atividades como “histórias novela” em que partes de histórias podem ser contadas em capítulos, dentre outras formas. Os textos lidos devem abranger uma variedade de gêneros e devem ser lidos pelo prazer de lê-los, e não como pretextos para atividades posteriores. A literatura infantil deve ser trabalhada em nome da imaginação, do prazer de folhear um livro e em prol de formação de leitores que tenham em si a sensibilidade para ler diferentes materiais e se apropriarem deles com criticidade. E o mesmo deve ser entendido em relação aos outros gêneros textuais, que também devem ser trabalhados na escola visando à formação de sujeitos autônomos em relação a esses textos, encontrados no cotidiano. Em relação a isso, Ebert (2007) nos diz que,

[...] nesta perspectiva, o trabalho elaborado e desenvolvido pelo professor pode garantir aos alunos o acesso a uma grande variedade de gêneros textuais, proporcionando a habilidade de lidar com eles no cotidiano. O ideal é que o aluno tenha contato com diversos gêneros de textos ao longo do processo de alfabetização e letramento. Há um extenso “oceano” de possibilidades para serem exploradas em aula: panfletos, receitas, manuais, receitas médicas, bula de remédio, documentos pessoais, anúncios de jornais, charges, quadrinhos, poesias, letra de música, bilhetes, ofícios, gravuras, entrevistas, crônicas, fábulas, embalagens, etc. (EBERT, 2007, p. 11-12).

E ler para os alunos muito tem a ver com a formação de escritores. A quanto mais experiências de leitura, a quanto mais referenciais esses estudantes tiverem acesso, mais ideias podem surgir em suas produções de autoria. Quanto mais os estudantes tiverem experiências com a atividade de escrita e souberem como os textos se organizam, mais capazes se tornarão nessa atividade para compor, de forma autoral, os próprios registros. Por isso, é incoerente solicitar a escrita autoral dos estudantes quando estes têm vivenciado poucas experiências na escola com bons materiais de leitura, que se tornam, pelas vivências cotidianas, referenciais de *forma* e *conteúdo* para as composições textuais.

4. A leitura nas casas das famílias pode ser incentivada a partir de um conjunto de materiais escritos como jornais, revistas, gibis, livros de desenhos e de curiosidades que é levado para a casa pelas crianças em dias determinados. Duas crianças a cada dois dias, a partir de um sorteio, têm a oportunidade de levar uma sacola, a sacola literária, com esses materiais para casa. Essa prática é bastante interessante porque envolve e convida as famílias das crianças para realizarem leituras compartilhadas.

Erroneamente acredita-se que a leitura em sala de aula inicia com a aprendizagem das letras, apresentadas uma a uma, ou todas ao mesmo tempo, suas formas de representação, seus nomes e fonemas associados; que é por meio do reconhecimento de seus fonemas que as crianças descobrem que as letras se relacionam e se tornam sílabas com determinados sons, que não poderiam surgir sem tais junções. Assim, as crianças alfabetizadas vão “juntando os pedacinhos”, que são as sílabas, e formando/lendo palavras, que são inicialmente simples, mas com a experiência, são capazes de lerem outras sílabas e palavras mais complexas. Contudo, a atividade de leitura é considerada uma prática que vai muito além dessa decodificação dos sinais gráficos. Envolve a disposição do sujeito em se relacionar com um texto, sendo envolvido por ele. Desse pode tirar informações, descobrir novos conhecimentos, estudar novas formas de solucionar problemas, receber notícias. E o texto, nessa relação de encontro, pode provocar no leitor a alegria, a nostalgia, a tristeza, a reflexão.

As crianças, mesmo sem saberem ler, devem ter acesso a diversos tipos de texto que podem ser trabalhados oralmente e registrados pelo professor, este no papel de *escriba*, para serem trabalhados na sala de aula. Dessa forma, o trabalho com textos na escola, mesmo em classes em que as crianças ainda não sabem ler, é considerado uma atividade essencial, pois está diretamente relacionado ao uso e aos objetivos sociais da leitura e da escrita. Desse modo, é necessário trabalhar, também na Educação Infantil, com a escrita de músicas, de histórias, de parlendas, trava-línguas, receitas, cartas, notícias, poemas etc. Para Ferreiro (2001, p. 98), as crianças, especialmente as advindas das áreas urbanas, já têm experiências com as funções sociais da leitura e escrita mesmo antes de ingressarem na escola, pois “a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio [...]”.

Mesmo sem saberem ler, esses estudantes aprendem a forma de organização dos textos e quais são suas funções sociais. Além de aprender sobre a organização das diferentes tipologias textuais e de seus sentidos e funções sociais, podem avançar na compreensão do que é ler e escrever, avançando na associação de grafemas e fonemas, tendo em vista o trabalho sistemático necessário para essa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as práticas de alfabetização e de leitura e escrita na escola fundamenta-se na pertinência das suas relações com os pressupostos epistemológicos que dão base para essas práticas. Compreende-se que é na contextualização e na significância dessas atividades para a vida social que o processo de alfabetização necessita estar fundamentado. É entendido que a compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos sujeitos influencia diretamente seu planejamento de trabalho nos processos de alfabetização.

Há distintas teorizações que se voltam a descrever as metodologias para ensinar a ler e a escrever. Todas estão embasadas, sem neutralidade, em formas diferenciadas de entender o que é aprendizagem, o que é ensino, o que é leitura e escrita e seus respectivos significados sociais. Um professor embasado em referenciais da tendência tradicional de educação, que entende o processo educacional de determinada maneira irá construir suas práticas em sala de aula diferentemente de um professor embasado em referenciais mais progressistas e libertadores. Desse modo, as ideias que norteiam as práticas de alfabetização nos anos iniciais escolares também se diferenciam nesse viés.

Professores que compreendem a aprendizagem da leitura e da escrita como a decodificação/codificação de sinais gráficos terão práticas diferenciadas daqueles que compreendem os processos de aprender a ler e a escrever tendo em vista os usos e funções sociais dessas habilidades na vida cotidiana. Pelo menos, espera-se que estes últimos organizem suas práticas tendo em vista o entendimento de que a formação de leitores e escritores exige um trabalho coerente com essa forma de compreender o processo de ensino da leitura e da escrita: embasado em atividades que tenham significado, contexto e de acordo com suas funções sociais.

A alfabetização sem o trabalho com textos, tendo em vista suas funções sociais, é uma prática que se desenvolve sem significado, empobrecida e descontextualizada. São práticas que se reduzem à aprendizagem do bê-á-bá sem sentido, sem função social, sem objetivo. Nessa perspectiva de trabalho, aprende-se a ler e a escrever para codificar e decodificar letras, palavras e frases, desvinculada da aprendizagem dessas habilidades para o uso na vida cotidiana, em sociedade.

De forma criativa e inovadora, é necessário que se organizem mais tempos e espaços escolares em que se promova a compreensão da importância da língua para a comunicação/interação entre os sujeitos em determinados meios sociais, a partir

do trabalho com textos de forma contextualizada, com suas funções sociais. Isso para que a formação dos estudantes nas escolas se traduza em processos formativos comprometidos com a formação de novos autores e atores, criadores de uma nova história a ser (re)escrita coletivamente em novos cenários e contextos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 2003.
- EBERT, Síntia Lúcia Faé. A relação letramento e gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos. *Cadernos FAPA*, Porto Alegre, Número Especial VI Fórum FAPA, p. 07-13, 2007. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/edicaoSPforumo7/artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Alfabetização e Cultura Escrita. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 162, maio. 2003, p. 30. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/emiliaferreiro_novaescola162.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- PICOLLI, Luciana. Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2009a. p.01-17. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/praticas_escolares_de_letramento_e_generos_textuais_interlocucoes_e_implicacoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- _____. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem*. Porto Alegre, 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009b.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 05-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

SOBRE A AUTORA

Mariana Luzia Corrêa Thesing é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Santa Maria), com Especialização em Atendimento Educacional Especializado (Universidade Estadual de Maringá) e Especialização em Gestão do Cuidado: para uma escola que protege (Universidade Federal de Santa Catarina). Tem Mestrado em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa de Educação Especial. Tem experiência como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do ensino de disciplinas pedagógicas e supervisão de estágio em curso de formação de professores.

E-mail: marluzcor@gmail.com

Recebido em 20 de julho de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

Ensaio

O inferno do clássico ou Uma conta de soma zero

The classic's hell or An account which adds to zero

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p139-152>

ROBERTO GOTO¹

RESUMO: O presente texto é um ensaio sobre a crise do clássico. Ele a mapeia procurando definir os contornos dos círculos que circunscrevem o entorno adverso à leitura dos clássicos, ou seja, que delineiam seu inferno.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; literatura; clássicos; leitura.

ABSTRACT: This essay addresses the crisis of the classic piece of literature. It cartographs the crisis by seeking to define the outlines of the circles that circumscribe the adverse boundaries of reading the classics, that is, a map of its hell.

KEYWORDS: Philosophy; literature; classics; reading.

“*Um clássico é um clássico, e vice-versa*”. A frase, vazada assim mesmo, em itálico, e assinada por “OS EDITORES”, encima o curto texto de abertura de uma edição especial de dois ensaios de Ítalo Calvino, com primazia para “Por que ler os clássicos”, que dá título ao pequeno livro. A tautologia, no caso, é uma evidência que aponta para o avesso de sua significação – uma evidência de que, na contemporaneidade, o clássico não se basta nem se sustenta por si mesmo, não se identifica nem se define

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

por sua mera presença. Por que falar da importância e do valor² de ler os clássicos, a não ser porque não se tem mais presente, de forma autossuficiente e autoevidente, tal importância?

Talvez esse seja um desses truísmos que passam despercebidos, mas não deixam por isso de ser perfeitamente óbvios, pois é fácil notar que ninguém se sente impedido ou obrigado a ler a obra de um autor porque ele é classificado como clássico. É exatamente o que ocorre no espaço tido por excelência – e eleição – para o cultivo dos clássicos: a escola. “Por que devo ler José de Alencar e Machado de Assis?”, o aluno pergunta. Responder-lhe “porque são clássicos da Literatura Brasileira” não o convence, é o mesmo que nada dizer. “E daí?”, ele replica.

Não é exagero dizer que o ácido ambiente que o clássico respira é o de terra arrasada, e que o cenário do drama ou da tragicomédia representada pela leitura dos clássicos lembra estes versos do poema “Beethoven”, de Carlos Drummond de Andrade:

Meu caro Luís, que vens fazer nesta hora
de antimúsica pelo mundo afora? (ANDRADE, 1978, p. 82).

Talvez o entorno não seja propriamente de antimúsica, mas, antes, de não música, uma atmosfera esvaziada da arte das musas: se o clássico ainda invoca a musa e se investe como seu porta-voz, o que ele encontra hoje ao redor é um ar do qual as musas se ausentaram, expulsas pelos ídolos da massa, os quais ou não têm musas ou se consideram superiores a elas, ao ponto justamente de se exibirem como seus substitutos e exterminadores – e é então sem a companhia dum Orfeu ou dum Virgílio que calha de se empreender a descida pelos caminhos tortuosos e pedregosos que compõem os círculos do inferno do clássico.

PRIMEIRO CÍRCULO

O círculo mais amplo ou extenso, que contém os demais, é o da *cultura do entretenimento de massa*. Cabe falar, em seu caso, que o obstáculo que ele antepõe à leitura dos clássicos é da ordem da *atitude*, incidindo de forma direta e letal sobre

2. Calvino (2009, p. 30) conclui o citado ensaio afirmando que “deveria reescrevê-lo ainda uma vez para que não se pense que os clássicos devem ser lidos porque ‘servem’ para qualquer coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos.”

o *ler*. Talvez nada seja tão contrário e nocivo à leitura propriamente dita que a decodificação que se faz passar por aquela, disseminando-se como hábito e gosto, decodificação que consiste na conversão quase automática dos signos em imagens e sensações mais ou menos estereotipadas, que todos são capazes de sentir e reproduzir, e – praticada e vivida como consumo – é quase sempre complementada por ações e sentimentos de participação, de pertencimento à massa: “lê-se”, isto é, *curte-se* algo porque todo o mundo o está curtindo (não por acaso é um *bestseller*). *Curtir* significa mesmo, efetivamente, encurtar e abreviar o caminho da leitura, não alongar nem se desviar e se perder em cismas interpretativas: em suma, chegar logo ao fim da trama, ao desfecho do enredo. Por isso: “Li de uma só sentada”; “Não consegui parar de ler”... A avaliação é quantitativa, o prazer está ligado à quantidade de emoções que a decodificação fez o decodificador viver; daí ele vai partir para outro livro da série e/ou do mesmo autor, produzido nos mesmos moldes, com promessas de sensações e emoções semelhantes, dos quais o decodificador tomará novas doses.

Em que consiste, por sua vez, uma leitura que, na falta de melhor palavra, podemos chamar de artística, ou seja, que leve na devida consideração a arte do escritor? Não é justamente essa a leitura de que se faz merecedor um clássico, na justa medida em que, se ele se tornou clássico, o foi por conta de sua arte, a arte da palavra? Trata-se de uma leitura que frequentemente se interrompe, que faz pausas – algumas vezes para o leitor meditar e ponderar sobre o que acaba de ler, outras para aprofundar a assimilação ou refinar a degustação das palavras, imagens e ideias, outras ainda para dialogar com personagens. Em tal caso, chegar ao fim da trama é bastante ou absolutamente secundário; importa mais enredar-se nas relações, demorar-se na apreciação da contextura, dos elementos e efeitos da arte literária tal como praticada e realizada pelo autor. Daí é que pode advir – e advém efetivamente – a fruição da leitura como prazer propriamente estético, o qual ocupa o extremo oposto ao da curtição embutida naquela decodificação, na medida em que só emerge a partir de um trabalho de desvendamento de signos que não se abrem automaticamente, não revelam seus segredos imediatamente à primeira visada.

Ademais, essa leitura supõe e implica a autonomia do leitor nesse sentido mais essencial de constituir-se como subjetividade livre ante outra subjetividade livre. É aí – apelemos para a expressão popular – que “a porca torce o rabo”, pois essa autonomia não é só trabalhosa como exige uma certa audácia, talvez mais forte que a preconizada por Kant. Não se trata apenas de ousar saber, mas de ousar *ser* – ousar ser o que se é para dialogar com um outro, alguém que é diferente do que se é. É

como se o texto apelasse ao leitor nesses termos: vem, interpreta-me, decifra-me; não seas uma maria-vai-com-as-outras; não tenhas medo de encontrares em mim o que ninguém mais encontrou, e de não achares o que todo o mundo diz ter achado – ousa ser tu mesmo...

Não é raro professores toparem com a seguinte situação: o aluno demanda e reclama autonomia na interpretação de textos; revolta-se quando alguém dá mostra de querer impor pontos de vista, na medida em que pretende que sua interpretação valha o mesmo que outras; contudo, não raramente, ele abre mão de sua interpretação, trocando-a por interpretações já prontas, que ele copia ou reproduz e apresenta como se fossem suas. Esse é o caso dos manjados resuminhos de obras literárias que o vestibulando “lê”, imaginando que com isso conheceu as obras – não fazendo mais, evidente e efetivamente, que tomar contato com uma das interpretações possíveis delas –, e dos famigerados “trabalhos” acadêmicos sugados da internet, como outrora eram recortados, por vezes literalmente, das enciclopédias impressas. Ficam patentes nesses casos não só a comodidade e a malandragem, mas essa ausência absoluta da ousadia de ser, a contraditória abdicação da autonomia que é tão reclamada pelo indivíduo quando é de seu interesse – contraditória, é lógico, porque justamente quando se requer do sujeito que ele ande e corra com as próprias pernas, ele foge da raia e vai buscar e pegar para si muletas, andadores, cadeiras de rodas, embora disponha do movimento das pernas.

Essencial na leitura dos clássicos, essa autonomia é que possibilita ao leitor aproximar-se de sua riqueza e explorar sua fonte: o caráter multifacetado, proteiforme dessas obras. Por ela se percebe que um clássico, longe de ser um fóssil cristalizado pela tradição, revive a cada leitura, ganhando novas cores, novos aspectos, inclusive à custa de críticas. Essas só conseguem qualificá-lo – justamente como algo vivo. No entanto, o que ocorre quando se tenta enfiar um clássico numa decodificação como as que se praticam com os produtos da cultura de massa, o que se tem é desqualificação e morte. O imperativo é o da *curtição*, não se cogitando, em momento algum, do direito da obra de desafiar o “curtidor”, o consumidor. Pelo contrário, é ele que a desafia: “divirta-me”. Mas ela não o diverte, não o entretém; portanto, é chata...

SEGUNDO CÍRCULO

O segundo círculo do inferno do clássico chama-se *Politicamente Correto* e tem duas faces, uma censória e outra purista. Começemos pela segunda: herdeira, por

um lado (o esquerdo), das *patrulhas ideológicas*, projeta sobre autores e obras a sombra da sentença restritiva – “isso é burguês”³... Implícita nessa restrição dorme a ideia de que o conteúdo da obra contamina o leitor, pondo-o em risco de contrair uma doença – a do “burguesismo” –, como julgavam e propagavam os militantes da “Revolução Cultural” chinesa, capitaneada pelo chamado “Bando dos Quatro” com o beneplácito do “timoneiro-mor” Mao Zedong, e cujas repercussões no campo artístico podem ser aquilatadas no filme *Balzac e a costureirinha chinesa*, dirigido por Dai Sijie. Por outro lado (o direito), o purismo do Politicamente Correto não deixa de lembrar a política cultural dos nazistas, que proibiram os judeus de frequentar as audições públicas de músicas compostas por alemães considerados puros, como Richard Wagner, deixando-lhes como opção ouvir a música de Mendelssohn, alemão de origem judaica (o que se pode conferir no documentário *Mendelssohn, os Nazistas e Eu*, de Sheila Hayman). A ambos os casos é comum a noção de contágio, ideológico num e racial noutra, os nazistas não oferecendo mais que o outro lado da moeda – os judeus contaminariam com sua presença a música da pura raça “ariana”, assim como a música burguesa contaminaria seus ouvintes e executores, os quais, para serem descontaminados, libertados dessa cultura, deviam ser reeducados segundo os valores da sociedade camponesa e proletária⁴.

Mais ampla que a purista é a face censória do Politicamente Correto, cujo simplismo, imitando o maniqueísmo da Guerra Fria num contexto pós-Guerra Fria, divide o mundo em bem e mal, certo e errado, ao mesmo tempo em que se pretende acima desses polos ou blocos. O Politicamente Correto não precisa se angustiar com escolhas e deliberações, pois basta-lhe aplicar o código, implementar pretensas e pretensiosas unanimidades: seus discursos não se apoiam na razão para tentar (con) vencer, mas valem-se do poder que detêm ou do qual se consideram portadores, inscrevem-se em gestos e movimentos que vão muito além – ou aquém – da persuasão, chegando quase sempre à intimidação. Não visam a provar ou mostrar que o ponto de vista que expõem é, no final das contas, o correto, ou o mais correto; o que deveria ser seu resultado ou ponto de chegada é seu pressuposto, seu princípio, está

3. A mentalidade que libera – como uma secreção – esse clichê político-ideológico põe a nu a incapacidade (ela sim burguesa, filisteia) de apreciar e fruir obras de arte sem questioná-las ad nauseam: “para que servem?”
4. Numa cena em que a sanha antiburguesa acaba ridicularizada, logo no início do filme de Dai Sijie, os “reeducandos” contornam as pressões quando têm a presença de espírito de reintonar de *Mozart está pensando no presidente Mao* o minueto do *Divertimento* nº 17, K. 334, que um deles, obrigado pelo chefe da comuna, toca para a plateia aldeã.

desde o início em sua base. Não pretendem provar nada, não se esforçam em defender nada, pois seu ponto de partida é o pressuposto de que exprimem e manifestam um consenso dado como correto, ou melhor, o correto já dado como consenso. Basta a esses discursos serem apenas a aplicação desse princípio e desse consenso; basta-lhes enquadrar os que infringem o dado e, então, atacá-los, censurá-los, intimidá-los. O poder que detêm e exercem eles o extraem de toda uma ideologia, vivida e exercida como prática cotidiana, que sustenta e permite o (estereó)tipo daquele que se sobrepõe à sociedade no papel de seu guardião, seu salvador.

O guardião do Politicamente Correto é proativo e assertivo no cumprimento de sua cruzada; a certeza do acerto e da legitimidade de sua missão lhe é fornecida pelo caráter de suas ações, precisas e técnicas como intervenções cirúrgicas ou como a proclamação de uma sentença judicial. Nisso consiste a leitura tal como ele a pratica: sonda e esquadrinha o texto à procura do pecado, do crime; ao encontrá-lo, denuncia-o, aplica o diagnóstico, para em seguida ditar a sentença condenatória. Por exemplo, ler Monteiro Lobato significa incriminá-lo automaticamente: “Ele é racista!”. Ou Shakespeare: “É machista!”. Ele não distingue entre autor, narrador e personagens, assim como não diferencia a veiculação de preconceitos da sua representação artístico-literária. O guardião do Politicamente Correto desconhece ironias, ambiguidades, ambivalências, expressões equívocas ou multívocas, precisamente porque seu mundo é simplista, feito de imagens e categorias chapadas, em preto e branco, e assim é que, segundo ele, deve ser imposto, inscrito na realidade: preto no branco...

Esse tipo de leitura, convém lembrar, não deve ser confundido com a crítica ideológica, uma forma de leitura que leva na devida conta as diferenças e as nuances que habitam o texto, na medida mesma em que nele busca as ressonâncias da ideologia de seu tempo e as marcas das ideologias políticas que o permeiam. A leitura ideológica ajuda a compreender a obra, ao explicitar as raízes que ela deita no solo cultural e que explicam, então, sua orientação ideológica. A leitura praticada pelo paladino do Politicamente Correto rejeita *in limine* essa tentativa de compreensão e explicação. Seu interesse concentra-se em carimbar os autores e suas obras com um selo censório, em termos de *pode* e *não pode*.

Sendo “coisa de burguês”, o clássico é condenável tanto do ponto de vista da massa quanto de sua vanguarda, o esquadrão do Politicamente Correto (vanguarda,

aliás, que não deixa de ser uma elite⁵). No entanto – ou melhor, portanto –, o clássico não tem nem deve ter qualquer relevância: ele não passa de mais um entre outros. A cultura do entretenimento de massa é justamente uma imensa planície, sem relevos, e se algum corpo nela sobressai é em função do favor da massa, porque ela o levanta e o põe sobre seus ombros. O clássico só não é completamente nivelado a todos os outros produtos culturais porque dispõe de um privilégio negativo: por ser “coisa da elite”, merece ser priorizado na vigilância; por ser trabalhado na escola, a atenção sobre ele, a fim de coibir seus crimes e corrigir seus erros, deve ser redobrada.

O antielitismo é, dessa forma, complementado e reforçado por um *demagogismo* ao mesmo tempo nivelador e discricionariamente seletivo, que descarta ou vê com ampla simpatia todas as iniciativas classificatórias e hierarquizantes promovidas no seio da massa, ao estilo das disputas de times de futebol ou da publicidade da marca de eletrodoméstico, mas reage com antipatia ou ferocidade quando topa, no âmbito da cultura escolar ou acadêmica, com classificações similares. Assim, admite e até incentiva que se diga quem é o maior e/ou o melhor, ou seja, quem é e quem não é “uma *brastemp*”, mas não autoriza que se estabeleça hierarquização semelhante em domínios nos quais emerge a diferenciação entre o artístico e o não artístico, ou entre o elaborado e o tosco. Na medida em que a existência de clássicos se funda na aceitação desse tipo de hierarquização, esse viés demagógico, ao decretar a igualização e o nivelamento de autores e obras, determina a supressão do clássico, inclusive e sobretudo na forma de sua lição: “E daí que Machado de Assis escreve assim ou assado? Quem é ele para servir de modelo ou regra?”

O resultado, como no caso do aluno comum – aquele que passa pelo processo de escolarização com a *função consumidor* ligada no piloto automático, sem adquirir a *função leitor* –, é a subtração: o clássico é submetido a uma conta de *menos*, subtraído do aprendizado. Com uma diferença: o aluno consumidor desqualifica e exclui o clássico de forma quase passiva, pelo mero motivo de que ele não satisfaz sua ânsia de diversão, não lhe fornece a dose de estímulo que demanda. Trata-se de uma espécie de capricho egoístico; ele não se importa se outro alguém “curte” ou mesmo gosta do clássico. Não acontece o mesmo com o guardião do Politicamente Correto: em sua sanha de tutelar e proteger a massa de más influências, a conta de subtração ele a calcula no papel de inquisidor e juiz, com método e sistema – exclui

5. A ideia de que a massa tenha sua elite não deve estranhar; ela é requerida justamente para entronizar esse novo herói, o paladino do Politicamente Correto.

o clássico investigando-o, denunciando-o, elaborando a peça de acusação, condenando, prolatando a sentença e aplicando-a.

TERCEIRO CÍRCULO

Esse *mix* de antielitismo e demagogismo frequenta o espaço tanto desse segundo círculo quanto de um terceiro, cujos contornos são desenhados por uma prática ideológica que se constitui como expressão ou aplicação dos pressupostos do *multiculturalismo*, sobretudo os emanados da teoria do relativismo cultural. Partindo do princípio de que há culturas, nenhuma das quais com o direito de sobrepor seus valores às demais, essa *prática* consiste na recusa – por princípio, retome-se – da possibilidade de existência de uma cultura humana ou humanista de extensão ou validade universal. O clássico acaba então relativizado, neutralizado, anulado: Shakespeare não passa de um dramaturgo inglês da Era Elisabetana... O que justifica que seja lido e estudado numa escola brasileira, no seio de uma cultura com valores, raízes e características que remontam a outras culturas que não a do “bardo inglês”? A resposta é: *nada*; ler e estudar Shakespeare seria incorrer em “eurocentrismo”... Seria o caso, então, de reivindicar e demandar aulas sobre as literaturas e os pensamentos representativos de culturas ameríndias e africanas? Também não, pois os valores dessas culturas também são relativos, sendo elas, portanto, igualmente passíveis desse questionamento: não sendo universais, o que pode justificar que se privilegie ou escolha seu ensino em sala de aula? Desse modo, o que se empreende em tal caso é uma conta de *soma zero*: todas as culturas valem, na medida exata em que nenhuma vale mais que a outra, e disso resulta que nenhuma tem o direito de dizer: “ensina-me” e/ou “aprende-me”.

A prática ideológica desse relativismo ignora a porta que o universalismo humanista abre para a singularidade do indivíduo, que a pode afirmar na medida mesma em que se declara na posse de um caráter humano e reivindica assim seu lugar no gênero humano, como faz Shylock na conhecida e amiúde citada passagem de *O mercador de Veneza*, em que tenta justificar seu desejo de vingança:

Sou um judeu. Então, um judeu não possui olhos? Um judeu não possui mãos, órgãos, dimensões, sentidos, afeições, paixões? Não é alimentado pelos mesmos alimentos, ferido com as mesmas armas, sujeito às mesmas doenças, curado pelos mesmos meios, aquecido e esfriado pelo mesmo verão e pelo mesmo inverno que um cristão? Se nos picais, não sangramos? Se nos fazeis cócegas, não rimos? Se nos envenenais, não

morremos? E se vós nos ultrajais, não nos vingamos? Se somos como vós quanto ao resto, somos semelhantes a vós também nisso. Quando um cristão é ultrajado por um judeu, onde coloca ele a humildade? Na vingança. Quando um judeu é ultrajado por um cristão, de acordo com o exemplo cristão, onde deve ele colocar a paciência? Ora essa, na vingança. (SHAKESPEARE, 1989, II, p. 467).

Shylock é esse *outro* do cristão: um *outro* que se afirma tão humano quanto o cristão, mas na medida mesma em que deixa manifesta sua individualidade – pois, se é judeu, não é aí que se dá ou se esgota sua essência ou modo de ser; o que ele é, como judeu, não se distingue essencialmente do que é um cristão; portanto, o que de fato o distingue não se deve à sua pertença à etnia ou cultura judaica, mas ao fato de ser o indivíduo que é⁶.

Num movimento diametralmente inverso, o relativista tende a tomar o outro como integrante e representante de uma cultura e/ou etnia, não como um indivíduo concreto. A singularidade, para ele, se esgota nesse nível coletivo, cultural; ao reconhecê-la, na gesticulação automática provida por essa prática ideológica, ele se dá por satisfeito, orgulhando-se e parabenizando-se por ser tão generoso (e secreta, intimamente: superior) em seu respeito à alteridade. Mas trata-se, retome-se, de um *outro* subsumido à cultura da qual faz parte (ou na qual é classificado), sendo igualmente forte a tendência – ou o risco – de se enfiá-lo em estereótipos, mesmo que “positivos”, justamente na proporção em que não se vai além da apreensão étnico-cultural para se alcançar a dimensão individual.

O relativismo está longe de ser – ou mesmo de poder ser – o antídoto do racismo e das pretensões de superioridade racial, inclusive porque tais pretensões habitam muitas culturas étnicas como traços próprios, que as caracterizam. O argumento relativista, que propõe que as culturas sejam respeitadas – e/ou se respeitem mutuamente – na medida em que são diferentes entre si, não sensibiliza o racista, não o impedindo nem o dissuadindo de sofismar: ele assume de bom grado a premissa segundo a qual as culturas são diferentes, ao mesmo tempo em que não vê dificuldade alguma em

6. Não há qualquer contradição entre a perspectiva universalista e o reconhecimento do indivíduo como tal, o que se constata em práticas cotidianas, quando, por exemplo, alguém interpela ofensivamente um outro, tomando-o como membro de uma cultura étnica – “Ora, *seu* judeu!...” – e um terceiro intervém admoestando: “Ei, ele tem nome!...”. Esse tipo de chamamento e de advertência recorda e assinala ao mesmo tempo a humanidade e a identidade do ofendido, ou seja, o seu pertencimento ao *gênero* humano e a sua dignidade de *pessoa* humana, na condição de indivíduo singular.

desvencilhar-se da outra premissa (a do respeito), sacando o etnocentrismo dentre as características definidoras da cultura a que pertence – reconhecer a diferença significa, para ele, admitir a superioridade de sua cultura sobre outras.

Na experiência histórica, o argumento que o discriminado levanta contra a discriminação é justamente o do universalismo, o da humanidade tomada como a ideia, o preceito e o parâmetro de um substrato comum: nem judeus nem quaisquer integrantes e representantes de etnias outras são inferiores aos “arianos”, pois são todos humanos. Síntese expressiva desse argumento pode ser encontrada na passagem com que Sartre (1970, p. 151) encerra seu relato autobiográfico, *As palavras*: “Todo um homem, feito de todos os homens, que os vale a todos e a quem vale não importa quem.” Trata-se, incontrastavelmente, de humanismo e de universalismo: os indivíduos valem – e/ou devem valer – uns para os outros porque são “simplesmente” humanos, não porque portadores das diferenças e das singularidades das culturas às quais pertencem.

Retomando a temática e o contexto educacionais e fechando o círculo: a noção de singularidade com que se opera na prática ideológica do relativismo cultural e que impera como valor máximo, determinando o respeito ao caráter único de cada cultura, torna impossíveis a comunicação e o diálogo entre elas, ao tratá-las como mônadas, perfeitas unidades fechadas em si mesmas, o que decreta uma espécie de solipsismo cultural, cujo corolário pode verificar-se na impossibilidade de tomar partido: ante conflitos motivados por diferenças e divergências étnico-culturais, a prática relativista lembra o impasse do asno de Buridan, pois o princípio-mestre de que as culturas todas se equivalem entre si (um juízo de valor erigido e praticado como juízo de fato e, no frigidar dos ovos, paradoxalmente, como dogma) só pode ditar como norma de conduta a isenção, a neutralidade de quem ou abdica liminarmente de considerar a questão, na ausência de parâmetros de julgamento e comparação, ou reconhece que ambas as partes têm razão.

Inviabiliza-se assim o ensino concebido como formação do humano mediante a cultura humana, concepção que pressupõe ou postula a existência de um universal humano ou do humano como universal, numa aposta ou esperança de promover o diálogo entre as diferentes culturas, em sua acepção antropológica, explorando seu substrato comum – humano – ao mesmo tempo em que observa e transcende suas diferenças. Um projeto desse tipo, no qual, como diz Olivier Reboul (1988, p. 18), “ensinamos Pascal e Voltaire, Goethe e Shakespeare⁷, não como crentes, ou

7. Reboul, como se vê, grifa a partícula e, enfatizando o sentido de adição.

descrentes, alemães, ou ingleses, mas como universais, isto é, humanos”, com o propósito não de “formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem”, proporcionando ao aluno uma iniciação que não se destina “a integrá-lo nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas para fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras” – esse projeto não encontra razão de ser nem possibilidade de existência numa prática relativista que, partindo do princípio de um absoluto respeito à diversidade, à multiplicidade e à singularidade das culturas étnicas, parece ser capaz apenas de acenar para um processo de crescentes fragmentação e afunilamento do interesse como fonte legitimadora dos conteúdos e disciplinas escolares, processo cujo termo, a rigor, é indefinido (em suma: se não interessa estudar culturas nacionais, que se passe para as regionais; se essas também não interessam, que se estudem as grupais, tribais... até se chegar à gangue do bairro, a qual, ainda assim, pode não justificar o estudo, porquanto continua sendo tão só uma cultura entre inúmeras...).

A soma do múltiplo, do diverso, do singular, excluindo *a priori* e necessariamente (ou logicamente) o universal, redundante, desse modo, em *zero ensino*: que cultura, com efeito, pode ter a pretensão de ensinar o que é ser *humano* a outra cultura? No máximo, pode-se cogitar em intercâmbio, o que não é ensino. Esse pressupõe e implica que haja um universal humano, que não existe; portanto...

O VICIOSO...

É talvez perceptível que esses círculos são concêntricos, mas não concentracionários, podendo-se dizer que os obstáculos e adversidades são localizados e representariam exemplos isolados. Seria o caso de notar, então, que nada disso afetaria de modo significativo a categoria e a vida dos clássicos – eles continuariam vivos, persistiriam sendo lidos pelos séculos vindouros, como têm sido também há séculos, a despeito dos ataques e negações. Muito certamente: “os cães ladram e a caravana passa...”

Essa capacidade de sobrevivência – ou sobrevida – dos clássicos seria testada e atestada por sua relação paradoxal com a tradição ou as tradições. Os clássicos fazem parte de uma tradição, são por ela carregados e conservados, mas não constituem eles próprios uma tradição, no sentido de determinarem, acerca de si mesmos, interpretações canônicas; o fato de que a herança cultural que representam não só pode como deve ser interpretada em múltiplos sentidos indica que a presença e a persistência dos clássicos sinalizam, como sugere Hannah Arendt (1972, p. 28), o fim da tradição,

a ausência de um solo (um mundo) comum que assegure uma direção igualmente comum ou consensual para as interpretações. Pode-se, portanto, contestar e tentar destruir um clássico – sua reputação, seu *status* – mas isso num ambiente em que o clássico já não diz sempre a mesma coisa; ele é múltiplo, proteiforme, dado a inúmeras visões e leituras. O que o mantém vivo é, então, essa polissemia, essa riqueza de significações, a abertura a um sem número de abordagens, que dele faz uma referência (viva, justamente) mas não um referencial no sentido acadêmico do termo: a leitura dos clássicos, nesse sentido, proporciona inestimáveis fundamentos e parâmetros para a formação do gosto e para a apreciação em profundidade da cena e do panorama culturais, que podem ser então tomados em perspectiva, segundo escalas de valores hauridas na própria cultura e em suas tradições; mas quando, violentando-se e reduzindo-se essa relação, procura-se usar e adotar um clássico como instrumental de pesquisa, acaba-se na situação aberrante de especialistas que sabem operar e aplicar os conceitos, mas ignoram toda a atmosfera cultural respirada pelo clássico e que dele emana. No caso específico dos clássicos da Antropologia, seria necessário acrescentar, no entanto, que essa vida se manifesta talvez até ao limite da autodestruição, se se perceber naquela prática derivada da teoria multiculturalista um movimento pelo qual uma cultura de extração europeia, na medida em que se dispõe a abrir-se às outras culturas, relativiza-se ao ponto de negar e destruir a tradição em que se enraíza.

Cabe reconhecer, portanto, que clássicos continuam existindo e que, mais que isso, mantêm sua influência: é justamente porque tomam e estudam como clássicos os teóricos do relativismo cultural que universitários se põem a defender, como ideólogos, os postulados e derivados da teoria, mas o fazem quase que despercebidamente, pois acusam e atacam posturas e pontos de vista “eurocêtricos”, onde quer que os encontrem, sem se darem conta de que a atitude que fundamenta tais acusações e ataques radica em solo cultural europeu, tendo sido cultivada no século XVI por um Montaigne e no XVIII por um Voltaire – autores nos quais se pode verificar que a postura ou inclinação relativística não é menos construída culturalmente que a universalista, ambas compartilhando, no final das contas, o mesmo chão ideológico, de extração europeia.

Mas mesmo essa presença quase imperceptível – ao mesmo tempo em que conscientemente recusada – do clássico pressupõe o que apontamos no início, ou seja, que ele e sua importância não são autoevidentes; pelo contrário, dependem de que haja leitores – mais especificamente, leitores de clássicos, que os reconheçam e cultivem como tais. Sua sobrevivência – ou sobrevida – implica a formação de leitores, que

crianças e jovens não se restrinjam à *função consumidor*, mas, para além dela, adquiram e assumam a *função leitor*... A tradição da leitura e dessa formação apontava justamente o clássico como forma, meio e modelo para a aquisição dessa função: aprendia-se a ler lendo os clássicos, o que implicava – como ainda implica – trabalho, ou seja, estudo⁸.

Num mundo que tende, aparentemente com crescente intensidade, a relativizar, a neutralizar, a anular o clássico, a submetê-lo a inquéritos policiais, a julgamentos e a execuções sumárias, é de fato imprescindível assinalar a importância de ler os clássicos. Mas aí se tromba com o pior círculo – o vicioso –, isto é, com uma espécie de petição de princípio, pois o objetivo que se quer realizar e as condições que possibilitam sua realização coincidem no mesmo ponto, remetem à mesma carência, ao mesmo vazio: para provar a importância de ler os clássicos é necessário que se reconheça a existência de clássicos, ao mesmo tempo em que, para obter tal reconhecimento, é necessário que se leiam os clássicos...

Ainda ecoam os versos, portanto:

Meu caro Luís, que vens fazer nesta hora
de antimúsica pelo mundo afora?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Beethoven. In: _____. *As impurezas do branco*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ARENDT, Hannah. Prefácio: A quebra entre passado e futuro. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 28-42.

8. A tentação, dado o ambiente que vimos descrevendo, é a de substituir o *valor* (“ler os clássicos é melhor do que não lê-los”) pelo *efeito*, em termos como: “Os professores de Literatura em geral dizem que é preciso ler porque é importante. Acho que eles não gostam de ler. É preciso ler porque é divertido, [...] porque é gostoso, porque você dá muita risada com *Macunaíma*” (Frederico Barbosa, no filme *Mestres da Literatura – Mário de Andrade: reinventando o Brasil*, 29min21s e 29min46s). Cabe observar que divertir-se com *Macunaíma* é algo assaz diverso do entretenimento a que as massas estão acostumadas e condicionadas: supõe uma preparação, um trabalho pelo qual se aprende a ver a graça (e outros encantos) desse e de outros livros, havendo uma considerável diferença a separar e a distanciar o “aprender a divertir-se”, em tal caso, do “aprender divertindo-se” proposto e defendido por pedagogos que se precipitam em funcionar como *Ersatz* dos ídolos midiáticos. Curiosamente, é de um profissional da mídia que vem uma opinião mais pertinente e lúcida: falando sobre *Ulysses*, de James Joyce, durante uma de suas aparições no programa *Manhattan Connection*, em 7 de setembro de 2014, Diogo Mainardi assinala e enfatiza que a leitura e a fruição desse clássico moderno exigem e pressupõem – fundamentalmente – o *estudo*.

- BALZAC e a costureirinha chinesa. Direção: Dai Sijie. Produção: Les Films de la Suane, TFI Films Productions. Intérpretes: Xun Zhou, Kun Chen, Ye Liu, Shuangbao Wang, Zhijun Cong, Hong Wei Wang, Xiong Xiao, Zuohui Tang, Wei Chen, Tianlu Chen, Qing-yun Fan. Roteiro: Dai Sijie e Nadine Perront. Título original: *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Duração: 111 min. Ano de produção: 2002.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2009.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: _____. *Textos seletos*. 3. ed. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 63-71.
- MENDELSSOHN, OS NAZISTAS E EU. Direção e roteiro: Sheila Hayman. Produção: BBC. Gênero: documentário. Título original: *Mendelssohn, the Nazis and Me*. Duração: 60 min. Ano de produção: 2009.
- MESTRES DA LITERATURA – Mário de Andrade: reinventando o Brasil. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video;jsessionid=B53742549921C2FD57F446EA123C5183?idItem=795>>.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. *Os Pensadores*, v. XI).
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. 7. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. 4. ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- SHAKESPEARE, William. O mercador de Veneza. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. In: _____. *Obra completa*. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1989. p. 437-497.
- VOLTAIRE [François-Marie Arouet]. *Tratado de Metafísica*. Trad. Marilena de Souza Chaui Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. *Os Pensadores*, v. XXIII, com textos de Voltaire e Diderot).

SOBRE O AUTOR

Roberto Goto é graduado e licenciado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), com Mestrado e Doutorado em Teoria e História Literária (Universidade Estadual de Campinas). Doutorou-se também em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas, dedicando-se principalmente aos seguintes temas, áreas e suas inter-relações: educação, filosofia, antropologia filosófica, literatura.

E-mail: goto@unicamp.br

Recebido em 16 de dezembro de 2015 e aprovado em 27 de março de 2016.

Entrevista

O ensino de leitura na perspectiva do professor e pesquisador Christophe Ronveaux

Teaching reading according to the professor and researcher

Christophe Ronveaux

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p155-166>

INTRODUÇÃO

Entrevista com **Christophe Ronveaux**, professor da “Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation” (FPSE), na Universidade de Genebra (UNIGE). Ronveaux é um dos membros do grupo de pesquisa GRAFE (Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné). Esta entrevista foi realizada pela professora Cleide Inês Wittke, por ocasião de seus estudos de pós-doutorado, cujo objetivo consiste em criar uma interface entre as realidades genebrina e brasileira no que tange ao ensino de língua – em especial, no que se refere à formação inicial e continuada do professor de línguas.¹

ENTREVISTADO

Professor e pesquisador da FPSE, na Universidade de Genebra, **Christophe Ronveaux** realiza suas pesquisas no campo da linguagem, investigando questões

1. O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado: “Interface entre as teorias didáticas das línguas e transposição didática na formação inicial e continuada do professor de línguas”, aprovado e financiado pelo governo federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2015, na Universidade de Genebra.

pertinentes ao ensino e à aprendizagem de leitura e de literatura, via gêneros de texto e sequências didáticas, com ênfase na literatura juvenil. Há vários anos, Ronveaux vem realizando estudos interessantes na área da formação de professores de francês, tendo como foco o objeto de ensino, o objeto ensinado e a atuação do professor em sala de aula, sempre com ênfase em questões voltadas ao léxico, ao vocabulário, a estratégias de leitura e ao ensino de literatura nos anos iniciais. Dentre suas inúmeras publicações, destacamos duas, ambas produzidas e publicadas pelos membros do grupo de pesquisa GRAFE: Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (2009), organizada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz², com colaboração de diversos pesquisadores da UNIGE, inclusive com a participação de Ronveaux. A outra intitula-se: *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (2014), organizada por Thérèse Thévenaz-Christien, com colaboração de Ronveaux.

ENTREVISTADORA

Cleide Inês Wittke é doutora em Linguística Aplicada pela PUC-RS, com estágio de doutoramento-sanduiche em Transposição Didática na Universidade Paul Verlaine, em Metz-França. É professora Adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e atua no Centro de Letras e Comunicação. No ano de 2015, realizou pesquisa de pós-doutoramento sobre a Formação Inicial e Continuada do Professor de Línguas, com base na Didática das Línguas e na Transposição Didática, na Universidade de Genebra. Coordena o projeto de pesquisa intitulado: “O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita”. Seus trabalhos estão centrados em temas como ensino de línguas; formação inicial e continuada de professores; estratégias de leitura, de produção escrita e oral e de ensino de gramática; modelização de gêneros textuais e sequências didáticas; análise e produção de material didático. Além de vários artigos publicados em periódicos e colóquios, Cleide Inês Wittke também publicou três livros: *Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso* (2007), *O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de*

2. Os dois são professores ordinários da FPSE e foram o supervisor e o cossupervisor da entrevistadora no seu projeto de pesquisa de pós-doutorado na UNIGE.

língua estrangeira (2011) e Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores (2015).

CIW - *Sob uma perspectiva da engenharia didática³, como os futuros professores de francês são formados, tendo a leitura como objeto a ensinar e como objeto ensinado? Nesse contexto, no seu ponto de vista, quais são os saberes e o saber-fazer fundamentais para ensinar a ler de maneira competente?*

Ch. R. - *Então, é uma questão bastante complexa. Inicialmente, vou responder do ponto de vista da minha função de formador de professor no quadro de um Curso que dou na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação sobre o “Ensino continuado da leitura”. Eu organizo esse Curso em duas grandes partes. Uma primeira etapa que trabalha essencialmente sobre a tarefa, ou seja, sobre como formular uma questão, uma ordem, um comando. Ensino sob a perspectiva de como utilizar a língua de modo a organizar um quadro de trabalho em torno da compreensão em leitura. Não sob o enfoque do modo como se faz as crianças compreenderem um texto, mas como organizar um espaço de trabalho onde vamos ensinar a compreensão em leitura. Não se trata da mesma coisa.*

Essa é a primeira parte. Então, é um trabalho sobre a tarefa, sobre a língua com a qual eu organizo essa tarefa, e a língua com a qual eu ajudo, eu ensino, eu realizo meu trabalho no Curso. Eu faço esse percurso em minhas aulas. Este é um primeiro grande trabalho: qual tarefa, como formular um exercício e por que fazê-lo? E é exatamente esse por que fazer que, no meu ponto de vista, é o mais interessante.

Passamos, então, à segunda parte desse Curso. Na segunda etapa, eu falo do livro para os jovens, da literatura juvenil. A partir de milhares de publicações existentes no gênero, eu dou alguns identificadores, algumas pistas aos futuros professores para dizer “este é um bom livro”, “este livro é bom livro”.... Mas o importante é saber: “Por que são bons livros? O que eles trazem? Sobre o que e como abordam?”.

3. O termo “engenharia didática” retoma sua origem na engenharia, cuja função é pesquisar e desenvolver mecanismos, produtos e ferramentas técnicas complexas, planejando formas sociais de trabalho. A engenharia diz respeito a processos e métodos de criação de soluções para problemas de diferentes setores sociais. Já a didática é uma disciplina de ação voltada a buscar soluções para problemas encontrados nos processos de ensino e de aprendizagem.

A engenharia didática busca criar ferramentas para facilitar a aprendizagem, bem como orientar os gestos dos professores. Nesse contexto, as engenharias da leitura, do oral e da escrita concentram-se em formular, ajustar e efetuar estratégias voltadas tanto ao ensino da competência leitora, quanto da produção oral e escrita.

A engenharia didática tem o objetivo de definir e lidar tecnicamente com tarefas dos alunos para aprender, de coordenar ações dos professores no processo de ensino e de elaborar dispositivos didáticos, estratégias que possam solucionar problemas encontrados no ensino de língua (DOLZ, no prelo).

Antes de responder a essa questão, eu faço os formandos reaprenderem a amar a leitura. É uma espécie de degustação pela leitura, pelo livro. Posso dizer que é um interesse por um suporte que pode interessar, pode agradar, chamar a atenção, trazer prazer pela leitura, buscando superar as questões que acabam afastando o aluno da prática de ler.

Na segunda parte do Curso, eu apresento muitas obras, muitas coleções para jovens, e eu entro pelo suporte de compêndios (compositos). Trabalho com o livro voltado para a juventude. Eu entro com esse suporte complexo que são obras muito boas, mas que também são pequenas joias com grandes desafios. Esses textos são bons, e as imagens são articuladas com o texto. Eu faço com que os formandos leiam em conjunto muitos livros da literatura juvenil, material que lhes dá subsídio para que se organizem a partir da enorme quantidade que atualmente eles têm à disposição para ler e trabalhar em aula.

E essa entrada no livro juvenil é feita pela leitura. Eu leio, mas eu leio na perspectiva do tchan... daquilo que é interessante, que é fácil, que é difícil. E levo os formandos a se questionarem: Por que é aparentemente fácil, mas os alunos podem encontrar dificuldades em entender esta obra?

De qualquer forma, cabe destacar que não fazemos uma análise a priori, não é esse o caso. Trata-se, acima de tudo, de uma identificação, de ligação difícil, problemática, interessante, seja do ponto de vista da imagem, seja a partir da relação estabelecida, perguntando: o que é isto (texto escrito), e o que é isto (imagem)? É um sol e uma lua, uma menina de saia plissê – enfim, há um código simbólico de cores, há o movimento com que ela se embala no balanço; em síntese, trabalho apontando e questionando todas essas convenções que parecem simples, todavia são muito importantes, pois mudam de acordo com a cultura, alterando seus sentidos.

E eu me interrogo sob qual convenção eu posso construir a alucinação sobre/do mundo. É em torno dessa ideia que abordo o ensino da leitura. Certamente, eu procuro trabalhar o gênero, o da narração, por exemplo, com os formandos, mas também abordo outros tipos de textos. Não se trata de uma análise a priori, como faz meu colega de matemática, em que há uma ordem clara/objetiva e essa implica tal ou tal procedimento, e as crianças escolhem e realizam o procedimento adequado. Já para nós, a análise a priori torna-se complicada, uma vez que a convenção de alucinação não é fixa e varia em cada cultura.

Certamente, temos valores simbólicos em função da região, do país, em função da cultura, da língua, e esses aspectos complicam tais atividades e, de modo particular, os estudos da literatura juvenil. Não se pode fazer uma análise prévia, pois elas são orientadas, sobretudo, em torno às vezes do conteúdo ou, outras vezes, da forma, começando pelo lugar da obscuridade, ou seja, onde há dúvidas. A base é: “Eu não compreendo isso, então, procuro

compreender quais são os elementos que eu posso ativar para entender a cor, a composição, a construção de uma frase, o léxico. Sintetizando, acredito que, com minha explicação sobre a construção da tarefa e da escolha do suporte, tenha respondido parte da sua questão. De um lado, como organizar o trabalho e, de outro, a partir de qual suporte organizá-lo.

Quando digo isso parece que não explico nada, pois não falei do objeto ensinado, do saber e do saber-fazer fundamentais, uma vez que fiz aflorar outros aspectos importantes ao ensino da leitura. No que diz respeito ao saber e ao saber-fazer, digo que há saberes ligados ao texto e à sua natureza, há saberes gerais, enfim, o gênero do texto pode ajudar a organizar o conteúdo, por exemplo, ou a construir um horizonte de expectativas e a formular hipóteses.

Justamente, falamos sobre o que é uma história. O que é um narrador que conta uma história? Trabalhamos todas essas pequenas coisas que fazem com que uma narrativa possa se tornar complicada porque o narrador, por exemplo, cerca, enriquece, envolve e se encaixa em um outro. Um pouco como o conto “Mil e uma noites”. Hoje, na literatura juvenil, há muitas narrativas encaixadas (sobrepostas) ou com flashback, em que uma história, ao ser contada, se mistura com outra; ou ainda há personagens com ideias bizarras, ou mesmo narrativas com estereótipos, como é o caso do “Le jeu sur le roi”.

Hoje em dia, a literatura juvenil não é simples, e os suportes dos compêndios (compositos), em particular a imagem e o texto, provocam novas dificuldades com a diferente maneira de fazer os alunos se interessarem, se engajarem nessa leitura, que não é uma atividade simples.

Do ponto de partida é isso. É necessário observar de modo mais preciso a natureza da obra, a estrutura de um suporte e então o saber textual ligado a ele. O saber textual apresenta-se em diferentes níveis: no macro, no nível do gênero, e também no nível microscópico, no tipo da cor, da pontuação, do léxico, da sintaxe. E é a combinação de todos esses níveis de complexidade que cria a necessidade, no meu ponto de vista, de encontrar uma tarefa que tak!! ... que faz com que a criança entre na obra. E esse é o dispositivo de saber que defendo, pois acredito que o saber e a tarefa são evidentemente interligados entre si.

Nessas condições, se a gente identifica o saber, é então possível construir um dispositivo que possa ativá-lo, o qual vai permitir que a criança ative esse saber. Ou simplesmente construir um pequeno método que ensine. Um exemplo é o conhecido método de leitura pela fragmentação. Entrar em um texto pela fragmentação quer dizer que vou começar a trabalhar com esse texto, mas vou suprimir o título, por exemplo.

Ou posso entrar por meio de uma página como esta (o professor mostra um livro), por exemplo, e levo os alunos a se interrogarem sobre o início, o meio e o fim. E também

a se questionarem sobre qual é o personagem (nesse caso, um menininho) e ao mesmo tempo sobre algo bizarro, há um jovem que fala, uma garota... vou levar as crianças a entrarem na obra não através da capa, do título, mas a partir de uma página qualquer do livro. E eles são obrigados a refletir, a questionar sobre tudo o que há nessa página: imagem, texto, cor, ou somente por meio da imagem, com o objetivo de criar o texto ou de desenhar a imagem (no caso dos alunos menores). Cabe destacar que não se trata de fazer igual como está no livro, pois não estimo a cópia, mas o objetivo é criar instrumentos de leitura que questionem o texto. Para mim, o foco é sempre o texto, e defendo a entrada textual. Quando se entra no texto pelo fragmento, rapidamente, ele me dá ideias para construir o todo dessa narrativa. Geralmente, uma narrativa é contada por um narrador.

Há uma relação bem estreita entre, de uma parte, o saber textual e, de outra, o dispositivo para a fragmentação. Por exemplo, para levar a criança a entrar, quer dizer, a criar condições de uma alucinação voluntária, falo de alucinação com base no termo de Vigostky, eu alucino, eu imagino, eu crio um mundo que não é o meu a partir de uma palavra, de um texto, com base em uma imagem articulada a um texto. Não é a imagem que me dá o retrato do mundo. É uma imagem e um texto os quais me ajudam a construir um outro mundo, que não é o meu.

Não é uma atividade banal, simples, mas uma atividade complexa de leitura. É uma alucinação voluntária de um indivíduo, e, como é voluntária, é construída a partir da convenção textual. O saber-fazer (savoir-faire) fundamental pode ser formular uma hipótese quando há uma intriga, ou ainda apoiar-se no contexto para identificar uma palavra do vocabulário. Por exemplo, posso suspender provisoriamente um instrumento que formulei na minha cabeça e submetê-lo a um grande grupo, a um coletivo.

Essas são estratégias de leitura que eu procuro ensinar e que fazem parte do saber-fazer do leitor. É o saber do texto, mas também o saber-fazer estratégico do leitor que questiona o texto, que faz uma interpretação e que diz: "Espera! Pode ser que não seja bem dessa forma, mas eu penso assim". Eu penso assim, mas dizer isso a crianças de 6, 7, 8 anos não é uma tarefa simples. É aceitar que seu instrumento forjado na cabeça é compartilhado com os outros, e ele é provisório, até que se prove o contrário, ou até que surja um indício seguinte.

Essa é uma atividade que demanda muitos níveis diferentes de conhecimento, uma teoria da prática, mas também uma prática da teoria. Quando eu construo meu dispositivo de ensino de leitura, eu sei que tal palavra do vocabulário é complicada para entender o todo, sei que os anafóricos me ajudam a construir um personagem, mas a relação desse personagem com os outros presentes na história também é importante. Tudo isso são

saberes sobre o texto, mas também um saber-fazer por parte do professor que pensa em um dispositivo para construir seu ensino de leitura. O Curso é construído nesse modelo, colocando em cena a capacidade argumentativa e os efeitos do dispositivo sobre um leitor. É preciso convencer meus alunos (futuros professores) disso.

CIW - Há vários anos, o GRAFE⁴ efetua pesquisas investigando sobre os processos da leitura e da escrita. Você poderia relatar os principais resultados obtidos com os estudos sobre a leitura e suas implicações na aula de francês?

Ch. R. - Como você sabe, conforme as reuniões da equipe de pesquisas, o trabalho sobre o processo de escrita é muito bom, mas não faço parte desse grupo de estudo. Toda entrada pelo gênero de texto como um instrumento que ajuda a construir a escrita é realmente muito produtivo. Você pode organizar uma progressão, organizar os objetos a ensinar. Ao contrário da ideia expressa por Boileau: “Aquilo que é bem concebido, enuncia-se claramente e as palavras fluem facilmente”, o qual defende o ponto de vista de que se deve pensar primeiro e depois escrever. Para mim, é justamente o inverso. Ajuda primeiro a escrever para depois pensar bem! Exatamente o sentido oposto!

E, no que diz respeito à leitura, defendo que, ao invés de primeiro pensar, deve-se primeiro aprender a ler, ou seja, a construir o pensamento a partir dessa convenção textual, da linguagem, da cultura, e, com base nessa convenção, começar então a construir o estado de alucinação voluntário de que fala Vygotski. Na organização do meu Curso, não se trata do processo de leitura – eu não conheço nada sobre o processo de leitura, pois não sou psicólogo. Assim, as pesquisas do GRAFE não abordam sobre o que se passa na cabeça da criança; ao contrário, os estudos do GRAFE mostram que a criança, em uma forma escolar, produz conhecimentos. E o GRAFE mostra em suas pesquisas, em particular as do GRAFELect, que é fundamental construir, a partir dessa investigação, uma descrição, de maneira mais fina possível, daquilo que se produz na escola, ao longo da escolaridade obrigatória.

Existe a ideia de que se prevê uma continuidade no ciclo um, no ciclo dois, no ciclo três e depois no pós-obrigatório; então, quais medidas didáticas devemos tomar para criar e manter essa sequência? O que se faz em leitura, como se avança, não é um processo de desenvolvimento, mas é um processo sócio-histórico de construção da competência de

4. Como já dito na introdução, trata-se do “Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné”, composto por vários grupos de pesquisa, incluindo o GRAFELitt (de literatura) e o GRAFELect (de leitura), ambos citados pelo professor Ronveaux na sua entrevista.
5. “Ce qui se conçoit bien s’annonce clairement et les mots on célèbre.”

leitor. Sobre isso eu falo no Curso. E acredito que a escola, hoje, no que tange ao ensino da leitura, ainda se baseia no modelo tradicional, que é direcionado à literatura como objeto de seleção. Sob esse enfoque, seleciona isso (concreto = palavra-coisa) e isso (abstrato = palavra-coisa), reservando o ensino da literatura à elite.

Essa seleção tem como base a perspectiva do concreto, da transparência da linguagem, sobre a qual falamos bastante no Curso. Essa transparência consiste na definição de que uma palavra é igual a uma coisa; depois fazemos a mesma abordagem com o abstrato, no fim do primário. Com o ensino do abstrato continua-se a dizer que uma palavra, por exemplo, o nazismo, é igual a uma coisa (o professor desenha o símbolo), seguindo o mesmo procedimento no ensino do concreto, pois as palavras são vistas como transparentes. Essa concepção torna-se mais complicada quando não se está no enfoque nem do concreto, nem do abstrato, nem da literatura, sobretudo no que tange à leitura literária. Essa última ocorre quando é dado um instrumento para aprender a ler não simplesmente uma palavra ou uma coisa, mas a partir da concepção de que a palavra é igual ao mundo.

No entanto, as investigações realizadas pelo GRAFELect, e também pelo GRAFELitt, mostram que o mundo é uma evolução, um processo de progressão, que é construído pela escola, através da abertura pela literatura. Então, preparamos o formando para sair dessa abordagem, orientando-o a evitar essa ruptura, na busca de assegurar uma progressão. Isso eu posso fazer em minhas aulas, durante a formação. Os futuros professores são motivados a não fazer uma simples leitura banal do texto, mas a construir uma leitura literária, aquela dita inferencial, a qual já pode ser iniciada com os pequenos, nas séries iniciais. Essa é a progressão espiral.

O meu Curso segue justamente no interesse da literatura juvenil, pois, por meio dessa literatura, posso trabalhar a leitura, sob a perspectiva da progressão espiral, em todos os níveis, até chegar ao ensino obrigatório. Essa é a primeira dimensão. Na segunda perspectiva, a da literatura propriamente dita, o ensino de leitura é mais complicado por ser um objeto de seleção, o que, no meu entender, é bastante complexo, pois, quando você está dentro do sistema de ensino, não pode fazer outra coisa. Portanto, talvez seja preciso ter um objeto que não seja a literatura. Talvez se possa ver sob a perspectiva da leitura científica, mas não resolve sendo uma abordagem científica. Talvez se possa trabalhar sob a perspectiva da fronteira entre aquilo que é literatura e aquilo que não é literatura.

Por exemplo, na Europa, para nós, é muito importante o testemunho. O testemunho no ato de relatar, e certamente também há, e estou de acordo, as histórias, pois não se trata da mesma coisa. Quando se narra, tudo vai bem e segue-se na busca de uma construção curricular que articula, que contrasta os textos que contam e aqueles que relatam.

Isso, para instruir as crianças a compreender que, em nome do falso e do verdadeiro falso, somos obrigados a falar da referência. Em todo caso, é necessário propor outras formas textuais que não sejam da literatura.

E, no Curso, eu sou a favor de uma seleção, pois defendo que toda pessoa que presencia um fato pode testemunhá-lo. Toda pessoa que vivencia um trauma de imigração ou uma catástrofe natural, por exemplo, pode testemunhar, pode falar, pode expor oralmente e, por que não, por escrito, essa emoção, essa dor, essa dificuldade de ser e de guardar seu lugar no mundo, uma vez que tenha vivido essas experiências terríveis. Isso acaba sendo bem aceito quando não estamos falando de literatura, mas se trata de uma atividade de linguagem que contrasta uma ação particular, que fica bem distinta entre o ato de relatar e o de narrar.

Há, no entanto, outras possibilidades a serem efetuadas, por exemplo, pois podemos trabalhar com o texto informativo, por que não? Mas o interesse não é o conteúdo; sim, ele está ali, mas vou focar minha atenção na pequena frase: como se faz para ler e para se interessar pela palavra, e depois disso a ação alucinação voluntária será facilitada. Na sequência, se pensa na estrutura textual, na construção do léxico e da sintaxe etc. Certamente, as fontes da linguagem vêm em primeiro plano, e é sob esse sentido que ensino os futuros professores a trabalharem sob o ponto de vista do texto e de estratégias de leitura.

CIW - Você poderia explicar qual é diferença entre o saber a ensinar e o saber para ensinar no processo de formação do professor de línguas?

Ch. R. - Já respondi essa questão, mas vou especificar que o saber a ensinar está mais centrado nos elementos de linguagem, textuais, icônicos, enfim, são saberes geralmente do nível macroestrutural do texto, mas também do nível da microestrutura, como é o caso dos anafóricos. Também há interesse pela noção de personagem, pelo fato e por sua veracidade. Podemos trabalhar com o futuro professor os *faits divers*⁶. No Curso, propus que lessem em torno de trinta *faits divers*, classificando-os (como você viu durante nossas aulas). É uma proposta de ensino bastante interessante, e há muitas coisas a observar: o fato, os valores veiculados por esse fato, a extensão do texto, a complexidade do vocabulário usado. Os saberes a ensinar são saberes bastante complexos e muito heterogêneos. Penso que eles devem ser investigados cada um nos seus diferentes níveis e, para tanto, é preciso ajudar o professor a tomar decisões.

6. O *faits divers* é um gênero de texto que aborda assuntos gerais e apresenta características semelhantes ao nosso artigo de opinião, no campo midiático brasileiro.

O saber do professor, e do conhecimento de saber mais sobre o ensino, consiste em organizar no tempo uma sequência de ensino, como uma unidade de trabalho. Esses são saberes do professor (voltados ao saber para ensinar), são de extrema importância. É um saber que remete ao tempo, à estruturação do tempo com base na hierarquia dos objetos que ele tem à disposição para construir uma progressão. A noção de tarefa consiste nas atividades que o professor constrói com base no tempo e está diretamente implicada com os objetos a ensinar que são hierarquicamente construídos. Para mim, esse elemento (a elaboração da tarefa) é o mais importante de todos.

CIW - No seu ponto de vista, qual é a relação entre ensinar a ler e a escrever? Pode-se dizer que um gesto didático depende do outro e que são separados somente por uma questão didática?

Ch. R. - Não vejo assim. Isso é complicado. Há uma pressuposição em nossa sociedade da escrita (letrada), ou seja, há uma convicção de que devemos ajudar a criança a passar do oral ao escrito. Para mim, é exatamente o inverso. Acabamos não questionando essa concepção porque nos parece normal que a oralidade esteja a serviço da escrita, ou ainda que o oral esteja subordinado à escrita, já que essa última é vista como o primeiro estado da cultura.

Os pequenos não sabem escrever, e o objetivo é, dessa forma, ensiná-los a escrever. Mas, quando se tem um texto, não é bem assim. O texto é tanto oral quanto escrito. Então, como podemos interrogar essas duas modalidades, uma vez que pode ser tanto icônico como textual? Essa é uma complexidade interessante do nível semiótico, pois há convenções que não são as mesmas em diferentes culturas, ainda que se possa estar em acordo no nível da linguagem.

Na perspectiva da esfera da atividade, a partir do quadro da teoria, que é bem eficaz e busca explicar essa complexidade, ao questionar em qual esfera de atividade eu estou, o Curso responde a questões simples tais como: O *faits divers* serve para quê? É produzido por quem? Dirigido a quem? A que questão eu respondo quando escrevo um *faits divers*? Dentre outros aspectos dessa natureza.

CIW - Como pode o professor avaliar a progressão da leitura do aluno? Essa avaliação é possível?

Ch. R. - Sob a abordagem da progressão espiral, ele pode. Não é simples, mas o professor pode, por exemplo, realizar exercícios que avaliam a capacidade de fazer inferência ou efetuar exercícios bem eficazes, como é o caso do resumo. Se souber fazer uma boa

construção e condução com o aluno, no oral e no escrito, a partir de uma relação com o coletivo ou individualmente, o professor terá bons resultados no ensino da leitura.

Com base nesse trabalho, o professor pode transmitir um resumo para que o aluno compreenda uma história. Eu compreendo e você me passa o seu resumo para ver se eu compreendi a mesma coisa que você. Trata-se de uma situação de comunicação a partir da qual o resumo não é visto somente como uma resposta a uma solicitação do(a) professor(a), mas está engajado em uma situação de comunicação voltada à informação que o aluno leu, ou não. Temos um dispositivo que coloca em ação no mínimo dois indivíduos e com um coletivo da turma que faz um trabalho articulando o oral com a escrita. Pelo oral, eu digo ao outro o que entendi, via escrita.

CIW - Para finalizar, que conselho você dá ao professor brasileiro para estimular o aluno a ler?

Ch. R. - Sugiro que o professor coloque em cena a atividade de leitura, já que tem o compromisso de criar possibilidades, de criar um enigma que permite colocar os alunos em situação de jogo, na leitura. Trata-se de criar um enigma em torno da leitura, pois essa deve ser interessante, divertida, por constituir-se em uma situação de questionamento, de investigação.

É preciso criar disposição, condições para o suspense enquanto esconde alguns dados, mostrando outros, com o objetivo de criar a necessidade de ser intrigado. Ser intrigado significa: "Eu adoro ser envolvido em e com uma intriga". Isso, no sentido de que o aluno aceita um momento de suspense, deixando flutuar sua atenção para tentar eleger todas as hipóteses que lhe permitem construir, sobretudo progressivamente, a respeito de uma intriga, de um jogo, de um mundo alucinado. O professor deve motivar a leitura nos jovens estudantes brasileiros, colocando em ação esse suporte como uma fonte de questionamento, de reflexão, e também como fonte de emoção e de suspense.

É importante construir um dispositivo de ensino que possa despertar o prazer no fato de o leitor ser intrigado diante de uma situação em que não se têm as respostas prontas, mas essas vão sendo construídas ao longo do jogo, na medida em que se desvenda a intriga. No meu Curso, resalto sobre a importância de motivar no aluno o prazer de socializar sua hipótese com o outro. Nesse sentido, apostamos na eficácia e no prazer da leitura a partir do engajamento do leitor no texto em estudo.

REFERÊNCIAS

- DOLZ, J. *As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. No prelo.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Org.) *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014.
- VYGOSTKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WITTKE, C. I. *O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de língua estrangeira*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da Universidade Federal de Pelotas, 2011.
- _____. *Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- _____. *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas (Verlang Editora), 2015.

Recebido em 02 de fevereiro de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

Resenha

Literatura digital para crianças: textos, leitores e práticas educativas

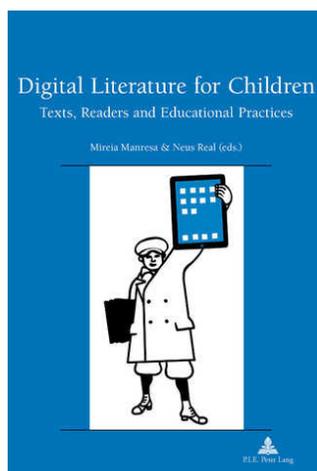
Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p169-173>

EDGAR ROBERTO KIRCHOF¹

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA²

MANRESA, Mireia; REAL, Neus. *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Brussels: Peter Lang, 2015.



1. Professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, Brasil. *E-mail*: ekirchof@hotmail.com.
2. Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. *E-mail*: rosamhs@gmail.com.

DIGITAL LITERATURE FOR CHILDREN: TEXTS, READERS AND EDUCATIONAL PRACTICES, organizado pelas pesquisadoras da Universidade Autônoma de Barcelona Mireia Manresa e Neus Real e publicado pela editora P.I.E. PETER LANG, em 2015, é obra que resultou de palestras proferidas no evento *La Literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*, ocorrido em Barcelona em 2014, em promoção do *Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria (GRETEL)*, sob coordenação da conhecida pesquisadora catalã Teresa Colomer.

Além de convidados renomados, como a pesquisadora nipo-norte-americana Yunko Jokota, pesquisadora sobre livros digitais infantis, e Kate Pullinger, escritora canadense pioneira no campo, várias palestras trouxeram resultados do projeto *R&D Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos, lectores, recepción y prácticas docentes*, realizado no GRETEL.

Embora constituído por pesquisas e reflexões enraizadas no contexto social, econômico e cultural de países europeus e norte-americanos, o livro traz contribuições valiosíssimas para professores, artistas, editores e pesquisadores brasileiros interessados no modo como leitores jovens e infantis se relacionam com as novas formas literárias que vêm surgindo, nos últimos anos, devido à evolução das mídias produzidas com tecnologia digital.

O livro está estruturado em 5 seções, sendo a primeira – *Contextualização e plano de fundo teórico*³ - integrada por dois artigos: *O leitor (no) digital, formas de leitura na tela*, de Laura Borràs, e *Lugares comuns na literatura eletrônica para crianças. Uma jornada através dos espaços definidores da literatura eletrônica*, de Lucas Ramada Prieto. No primeiro, Borràs explora as possibilidades da leitura (no) digital a partir de “diferentes modos de ler nas telas, através das telas” (p. 27), mapeando conceitos frequentes nas discussões do tema, como *ecosistema de leitura*, *prosumption* (neologismo que combina as palavras *produtor* e *consumidor* para definir o leitor digital), *leitura expansiva*, *booktubers*, *leitura transmídia* etc. No segundo, além de definir as principais características da literatura eletrônica para crianças/adolescentes, o autor também explora questões de estética digital.

Na segunda seção, *Literatura digital para crianças e adolescentes*, os três artigos, juntos, fornecem um excelente estado da arte sobre o tema. Em *O impacto dos novos meios digitais sobre a literatura infanto-juvenil*, a autora alemã Bettina

3. Todas as traduções são da responsabilidade dos resenhistas.

Kümmerling-Meibauer, entre outros tópicos, discute o crescente fenômeno *fan fiction*, que vem transformando as relações entre autores e leitores no universo digital. Já em *O passado, o presente e o futuro dos livros digitais de imagem para crianças*, Junko Yokota discute os tipos de conteúdo para crianças que seriam adaptáveis para o formato digital, propondo uma ordem de progressão de tipos de obras para tal adaptação: obras de referência, obras informativas, capítulos de livros/romances, livros narrativos de imagem. Por fim, no artigo *Literatura eletrônica para crianças: caracterizando aplicativos narrativos (2010-2014)*, Celia Turrión Penelas fornece um modelo de análise de aplicativos narrativos para crianças, criado a partir do estudo de um conjunto de obras desenvolvidas desde 2010 (quando surgiu o iPad).

A terceira seção, *Leitores e literatura digital*, abrange três artigos resultantes da pesquisa realizada pelo GRETEL (já citada). Em *Leitores tradicionais e literatura eletrônica. Uma exploração de percepções e leituras de obras digitais*, Mireia Manresa expõe os resultados de uma prática de leitura de cinco obras, analisando *se e como* crianças/adolescentes incorporam elementos digitais ao interpretarem as narrativas. Já no artigo *Migrações digitais: pesquisa exploratória dos perfis de leitura de literatura eletrônica para crianças*, Lucas Ramada Prieto e Lara Reyes López trazem resultados de um experimento com leitura de 16 obras literárias digitais baixadas em tablets, traçando diferenças entre perfis de leitores de obras impressas e de obras digitais. Em *Papel ou digital: uma leitura comparada de um conto de Poe com adolescentes*, Martina Fittipaldi, Anna Juan e Mireia Manresa analisam as discussões literárias feitas por dois grupos de leitores infantojuvenis que leram o conto *Tell Tale Heart*, de Edgar Allan Poe, ou em suporte impresso ou em adaptação digital. Entre outras conclusões, as autoras observaram que, “enquanto os leitores da versão digital tinham que concentrar sua atenção apenas nas palavras, os leitores do aplicativo precisaram enfrentar uma grande quantidade de estímulos multimodais que podem tê-los distraído do texto impresso e direcionado sua atenção para outros componentes” (p. 143).

Na quarta seção, *Práticas educativas: famílias e escolas*, três artigos focalizam práticas de leitura e letramento literário nestes contextos. Em *iPads, leitores emergentes e famílias*, Cristina Aliagas e Ana M. Margallo refletem sobre transformações advindas da “prática da leitura compartilhada entre adulto e criança e a proeminência que o tablet adquiriu com a implantação da literatura eletrônica para crianças” (p. 156). Já em *Literatura digital na primeira infância. Experiências de leitura na família*

e em contextos escolares, Neus Real e Cristina Corroero se detêm na comparação de dois contextos diferentes: a escola (educação infantil) e o espaço familiar, com base em observações neles feitas. No último artigo da seção, *Lendo literatura na tela em uma biblioteca escolar*, Teresa Colomer e Karla Fernández de Gamba Vázquez trazem resultados de investigação realizada na biblioteca de uma escola, sendo que uma das principais conclusões é que a leitura de ficção em formatos digitais não prejudica o interesse dos alunos por obras impressas, desde que eles já possuam previamente um bom nível de leitura literária.

A última seção do livro, *Criando textos digitais: duas reflexões*, é composta por dois artigos cujos autores têm um perfil distinto dos demais, como artistas envolvidos na criação de obras para crianças/ adolescentes: Kate Pullinger, uma das criadoras de *Inanimate Alice*, e o ilustrador catalão Arnal Ballester. Em *Inanimate Alice – como nós incidentalmente criamos uma história digital para as escolas*, Pullinger aborda o inusitado processo que levou a obra a se tornar uma narrativa digital extremamente popular em escolas de diferentes países, já que, originalmente, ela havia sido concebida como uma peça de publicidade para promover um filme ainda em produção. Em *Mudança de direção*, Arnal Ballester reflete sobre algumas das transformações desencadeadas no processo da leitura e da produção dos livros a partir do surgimento dos aparelhos eletrônicos.

Cabe ressaltar que, no Brasil, o acesso à Internet e a popularização de aparelhos como smartphones, iPads e outros dispositivos móveis não são tão generalizados como em países ricos, o que tem limitado, por enquanto, a produção de livros em formato de aplicativos. Assim, a produção de literatura digital no país é ainda relativamente limitada, em comparação com o que ocorre em países europeus e nos Estados Unidos, apesar dos esforços de artistas pioneiros como Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Caparelli, Angela Lago, Alckmar dos Santos, Gilberto Prado, os irmãos Campos, entre outros, e também dos esforços empreendidos pelo mercado editorial. Nesse contexto, merece um destaque especial a inclusão da categoria “Jabuti digital”, desde 2015, no mais tradicional prêmio do livro no Brasil, o Jabuti, que existe desde 1958.

Entretanto, mesmo que de forma mais lenta que em países ricos e apesar das particularidades que assume, também no Brasil a literatura digital vem sendo produzida, consumida e pesquisada pelo menos desde a década de 1990; o endereçamento específico para adolescentes e crianças tem se intensificado a partir de 2010, com o surgimento do iPad. Assim sendo, a despeito de tais diferenças, a obra

Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices traz questionamentos, provocações e muitas informações atualizadas para as pesquisas realizadas entre nós sobre leitura e produção de obras digitais, servindo não apenas como inspiração para investigações futuras, mas também apontando caminhos teóricos e metodológicos possíveis e desejáveis.

Recebido em 08 de julho de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2016

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Lia Frizzman de Laplane, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

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

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Ana Lúcia Guedes Pinto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Ana Lúcia Horta Nogueira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

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

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

Darcília Marindir Pinto Simões, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

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

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

Diane Valdez, Universidade Federal de Goiás, Goiania, GO

Fabiana Buitor Carelli, Universidade de São Paulo, SP

Flávio Santiago, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Gabriela Fiorin Rigotti, Faculdades Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil

Graziela Rocha Reghini Ramos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil

Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC

Ivânia Marques, Secretaria Municipal de Educação, Americana, SP, Brasil

Janete Magalhães Carvalho, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

Kelli Pereira de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Registro, SP, Brasil

Luiz Alexandre da Silva Rosado, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Colégio EDUCAP, Campinas, SP, Brasil

Maria Zilda da Cunha, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Nirlei Maria Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil

Norma Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Recebem gratuitamente, em casa, os números da revista *Leitura: Teoria e Prática* publicados do início ao final do período de sua associação.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm acesso à área restrita do *site* e direito a participar da Roda de Pesquisadores da ALB.
4. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela internet ou presencialmente.
5. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos. Além disso, a ALB tem conseguido descontos para os associados em eventos organizados por outras entidades.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br/associe-se>>), clicando em “crie sua conta ou faça o *login*” (no final do texto explicativo) e efetuar o pagamento da taxa referente ao período de um ou dois anos.

Valores

Pessoa física:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Pessoa jurídica:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, comprovando via fax ou *e-mail* digitalizado.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico impresso quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista é distribuída gratuitamente aos associados da ALB e está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

- § O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).
- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário*, *entrevista*, *ensaio*, *resenha* e *imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-lo novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores receberão 01 exemplar da revista em que seu texto foi publicado.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação impressa, *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Dobras (im)possíveis

ARTIGOS

Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação

Práticas e condições de produção de leitura: percurso biográfico de estudantes de Pedagogia

Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa

Crítica Literária na escola: caminhos e descaminhos

Reflexões sobre educação escolar quilombola

Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula

O ensino do gênero discursivo Curriculum Vitae em cursos de tecnologia por meio de sequência didática

O trabalho pedagógico e a alfabetização: práticas e possibilidades

ENSAIO

O inferno do clássico ou Uma conta de soma zero

ENTREVISTA

O ensino de leitura na perspectiva do professor e pesquisador Christophe Ronveaux

RESENHA

Literatura digital para crianças: textos, leitores e práticas educativas

