LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 36 • n.74 • 2018 ISSN 0102-387X

74

LEITURA:
Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Coordenação: Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil). Comissão: Adriana Lia Frizman 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); Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil); Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil); Lavínia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Marcus Pereira Novaes (Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil); Renata Aliaga (Instituto Federal de São Paulo, Campinas, São Paulo, Brasil); Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, 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 Britto (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: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Vice-presidente: Anderson Ricardo Trevisan
1ª secretária: Renata Aliaga
2º secretário: Marcus Pereira Novaes
1ª tesoureira: Alik Wunder
2ª tesoureira: Rosana Baptistella

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

APOIO
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Revisão: Larissa de Souza Oliveira, Leandro Thomaz de Almeida e Leda Maria de Souza
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/10.34112/2317-0972A2018V36N74

Volume 36 • Número 74 • 2018

Associação de Leitura do Brasil

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.

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

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.0, 1982.

v.36, n.74, 2018.
Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil
ISSN: 0102-387x (impressa) – ISSN: 2317-0972 (on-line)
DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74

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 - 2018
© 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

Leitura, escrita, imagens e sensibilidades *9*
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

Artigos

Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético ..*15*
Fernando José Fraga de Azevedo • Lilane Maria de Moura Chagas • Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido..... *31*
Keylla Rejane Almeida Melo • Antonia Edna Brito

O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária *47*
Solange da Silva Souza • Paulo Demetrio Pomares da Silva • Nilo Carlos Pereira de Souza

Leitura e interlocução na sala de aula: um olhar para a produção e circulação de sentidos.....*59*
Giovana Tolesani Camargo Barbosa • Ana Lúcia Guedes-Pinto

(Re)construindo aulas de Língua Portuguesa no diálogo entre universidade e escola..... *77*
Eliane Aparecida Miqueletti • Edilaine Buin

Alice no País da LIBRAS: uma experiência/reflexão pedagógica de letramento para educandos surdos *91*
Lúcia Peixoto Cherem • Suellym Fernanda Opolz

Ensaios
O desafio da interculturalidade frente ao desafio do letramento literário. *111*
Diego Pereira
Bergson e a subjetividade: memórias da terra natal *125*
Margareth Correia Fagundes Costa

Resenha
Quebrando paradigmas do trabalho com leitura e escrita na escola *139*
Marta Cristina Araujo de Oliveira Baroni

Pareceristas ad hoc da LTP em 2018 . . . . . *145*

Divulgação
Associe-se à ALB *147*

Normas Editoriais – Orientações aos Colaboradores *148*

Contents

Editorial

Reading, writing, images and sensibilities. 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

Articles

Thinking poetry in classroom: didactic reflections for the fruition of the poetic text 15
Fernando José Fraga de Azevedo • Lilane Maria de Moura Chagas • Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Reading and writing practices in child education: the text as a unit of sense . . . 31
Keylla Rejane Almeida Melo • Antonia Edna Brito

The Cupid and the reader: affectivity in the mediation of literary reading. 47
Solange da Silva Souza • Paulo Demetrio Pomares da Silva • Nilo Carlos Pereira de Souza

Reading and interlocution in classroom: a look at sense development and circulation 59
Giovana Tolesani Camargo Barbosa • Ana Lúcia Guedes-Pinto

(Re)constructing Portuguese language classes in the dialogue between university and school 77
Eliane Aparecida Miqueletti • Edilaine Buin

Alice in LIBRAS Country: an experience/pedagogical reflection of literacy for deaf students *91*
Lúcia Peixoto Cherem • Suellym Fernanda Opolz

Essays

The challenge of interculturality facing the challenge of literary literacy *111*
Diego Pereira

Bergson and the subjetivity: memories of the homeland *125*
Margareth Correia Fagundes Costa

Review

Breaking paradigms of working with reading and writing in school *139*
Marta Cristina Araujo de Oliveira Baroni

Pareceristas ad hoc da LTP em 2018 ..... *145*

News

Join ALB *147*

Guidance for authors *148*

Leitura, escrita, imagens e sensibilidades

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p9-12

Anderson Ricardo Trevisan[1]
Renata Aliaga[2]

É com grande satisfação que apresentamos o presente número de *Leitura: Teoria & Prática*, agora a partir de uma nova Comissão Executiva Editorial, tendo em vista a renovação da Diretoria da Associação de Leitura do Brasil para a gestão 2018-2020. Durante vários anos a revista foi muito bem conduzida por uma equipe eficiente e empenhada em levar adiante o desafio de publicar quadrimestralmente uma revista dedicada à leitura no seu sentido mais amplo. A nova Comissão agradece imensamente o trabalho realizado por Davina Marques e demais colegas e esperamos fazer jus a essa bela e desafiadora missão.

A revista *Leitura: Teoria & Prática* n° 74 traz artigos que tratam da questão da leitura e do letramento em suas mais variadas formas e possibilidades, da poesia ao conto infantil, da linguagem escrita ao universo da LIBRAS. Nesse meio campo, houve espaço para se falar de imagens e memórias, de subjetividade e de letramento como instrumento de transformação de realidades.

O artigo de abertura, de Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Lilane Maria de Moura Chagas e Fernando José Fraga de Azevedo, fala sobre a importância da presença da poesia no universo escolar. A poesia, ao ser levada para sala de aula,

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Instituto Federal de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias, amplia conhecimentos culturais e históricos, e ainda permite um mergulho no universo dos afetos e sensibilidades. Trata-se, portanto, de um instrumento de conhecimento e humanização, o que justifica sua presença na vida dos estudantes desde a mais tenra idade.

Em "Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido", Keylla Rejane Almeida Melo e Antonia Edna Brito apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina-PI, sobre suas práticas de leitura e de escrita com crianças, na faixa etária de 03 a 06 anos de idade. O artigo aponta que, embora haja a mobilização de textos literários pelas professoras responsáveis, o interesse não é a interpretação do texto em si ou a formação de leitores, mas sim um uso mecânico da literatura para fins de desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Caminhando ao lado de Vigotski e Paulo Freire, Solange da Silva Souza e Paulo Demetrio Pomares da Silva discutem o tema da afetividade, considerada elemento fundamental na formação do leitor literário. Os mediadores responsáveis por esse processo de desenvolvimento da afetividade entre alunos e textos literários são apresentados a partir da imagem de Cupido, figura mitológica "que desperta o amor entre aqueles que por ela são flechados". Nesse cenário, torna-se fundamental o estabelecimento de um elo de afetividade entre o professor, ou leitor experiente, com os leitores em formação, promovendo assim uma compreensão real do uso da linguagem escrita em situações significativas de aprendizagem.

O universo da literatura infantil reaparece no artigo "Leitura e interlocução na sala de aula: um olhar para a produção e circulação de sentidos". A partir da leitura oral do conto *A pequena vendedora de fósforos*, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805 – 1875), Giovana Tolesani Camargo Barbosa e Ana Lúcia Guedes-Pinto buscam analisar as interlocuções entre os sujeitos (professora e alunos) no cotidiano de uma sala de aula, e com isso encontrar indícios dos sentidos elaborados pelas crianças em meio às atividades escolares. Os sentidos atribuídos ao conto pelos alunos puderam ser percebidos, por exemplo, durante sua leitura em voz alta, a partir das reações das crianças, mas também pela atividade de reescrita do conto realizada por eles posteriormente. "Nesse processo, destaca-se o papel da prática de leitura [...], pois ela pôde fomentar a interlocução entre os sujeitos e deles com o material lido, permitindo que os sentidos circulassem mais livremente", concluem as autoras.

O artigo "(Re)construindo aulas de Língua Portuguesa no diálogo entre universidade e escola" traz os resultados de um projeto de extensão realizado na Faculdade de Artes, Comunicação e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) sobre a leitura e a escrita de gêneros que fazem parte do cotidiano de ensino das escolas, envolvendo docentes da educação básica, professores universitários e alunos do curso de Letras. O artigo de Lúcia Cherem e Suellym Opols também traz o resultado de um projeto, desta vez sobre o letramento de crianças surdas, realizado a partir de vários trabalhos realizados com o livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Caroll.

A sessão ensaios traz dois textos. O primeiro, "O desafio da interculturalidade frente ao letramento literário", de Diego Pereira, discute a relação entre literatura, letramento e sociedade, defendendo o cultivo de uma experiência estética liberadora e progressista, na qual o letramento literário seja um instrumento de transformação da realidade social. O segundo texto fala sobre imagens, memória e subjetividade. Margareth Correia Fagundes Costa, partindo teoricamente de Bergson e empiricamente de fotografias de seu acervo pessoal, mobiliza o conceito de memória-lembrança para destacar que as temporalidades nunca são lineares, e que "passado é contemporâneo ao presente que está passando". As imagens, nesse sentido, podem ser pensadas como gatilhos para o passado, numa imersão que nos convida a pensar a própria história, que é sempre movimento. Afinal, como diz Walter Benjamin, a verdadeira imagem do passado perpassa velozmente, mas esse passado se deixa fixar, como imagem que relampeja, quando ele é reconhecido.[3] Benjamin fala sobre a urgência em se reconhecer o passado e com ele aprender. No mesmo texto, cita uma imagem de Paul Klee, o *Angelus Novus*, figura de "um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína a asa dispersa a nossos pés".[4] Benjamin parte de uma obra de arte para nos alertar sobre a importância de se conhecer o passado, a história, de uma forma questionadora e não linear.

3. Walter BENJAMIN, "Sobre o conceito de história", In: _____ *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura,* Brasiliense, 1995, p. 224.
4. Walter BENJAMIN, "Sobre o conceito de história", op. cit., 1995, p. 226.

Os artigos reunidos nesta edição, de algum modo, nos conduzem a uma discussão semelhante: sobre a importância da mobilização da literatura nas escolas, não apenas por conta de seu reconhecido papel no letramento das crianças, mas também pela possibilidade de construir sensibilidades e mentes críticas que valorizem a pluralidade de ideias e opiniões, o diálogo e o espírito democrático.

Artigos

Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético

Thinking poetry in classroom: didactic reflections for the fruition of the poetic text

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p15-30

Fernando José Fraga de Azevedo[1]
Lilane Maria de Moura Chagas[2]
Jilvania Lima dos Santos Bazzo[3]

Resumo: Neste texto, define-se o conceito de poesia e propõem-se reflexões didáticas sobre sua presença no ambiente escolar. Essas reflexões se fundamentam em abordagens teóricas de autores que buscam evidenciar que a linguagem poética assegura a formação do leitor por meio da atividade de fruição do texto poético. Os resultados corroboram a vertente de ensino pautada no processo de criação e experiência da poesia como arte da memória e da partilha no âmbito das culturas orais. A expectativa é contribuir para a implementação de situações de aprendizagem que levem em conta a leitura em voz alta, lida expressivamente e/ou escutada atentamente, de modo a que o estudante se possa deixar seduzir pelos usos expressivos da língua e, simultaneamente, se aproprie do saber subversivo e inventivo da palavra poética mediante interlocução intensa e mediada entre leitor iniciante, texto poético e leitor experiente.
Palavras-chave: Poesia; literatura; ensino.

Abstract: This paper defines the concept of poetry and proposes didactic reflections for its presence in the classroom. These reflections are based on theoretical approaches from authors who demonstrate the evidence that the poetic language are able to assure

1. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
2. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
3. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

the formation of the critical reader by means of an effective fruition activity of the poetry. The results corroborate the teaching aspect based on the process of creation and experience of poetry as an art of memory and sharing in the context of oral cultures. In view of the above, it contributes to the implementation of learning situations that take into account reading out loud, so that the student can be seduced by the expressive uses of the language and seize the inventive knowledge of the poetic word, through a work of fruition led by the intense conversation, mediated between beginner reader, poetic text and experienced reader.

Keywords: Poetry; literature; teaching.

1. Introdução

Poesia é voar fora da asa.
(BARROS, 2010, p. 302)

Pensar a poesia em sala de aula é pensar modos de trabalhar a linguagem. É, sim, como afirma o poeta Manoel de Barros, uma espécie de "voo fora da asa". Georges Jean (1995) admite que a poesia não está dependente de qualquer pedagogia no sentido restrito da palavra, nem está associada à descrição de métodos adequados para ajudar as crianças e os adolescentes a adquirirem conhecimentos mais complexos referentes ao discurso poético. Na sala de aula, ao professor caberá o papel de mediador, aquele que cria condições para partilhar e favorecer o gosto pela poesia e o aprendizado decorrente dos estudos realizados em torno do texto poético. Ademais, o mediador haverá de ensinar os conhecimentos inerentes à arte literária: metáfora, ritmo, entonação, pausa, musicalidade, entre outros aspectos. Vale lembrar que "ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação" (VYGOTSKI, 2001, p. 325).

Cabe registrar que esta concepção de ensino acerca do texto poético resulta de uma pesquisa coletiva entre a Universidade do Minho/Braga/Portugal e a Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/Florianópolis/Brasil[4] no âmbito das áreas de conhecimento dos seus respectivos pesquisadores: Literatura, Infância

4. Tal ação interinstitucional se tornou possível por meio de intercâmbio no Estágio Pós-Doutoral, o que vem possibilitando uma articulação entre os docentes pesquisadores de ambas as universidades para realizar atividades de pesquisa, ensino e extensão.

e Didática. Trata-se, por isso, de um esforço coletivo e singelamente visionário para contribuir com o aprofundamento do debate sobre a função da literatura, em especial, da poesia e a necessária formação do leitor desde a infância.

Reflete-se sobre a poesia e seu ensino no interior das escolas, apontando estratégias didáticas capazes de assegurar um efetivo trabalho de fruição[5], por parte do estudante, do texto poético, com base nos estudos realizados por Azevedo e Silveira (2017), Bazzo (2016), Calo (2011), Chagas (2006, 2011), Linaberger (2004), Parr e Campbell (2006), Yopp e Yopp (2006), entre outros. Destaca-se que as estratégias didáticas para criar as condições necessárias ao trabalho com o texto poético haverão de superar as perspectivas de técnicas e de métodos que tornem a leitura da poesia algo mecânico, enfadonho e desprovido de imaginação, fantasia e livres associações.

É muito importante indagar sobre os modos de interação entre o texto poético e os estudantes, sobre os significados e os sentidos atribuídos pelos estudantes na leitura do texto poético e sobre a própria fruição poética advinda dessa interação. Nesse sentido, pensar a reflexão sobre o trabalho com a linguagem poética na escola perpassa uma compreensão da complexidade dos aportes sobre a infância, educação, linguagem e a própria literatura. Como a linguagem poética transita na escola? Como as crianças, os jovens podem interagir com a poesia no espaço da escola? Como realizar um trabalho com o texto poético na escola? Quais estratégias os professores podem usar na sala de aula, sem obliterar a linguagem poética?

Pensar sobre as ações e os procedimentos norteadores da ação docente, portanto, significa qualificar ainda mais o planejamento docente – intencional, sistemático e emancipador – para favorecer o aprendizado da escuta, da leitura crítico-reflexiva do texto poético e, quiçá, da sua produção, e para assegurar uma efetiva fruição, por parte do aluno, do texto poético em sala de aula.

5. Bazzo (2016) propõe uma discussão sobre se a literatura consiste em trabalho de fruição ou pretexto para o ensino-de. Segundo a autora, a fruição envolve um trabalho intenso de interações e processos de aprendizagem que, concebendo a literatura como arte e um bem inalienável para humanizar, promove também estudos sobre suas marcas linguísticas, estilo, temas e formas composicionais.

2. Pensar a poesia em sala de aula: por quê?

Não me adianta dizer nada,
Sabiá,
porque não nos entendemos.
Mas essa melancolia
da tua queixosa toada,
Sabiá,
bate no meu coração
como batem na água os remos
que nunca mais voltarão.
O que dizes quando cantas,
Sabiá,
tão bem se ajusta ao que penso,
que mais prefiro escutar-te.
(MEIRELES, 1994, p. 677)

A poesia é a arte de dar a um livre jogo da imaginação o caráter de um propósito do intelecto. Ao mesmo tempo, pensar a poesia em sala de aula é pensar para além da significação dos dicionários, ciente de que ela se aproxima muito mais do sentido que o leitor lhe atribui e, simultaneamente, subverte a lógica da racionalização linear, o que possibilita o processo de humanização e de desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva e sensível.

Com a poesia, os seres humanos podem se colocar nos ministérios do mundo, na sua perplexidade, nas suas dores e nas suas belezas. O ato poético é sempre um de não conformidade com o que é predeterminado. É um dizer pelas metáforas as utopias, os estados de si, o amor, a dor, a luta, o cotidiano, os sonhos e os projetos de ser-sendo – cada um na tessitura indissociável eu-outros, ou seja, do coletivo. Para Cecília Meireles, a poesia é esse canto do Sabiá, meio queixoso, meio melancólico e simultaneamente único – tal "como batem na água os remos / que nunca mais voltarão" –, que se ajusta ao que pensamos e sentimos. Contraditoriamente, apesar do gosto amargo, encharca a alma de alegria, beleza e vitalidade, a ponto de ser ignorada sua toada triste, permanecendo-se fiel ao que se escuta.

Como já mencionado, pensar a poesia em sala de aula é pensar modos de trabalhar a linguagem. Georges Jean (1995, p. 196) afirma que "a escola da poesia

é uma escola onde se brinca", pois a "atividade poética é uma atividade que só pode realizar-se na descontracção, na alegria, no prazer". Ao professor será atribuído o papel de mediador, aquele que cria condições para partilhar e favorecer o gosto pela poesia, aquele que ensina a contemplar aquilo que não se entende e desafia a cada um para produzir os sentidos e as diversas emoções da queixosa toada dos sabiás.

Sendo um trabalho criativo e inovador, a língua se apresenta como linguagem e como metáfora, que interroga o leitor e o conduz à descoberta de veredas interpretativas múltiplas. A poesia, para além do encantamento que suscita, pode auxiliar o leitor a conhecer e a aprender a utilizar a língua na multivalência dos seus contextos de uso e funções.

A poesia precisa, portanto, fazer parte do universo da infância. Ainda que nas escolas o vínculo do gênero poético a determinadas datas escolares, sociais ou políticas seja muito forte (Dia Mundial do Livro Infantil, das Mães, Natal etc.), a poesia não deverá existir somente em momentos associados a comemorações de épocas festivas e, muito menos, ser entendida como um mero entretenimento ocasional. A efusiva capacidade de recepção da criança, as extraordinárias manifestações emotivas e a sua potência criadora justificam plenamente a presença e o ensino da poesia dentro e fora da sala de aula (GÓMEZ MARTIN, 1993), numa base regular e com carácter sistemático.

A compreensão da urgente imersão em processos de formação literária por meio do texto poético desde a mais tenra idade, sem dúvida, haverá de impulsionar ainda mais a vivência da poesia em contextos educativos cuja finalidade seja o aprendizado das múltiplas dimensões humanas.

Ao colaborar para a implementação de propostas pedagógicas visando à promoção da aprendizagem da poesia, espera-se que os estudantes possam se apropriar do conhecimento tanto literário quanto linguístico, sobretudo porque saberão fazer uso da palavra poética em espaços complexos de linguagem, de metáfora e de questionamento acerca da sua própria constituição como seres humanos.

2.1. A Poesia é linguagem

Escuta bem:
Ah! Ah! Ah! Ah!
Ah! Ah! Ah! Ah!
Só de três lugares nasceu até hoje esta música heroica:
do céu que venta,
do mar que dança,
e de mim.
(MEIRELES, 1994, p. 121-122)

A poesia é, acima de tudo, linguagem onde existe um jogo deliberado e intencional com o significante, o que pode gerar sentidos e significados oriundos de fontes diversas e polivalentes. A poesia deve ser fruída pelo aluno como tal, isto é, como linguagem. Significa que deve ser dada oportunidade ao aluno para que ele se possa regozijar com a materialidade sonora da linguagem, brincar com o ritmo, as rimas, os sons, as aliterações, as associações sonoras, etc. "Escuta bem: / Ah! Ah! Ah! Ah! / Ah! Ah! Ah! Ah!". Trata-se de uma "música heroica" gestada pelo céu, pelo mar e por cada um de nós. Como se não bastasse nascer do céu, do mar e dos seres humanos, "esta música" é uma semideusa, uma mortal divinizada. É o próprio movimento poético da linguagem: sopra o vento e faz dançar (MEIRELES, 1994).

Escuta bem: ao contrário do que sucede com a linguagem quotidiana, a linguagem poética caracteriza-se por uma rejeição deliberada do princípio da economia artística, uma vez que o seu objetivo reside, em larga medida, num aumento do grau de perceptibilidade da singularização dos objetos. Destacando a sua forma em relação ao fundo da linguagem cotidiana, a linguagem poética apresenta, usualmente, uma visão inabitual ou insólita da realidade, destinando-se essa "deformação" e essa desarticulação intencional da monotonia da cadeia verbal linguística para melhor captar a atenção do leitor. De fato, se a linguagem corrente se define pela promoção de um automatismo da percepção, a linguagem poética procurará, pela escolha dos elementos lexicais, pela disposição dos vocábulos, pelas associações semânticas e rítmicas – enfim, por um cuidadoso processo de seleção e de atenta estruturação do objeto estético, anular esse processo de automatização e de generalização, valorizando, para o efeito, os elementos e os modos

de construção que, pela sua alteridade, possam contribuir para uma incessante singularização do ato perceptivo.

Ler poesia ou escrever poesia na sala de aula, portanto, possibilita que o aluno maneje um instrumento linguístico em plena liberdade, com entusiasmo e alegria. A poesia mostra a língua emancipada das constrições da gramática e do uso da pontuação, por exemplo. Encoraja os jogos de palavras, as associações sonoras, por vezes inusitadas; demonstra a importância da escolha vocabular e da ordem das palavras; e possibilita ao aluno escrever criativamente.

A pesquisa teórica sobre o ensino-aprendizagem da leitura (SIM-SIM, 2009) demonstrou que é mais fácil às crianças aprenderem a ler se tiverem uma consciência fonológica dos sons da língua, isto é, se forem capazes de identificar e brincar com os sons da língua: isolar, manipular, combinar, segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. A interação com textos poéticos pode, como bem sublinharam Parr e Campbell (2006), auxiliar fortemente esta aprendizagem.

Recordemos, como assinalaram Selfa e Azevedo (2013, p. 56), *"que la lectura y comprensión de textos poéticos favorece el desarrollo de las habilidades intelectuales y de reflexión que tiene que adquirir y potenciar un estudiante"* na fase precoce da educação básica. A poesia como linguagem é concebê-la como a palavra com sentido, ou seja, impregnada de ideias, carrega uma visão de mundo, de sociedade e de sujeito. A palavra poética é, em si mesma, a palavra que desvela as relações, as estruturas e as coisas.

Finalmente, faz-se necessário ainda destacar a força vital da poesia como linguagem na forma-conteúdo de música, de melodia e de toadas que, ao se movimentar em tempos e espaços distintos, permite que cada um de nós possa, simultaneamente, dançar, ventar, escutar e *transdizer* as vozes da natureza, dos homens, das mulheres e das crianças. Por esta razão, a experiência da palavra poética em sala de aula favorece o ato de nascer quase-deuses, ou seja, ela consegue, por meio da forma-conteúdo, ajudar a superar as bestialidades e as vaidades dos quase-humanos.

2.2. A Poesia é metáfora

São dois rios os meus olhos,
– te juro –
noite e dia correm, correm,
mas não acho o que procuro.
(MEIRELES, 1994, p. 127)

A poesia e a linguagem literária, pela sua própria construção e funcionamento semiótico, manifestam privilegiada e ostensivamente uma função que Jakobson (1981, p. 209-248) apelidou de *poética*, isto é, com um aspecto intrinsecamente inovador e criador. A poesia é, com efeito, objeto de procedimentos intencionais e explícitos de intensificação, processo pelo qual a informação transmitida pela sua estrutura linguística se vê profundamente transformada por inúmeros e polissêmicos valores de ordem expressiva, afetiva, estética, etc. Integrados e interatuantes numa complexa estrutura sígnica multiestratificada, na qual o grau de predicabilidade das intersecções recíprocas tende, em função da rejeição desse princípio da economia discursiva a que nos referimos anteriormente, a complexificar-se e a tornar-se opaco, todos os seus elementos são introduzidos em diferentes sistemas de relações, visando expandir, ao máximo, a amplitude de significações potenciais dessa estrutura.

A poesia é metáfora, na acepção em que permite ler o mundo de modo afetivo, emotivo e expressivo, sugerindo e entredizendo, mais do que patenteando ou explicitando. A poesia – porque apelando ao valor mítico dos sons e dos ritmos, ao sentido da transracionalidade da linguagem, capaz de convocar determinado tipo de associações emocionais e conotativas, distintas da neutralidade objetivo-comunicativa, que ocorre no uso prático e cotidiano da língua – possibilita, com efeito, ao permitir comunicar o inefável, o imaterial e o indizível, dizer de modo bem mais amplo e expressivo.

A poesia é, muitas vezes, também metáfora visual, que propõe linhas de leitura diversificadas ao seu leitor. O estudante pode, graças à poesia visual, aprender a conjugar palavras e desenho de modo a produzir significado (BACELAR, 2001; CALO, 2011). De fato, pela metáfora criam-se olhos e rios, sendo para cada olho, para cada olhar, um rio distinto, ou seja, a poesia materializa imagens e exibe as contradições mais belas e harmoniosas que enriquecem a experiência. Eis que aí está uma das razões pelas quais os versos de Cecília Meireles, que abrem a reflexão em torno da poesia como metáfora, provocam uma enxurrada de imagens sobre

os sentidos dos olhos e dos rios e, mais, sobre a relação de ambos como resultante de um envolvimento intenso, profundo e multifacetado acerca da experiência de ser-sendo quem somos, assim como da infindável busca pela atribuição de sentido da existência dos corpos viventes, transeuntes e passageiros.

Hester (1967) considera que o significado da metáfora poética se concretiza através da disputa entre os agenciamentos dos elementos aparentemente ambíguos da/na linguagem, o que promove as rupturas de significados da palavra como coisa codificada, institui e atualiza outros regimes de signos capazes de se retroatualizar em conformidade com as semióticas dos sujeitos na sua imbricação histórica e socialmente demarcada. Nesse sentido, "escutar ou ler as palavras é também começar a escrever a palavra; as sementes da configuração da escrita estão contidas na palavra oral em sua constante relação e significação" (CHAGAS, 2006, p. 188).

Esse atributo da metáfora, portanto, faz as palavras sempre novas, sempre outras e entregues ao devir, ao ser em movimento que se renova e se atualiza de acordo aos regimes de crenças e de signos de uma época, de um território. Daí decorre o poder de (re)atualização da poesia, e a sua vitalidade reside na concretização dos "olhos" que correm e correm, noite e dia, e ainda não acham o que procuram.

2.3. A Poesia é interrogação ao leitor

Se não houvesse montanhas!
Se não houvesse paredes!
Se o sonho tecesse malhas
e os braços colhessem redes!
Se a noite e o dia passassem
como nuvens, sem cadeias,
e os instantes da memória
fossem vento nas areias!
Se não houvesse saudade,
solidão nem despedida...
Se a vida inteira não fosse,
além de breve, perdida!
(MEIRELES, 1994, p. 653)

Os textos literários, apresentando uma modelização dos *realia*, ajudam o leitor a pensar o mundo e a interrogar as suas práticas. O que se diz ou o que se silencia são, muitas vezes, formas de refletir o mundo e acerca do mundo. Para o leitor, a compreensão da poesia expressa-se através da comparação entre esta e os seus dramas sociais, existenciais e históricos. Isto acontece porque os poemas trazem um compromisso com a razão, a verdade e o valor.

As pessoas leem poemas, pois conseguem identificar nos seus versos: sentimentos, emoções e formas de pensar o mundo que são muito semelhantes às suas formas de perceber o mundo e de o sentir. Por outro lado, esse exercício de experienciar a leitura do texto poético se torna uma necessidade, sobretudo porque a literatura organiza a experiência, promove o desencarceramento de sentimentos, emoções e visões de mundo confusos e descolados da realidade movente, ou seja, ela humaniza (CANDIDO, 2011).

Ao questionar o leitor, o texto poético se veste de uma dupla propriedade ou tarefa: denúncia e anúncio. Ao tensionar as questões sociais, existenciais e históricas, a poesia torna públicas tanto as mazelas quanto a inaudita beleza das relações entre eu-outros na vida em comunidade. O conhecimento condensado em um único verso é capaz de revoluções: "Se a vida inteira não fosse / além de breve, perdida!" (?). A poesia, portanto, interroga sobre o quê, sobre a coisa-em-si: a vida é inteira? É inteira? A vida é? E se ela fosse, além de breve, perdida? É breve? É perdida? Como seria uma vida sem montanhas, sem paredes? Como seriam os dias e as noites como nuvens e sem cadeias? Há nesse jogo poético a possibilidade de criação de imagens e aprendizados incomensuráveis. Por essa razão, a literatura fornece um contexto de pensamento profundo e de resposta pessoal; ela inspira e informa; nutre a imaginação; move a cada um dos envolvidos pela palavra poética para o riso, para a lágrima e para o agir (YOPP; YOPP, 2006).

Pela experiência da leitura em voz alta, pelo saborear dos versos e das metáforas, o leitor poderá encontrar as possíveis respostas para os tensionamentos da palavra poética. Essas respostas podem remetê-lo a possibilidades de encontro consigo mesmo e com o outro; podem colocá-lo na condição de agente de seu processo formativo e copartícipe das aventuras nessa nau chamada vida. A escola, sem dúvida, integra uma parte significativa dessa composição de passageiros. A instituição escolar haverá de criar as condições efetivas para a vivência de práticas de mediação literária capazes de transformar as tragédias em risos, e estes em comunhão da palavra, das atitudes e do projeto de ser-com-os-outros.

Se "os instantes da memória fossem vento na areia", seríamos conduzidos não pelas memórias, mas, sim, pelo instante presente. Estaríamos, por certo, entregues ao vento, tal qual a areia que, pela sua impotência, só lhe resta acompanhar o fluxo do movimento e seguir obediente ao ritmo, à pauta e à fúria do seu comandante. Mas... somos memória também. Qual é a participação desse traço distintivo no jogo da leitura poética?

De acordo com Vygotski (2001), embora pensamento e linguagem sejam imbricados, há uma estreita vinculação entre memória e situação comunicativa (interativa) tal como se apresenta visualmente, ou seja, de certo modo, haveremos de concordar que, em se tratando de poesia, cada um de nós poderá experimentar esse estado de ser areia e de ser vento.

3. Alguns apontamentos metodológicos

Catar um por um os espinhos da água
restaurar nos homens uma telha de menos
respeitar e amar o puro traste em flor
(BARROS, 2010, p. 194)

A mediação entre aluno e conhecimento realizada pelo professor requer a apropriação de instrumentos culturais, que permitam aos sujeitos envolvidos a elaboração de entendimentos da complexidade da realidade social, das bases necessárias para o desenvolvimento individual e coletivo. Corroboramos a concepção de que a atividade do professor tem um "por finalidades", ou seja, seus objetivos de ensino precisam materializar um conjunto de ações intencionais e dirigidas a um fim específico.

Aqui se destaca o campo da didática, seu movimento e especificidade: a atividade de ensinar e de aprender. O pensar sobre como ensinar se imbrica às demais perguntas-guia da ação docente: o por quê, o para quê, o que e a quem ensinar. Como ensinar a palavra poética, sem perder a beleza do verso e o sentido da poesia?

Ao compreender a poesia como linguagem, metáfora e interrogação ao leitor, conforme aqui discutido, o professor terá o desafio de criar situações de ensino favoráveis ao aprendizado da poesia. Portanto, ligando-se intimamente a uma arte da memória e da partilha no âmbito das culturas orais, recordando que as crianças têm, na maioria das vezes, o primeiro contato com a língua através das canções de ninar, dos trava-línguas e das rimas infantis (COSTA, 1992; NOGUEIRA, 2011), a poesia será verbalizada em voz alta, lida expressivamente e/ou escutada

atentamente, de modo a que o estudante se possa deixar seduzir pelos usos expressivos, simbólicos e afetivos da língua.

A depender dos textos, os alunos podem ser convidados a ler o texto poético a diferentes vozes e/ou suscitando efeitos perlocutórios diversos (YOUNG; NAGELDINGER, 2014): ler o texto sussurrando, ou com pausas mais longas ou mais curtas ou enfatizando determinadas partes.

Uma sugestão possível para que eles compreendam e concretizem a poesia como metáfora passa por convidá-los a completar a expressão "a poesia é…", e explorar as formulações assim obtidas. Parr e Campbell (2006, p. 36) defendem que a melhor forma de um estudante compreender e fruir a poesia é torná-lo detentor de uma capacidade de "poetitude", isto é, torná-lo capaz de ler e de escrever poesia: *"We want students to become poets in practice and see themselves as practicing poets"*.

Podemos afirmar que muitas ações podem ser realizadas pelo conjunto de professores, materializadas em projetos pedagógicos sustentados por concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que possam desenvolver o ser humano integralmente. Azevedo e Melo (2012, p. 938) destacam a importância de haver na escola espaços de partilha de poemas entre os sujeitos em diversos momentos; ressaltam ações simples que Chatton (1993) propõe e assim sugerem: "ler ou recitar um poema para os colegas, fazer gravações com recitação de poesia, discutir as ideias e as emoções de cada um face a um determinado poema", entre outras atividades.

Essas ações são "convites" vigorosos para aprender poesia. Parafraseando Paes (1990), a aprendizagem é lúdica, e, por essa razão, quanto mais se brinca com as palavras, mais belas ficam. Ampliar espaços formativos que possibilitem o encontro com a palavra poética favorece um pensar-agir no mundo, com alternativas, sentidos próprios e apropriados. O brincar com as palavras e a imaginação criadora é um processo de ampliação de repertório; é uma experiência com a linguagem poética articulada a outras formas de manifestação da linguagem, como a música, a imagem, a ilustração, entre outras (CHAGAS, 2006). Em suma, trata-se de um aprendizado multifacetado, que exigirá disposição para uma escuta e uma fala sensíveis e atentas: "é preciso também aprender a ouvir o outro, aprender a fazer uso da pausa, aprender a respirar, aprender a olhar com atenção, interessar-se pelo assunto abordado, entre outras aprendizagens" (BAZZO, 2015, p. 68).

Ao centralizar a palavra poética, criam-se situações para os alunos imergirem em experiências desafiadoras, podendo se expressar e se desenvolver como seres humanos plenos. A escola haverá de estabelecer uma atmosfera de confiança para a partilha

de sentimentos, experiências e ideias. A confiança se concretiza no momento em que há a escuta das tentativas dos estudantes de compartilhar suas compreensões em torno da palavra poética. É importante acolher as discordâncias e as divagações, porque elas podem ser motivo para voltar ao texto e conduzir uma análise mais apropriada, ou melhor, elas poderão ser os elementos favorecedores de distintas composições, o que ajudará na identificação e na elaboração de experiências e de conhecimentos diversos, complementares ou antagônicos. (YOPP; YOPP, 2006).

Diante desses apontamentos, as atividades interlocutivas e a coragem para o mergulho no (des)conhecido, território dos sentidos mais íntimos, mais secretos e que constituem os humanos em humanos serão como um trabalho de "catar um por um os espinhos da água", isto é, um "serviço" minucioso, atento, afetivo e político, beirando o impossível. Afinal, o que são: "espinhos da água"? "uma telha de menos"? "O puro traste em flor"? Na esteira do conceito e da atitude, é preciso saber-fazer. Portanto, o professor haverá de responder a si mesmo: como "catar espinhos da água"? Como "restaurar nos homens uma telha de menos"? Como "respeitar e amar o puro traste em flor"? Ao final de suas reflexões, caberia uma última questão-síntese: seria essa a principal tarefa do professor – *saber* o que é, como fazer, para que e por que fazer? Em se tratando do ensino de poesia, o entredizer está amplamente franqueado. Há um incessante momento entre ele e o ato de escutar aquela que rompe, que inaugura o indizível, o impalpável e lança para o plano das possibilidades os desejos de ser e de poder-ser – perspicazes, afetivos, audaciosos, atrevidos e perigosos –: a palavra.

Considerações finais

Motivar os estudantes para a leitura de poemas é convidá-los para a evasão à rotina diária da escola. O objetivo é fazer com que cada um veja essa leitura como um processo de enriquecimento pessoal, que lhe permita descobrir aprendizagens da língua, ampliar o campo lexical e semântico, desenvolver competências leitoras e literárias e, simultaneamente, que o torne um leitor "apaixonado" ao longo de toda a sua vida. Esse trabalho de sensibilização para o estudo da poesia só poderá existir se os professores levarem para a sala de aula textos considerados bons, isto é, semanticamente ricos, que possam estimular intelectualmente os seus alunos; que desenvolvam a imaginação, através das diferentes formas de ver o mundo; que lhes proporcionem novas aptidões vocabulares; que sejam adequados aos seus desejos, necessidades e interesses, assim como aos seus níveis de cognição e de compreensão.

Ao interagir com a poesia, o leitor desenvolve e consolida competências linguísticas, cognitivas e estratégias de compreensão; familiariza-se com a linguagem conotativa e metafórica; estimula o imaginário; alarga conhecimentos culturais e mergulha no grande universo da sensibilidade e dos afetos. Ele se humaniza. E, por essas razões, há que reivindicar o lugar deste gênero literário na formação da educação literária das crianças e dos jovens.

Ensinar aos estudantes o fascínio pela poesia supõe, desde logo, que o professor seja, ele próprio, um bom leitor de poesia, que conhece e lê amiudadamente, que sabe escolher textos, que os partilha regularmente em sala de aula. Nela, vida e poesia remetem-se uma a outra, sem distinção entre si. Em ambas, está latente a força misteriosamente criadora, ainda que se encontrem em condições desfavoráveis para manifestação.

Referências

AZEVEDO, F.; MELO, I. S. Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva* - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 925-946. Florianópolis: Editora da UFSC.

AZEVEDO, F.; SILVEIRA, R. F. K. A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL [DE SANTA CATARINA], 7., 2016, Florianópolis. *Anais eletrônicos...,* Florianópolis: UFSC; UNISUL, p. 432-440. Disponível em: <linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/7-SLIJ-2016-Anais.pdf> Acesso em: 09 jun. 2017.

BACELAR, J. *Poesia visual*. Universidade da Beira Interior. 2001. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BARROS, M. *Poesia completa.* São Paulo: Leya, 2010.

BAZZO, J. L. S. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. Dossiê Professor alfabetizador: formação, ensino e aprendizagem. *Perspectiva* - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 55-75, jan./abr. 2015. Florianópolis: Editora da UFSC. ISSN 0102-5473/2175-795X (Versão eletrônica). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/archive>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BAZZO, J. L. S. Literatura e infância: fruição e pretexto? In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTTO, N. (Org.). *Literatura infantil e juvenil:* do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart; Unisul, 2016. p. 109-122. (Coleção Linguagens).

CALO, K. M. Comprehending, composing, and celebrating graphic poetry. *The Reading Teacher,* New Jersey, v. 64, n. 5, p. 351-357, 2011.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAGAS, L. M. M. *A língua materna na primeira série do ensino fundamental:* as narrativas como uma fonte da imaginação criadora. 289f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAGAS, L. M. M. A palavra poética e os processos de imaginação criadora: o lugar da poesia no primeiro do ano Ensino Fundamental. In: AGUIAR, M. A. L.; SILVA, N. R.; KOERNER, R. M (Org.). *Múltiplos olhares para as práticas de linguagem no espaço-tempo da sala de aula*. Curitiba, Paraná: CRV, 2011. p. 43-61.

CHATTON, B. *Using poetry across the curriculum*: a whole language approach. Westport, CT: Greenwood Publishing Group – Oryx Press, 1993.

COSTA, M. J. *Um continente poético esquecido*: as rimas infantis. Porto: Porto Editora, 1992.

GÓMEZ MARTÍN, F. E. *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria*: guía práctica de la enseñanza de la lírica a los niños. Madrid: Cincel, 1993.

HESTER, M. B. *The meaning of poetic metaphor.* La Haye, Paris: Mouton, 1967.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage.* Paris: Minuit, 1981.

JEAN, G. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

LINABERGER, M. Poetry top 10: A foolproof formula for the teaching poetry. *The Reading Teacher*, New Jersey, v. 58, n. 4, p. 366-372, Dec./Jan. 2004.

MEIRELES, C. *Cecília Meireles:* poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NOGUEIRA, C. *As rimas infantis portuguesas:* edição e estudo. Braga: Vercial, 2011.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

PARR, M.; CAMPBELL, T**.** Poets in practice. *The Reading Teacher*, New Jersey, v. 60, n. 1, p. 36-46. Sept. 2006.

SELFA, M.; AZEVEDO, F. Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, Cuenca, n. 10, p. 55-69. 2013. Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>. Acesso em: 09 jun. 2017.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura*: a decifração. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2009. Disponível em: <www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

YOPP, R.; YOPP, H. *Literature based reading activities*. Boston: Pearson, 2006.

YOUNG, C.; NAGELDINGER, J. Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Oslo, v. 7, n. 1, p. 23-32. 2014. Disponível em: <files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053600.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Sobre os autores

Fernando José Fraga de Azevedo é Professor Associado com Agregação da Universidade do Minho, do Instituto de Educação, Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança.

E-mail: fernando.uminho@gmail.com.

Lilane Maria de Moura Chagas é Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando principalmente nos temas: formação do leitor, literatura infantil, narrativas cotidianas e literárias, alfabetização, letramento, didática.
E-mail: lilanemoura@gmail.com.

Jilvania Lima dos Santos Bazzo é Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Tem experiência em Formação de Professores, atuando e desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: educação e linguagem, literatura e ensino.
E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br.

Recebido em 21 de junho de 2017 e aprovado em 27 de maio de 2018.

Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido

Reading and writing practices in child education: the text as a unit of sense

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p31-45

Keylla Rejane Almeida Melo[1]
Antonia Edna Brito[2]

Resumo: O presente texto é resultado de pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, intitulada "Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil", realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina-PI, envolvendo oito interlocutoras que, a partir da escrita de diários de aula, refletiram sobre suas práticas de leitura e de escrita com crianças, na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. O estudo buscou responder: Quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Constatou-se, entre outras questões, que o texto não vem sendo trabalhado como prática social de usos da leitura e da escrita, aparecendo, na maioria das vezes, como pano de fundo para trabalhar mecanicamente essas habilidades linguísticas.
Palavras-chave: Educação infantil; linguagem escrita; gêneros textuais.

Abstract: The present text is a result of narrative research, qualitative approach, entitled "the uses of reading and writing in child education", held in two Municipal Centers of early childhood education of the city of Teresina-PI, involving eight speakers, from daily writing class, reflected on his reading and writing practices with children, from 3 to 6 years old. The study sought to answer: what are the uses of reading and writing in early childhood

1. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil.
2. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil.

education? Among other things, it was found that the text not being worked as social practice of uses of reading and writing, appearing mostly as a backdrop to work mechanically these language skills.

Keywords: Early childhood education; written language; text genres.

Introdução

A Educação Infantil é espaço e tempo, por excelência, de desenvolvimento da linguagem. A linguagem expressa das mais diferentes formas: corporal, musical, plástica, oral, escrita. Nesse tempo e espaço, é importante que múltiplas linguagens sejam contempladas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando-as a estabelecer interações contínuas com seus pares, com os adultos, com os objetos e com a natureza. Nas brincadeiras, possibilidade rica de interação e recriação da realidade, as diversas linguagens entrelaçam-se para significar a situação criada/vivenciada pela criança. É, portanto, a linguagem, mediadora das interações e das brincadeiras, possibilitadora da apropriação do mundo pelas crianças, na constituição de suas identidades.

Sem desmerecer o importante papel que desempenha cada uma das linguagens no processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantis, contemplamos, neste estudo, a linguagem escrita, entendida como as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1988), e que têm como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada.

Nessa perspectiva, partimos do seguinte problema: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Para tanto, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Visando atender a nosso objetivo, optamos pela pesquisa narrativa como método de investigação e, como procedimentos de produção de dados, diários de aula escritos pelas professoras interlocutoras da pesquisa, observações das turmas e análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas.

Neste artigo, analisamos, mais especificamente, o trabalho realizado pelas interlocutoras da pesquisa em relação à linguagem escrita, enfatizando o tratamento que dão ao texto. Para tanto, fundamentamos nossa discussão em estudiosos como Foucambert (1994); Goulart (2007); Santos (2007); Valdez e Costa (2010), que pontuam a importância da variedade de tipos e gêneros textuais no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, bem como dos suportes nos quais esses textos são apresentados para um trabalho focado na leitura e na escrita como práticas sociais.

Dessa forma, apresentaremos, na primeira seção, o percurso metodológico da investigação e, na segunda, a análise de dados produzidos em relação à utilização de textos pelas professoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Concluímos que a utilização de textos na Educação Infantil tem servido, na maioria das vezes, como desculpa para se trabalhar a mecânica do ler e do escrever.

Metodologia

Como modalidade de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa colocou-se como metodologia de investigação científica viável para atender aos objetivos do estudo, na medida em que fornece elementos importantes para interpretar mais qualitativamente a realidade estudada, possibilitando descrever objetiva e subjetivamente os fenômenos, não somente no ponto de vista do pesquisador, mas, sobretudo, a partir do que os interlocutores narram.

Assim, utilizamos os diários de aula (ZABALZA, 2004), a observação e a análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas como procedimentos de produção de dados. Os diários de aula escritos sistematicamente pelas professoras, duas vezes por semana, em dias variados, e a observação *in loco* de suas práticas buscaram compreender os saberes práticos que embasam sua atuação, dentro dos contextos nos quais esses saberes se materializam. E a análise documental, associada à observação e à escrita dos diários, foi o ponto de partida para a pesquisa empírica propriamente dita, pois, por meio dela, conseguimos olhar as práticas de leitura e de escrita a partir das orientações teórico-metodológicas norteadoras do trabalho nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.

Os dados produzidos nas narrativas e nas observações foram descritos, organizados e classificados em temáticas que emergiram à medida que os fomos analisando. E foram interpretados de modo a responder a nosso problema inicial de pesquisa e complementados pela análise documental das propostas pedagógicas das escolas.

A opção por tal modo de análise coaduna-se com o pensamento de Souza (2006), segundo o qual as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos. Por isso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários e das observações para, ao final, construir uma interpretação geral dos dados produzidos.

A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI –, do município de Teresina-PI, e teve como interlocutoras oito professoras, todas titulares de turma, com, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil e formação em nível superior. Três delas atuavam em turmas de Maternal, e as outras cinco, em turmas de 1.º e 2.º períodos.

O texto como unidade de sentido: gêneros e tipologias textuais

Atualmente, as discussões em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças trazem a importância de privilegiar o texto como unidade de sentido, considerando uma nova visão, de que a língua só existe a partir da interação social. Dessa forma, os elementos isolados que compõem essa língua não têm sentido em si, mas combinados, formando um todo comunicativo, expressivo, dentro de um contexto específico. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir do texto torna-se mais significativo para o sujeito aprendente.

A análise das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil pesquisadas permite-nos afirmar que as orientações quanto ao trabalho com a linguagem escrita nas duas escolas tomam o texto como possibilitador da compreensão do sistema de escrita. Nesse sentido, os relatos iniciais de algumas professoras, registrados nos diários de aula, demonstram que, pelo menos no campo discursivo, as professoras compreendem essa importância do texto na rotina diária de suas práticas pedagógicas, conforme pode ser constatado nos excertos a seguir:

> Nesse sentido, uma das formas de aquisição da leitura e da escrita, como já ressaltei, é ensinando por meio de projetos interdisciplinares que abordam uma temática significativa com ênfase nos textos nos quais os alunos poderão perceber as relações entre letras, sílabas e palavras. (Prof.ª Francisca)

> A escola dispõe de um grande acervo de livros, e isso é muito positivo, já que, quanto mais portadores de texto oferecidos aos alunos, melhor será seu desempenho na aquisição da leitura e escrita, por possuírem diversidade de conteúdo de aprendizagem. Nesse contexto, se pretendemos formar leitores, não podemos esquecer que os alunos, ao iniciarem a educação infantil, já têm conhecimento sobre linguagem escrita adquirido no meio onde vivem. Cabe à escola oferecer um ambiente rico em estímulos, já que a mesma é um espaço

> privilegiado onde os alunos têm a oportunidade de ter contato com diversos portadores de texto, como: jornais, revistas, cartazes e assim formar bons leitores. (Prof.ª Cleia)

> Então é de suma importância que os pequenos estejam diretamente em contato com textos, livros, para que sejam estimulados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, já que a sociedade preza por essas habilidades. (Prof.ª Concita)

Se nossas análises se resumissem aos relatos iniciais, poderíamos inferir deles que as professoras proporcionam, diariamente, às crianças, momentos de fruição da leitura de textos diversos em diferentes suportes, com destaque, inclusive, ao bom acervo de livros que as escolas possuem. No entanto, na prática, as observações e os relatos frequentes das professoras mostram-nos aspectos bem diferentes do que elas afirmam em seus depoimentos iniciais. Essa desconexão entre o discurso e a prática de muitas professoras leva-nos a citar considerações de Oliveira-Formosinho (2007) de que, embora atualmente se apresente como natural que os professores assumam o discurso das propostas que conduzem a uma transformação construtiva no fazer pedagógico, a realidade pedagógica continua a mesma.

Nas práticas observadas em diário de uma das professoras, nem mesmo detectamos momentos de utilização do texto. Porém, na maioria das práticas, o texto aparece cotidianamente, diferenciando-se, entre as práticas, os tipos e os gêneros textuais trabalhados, os suportes (prevalecendo o cartaz) e as finalidades do trabalho. No entanto, não percebemos um cuidado com a seleção de textos sociais variados em seus respectivos suportes nem com um trabalho de fruição do ler. Valdez e Costa (2010, p. 173), salientando a importância da leitura diária de histórias para as crianças da Educação Infantil, alertam que "[...] contar histórias é uma tarefa simples, porém, exige preparação".

Nessa perspectiva, os dados produzidos nos levam a afirmar que o texto está, de uma forma geral, presente nas aulas das professoras interlocutoras, com o intuito de trabalhar a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. No entanto, há um tempo determinado para este recurso didático que, na maioria das práticas, serve para introduzir temas de trabalho e para apresentar/revisar letras, sons, famílias silábicas. O foco, na verdade, não é o texto, mas o que se deseja trabalhar a partir dele. Os excertos a seguir revelam esse tipo de utilização do texto em algumas turmas pesquisadas.

> Em seguida, foi feita a leitura apontada do texto "Amor de Mãe". Conversamos bastante sobre o texto e, com a ajuda das crianças, circulamos no texto, todas as vezes que aparecia, a palavra mãe. (Prof.ª Concita)

> Fizemos a leitura e a interpretação oral do textinho "Cuidando dos dentes". As crianças falaram uma série de cuidados que devemos ter com os nossos dentes. Foi feito o estudo da palavra dente [...]. (Prof.ª Concita)

> Depois desse diálogo, apresentar o texto em cartaz: LIXO NO LIXO, fazer a leitura apontada, identificar: título, nome do autor. Pedir que as crianças identifiquem a palavra LIXO no texto, chamar uma criança ao quadro para circular a palavra encontrada. (Prof.ª Laiane)

> Momento de leitura do dia:
> - apresentação da letra da música "Mamãe Querida" em cartaz;
> - leitura apontada do texto pela professora;
> - leitura apontada do texto com as crianças;
> - destacar no texto a palavra mamãe;

> [...].
> (Prof.ª Cleia)

> [...] foi apresentado um cartaz com o texto intitulado de *A sementinha* [...] daí eles foram estimulados a lerem o texto do cartaz, começando pelo título. A leitura do mesmo foi feita sem o auxílio da professora por alguns alunos e só depois todos os alunos fizeram a leitura coletiva do texto do cartaz. (Prof.ª Cleia)

> Apresentei a música no quadro, cantamos e, em seguida, fizemos uma leitura, apontando as palavras e identificando as palavras terminadas em ÃO [...]. (Prof.ª Jeysa)

Esses são apenas alguns fragmentos que trazem o texto como desculpa para o desenvolvimento de temáticas relacionadas a bons hábitos de vida, por exemplo, e/ou para o destaque de palavras cujo objetivo é trabalhar sons, letras, famílias silábicas. Vale apontar que muitos desses textos, inclusive, já vêm prontos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tanto que são trabalhados em todas as turmas, simultaneamente, como os citados nos fragmentos a seguir:

> Dando continuidade, foi feita a leitura apontada do texto "Mamãe Querida", logo após foi distribuída entre algumas crianças as letras que compõem a palavra "Mamãe" (alfabeto móvel) para podermos formar a palavra [...]. (Prof.ª Concita)

> Em seguida, apresentar o cartaz com a música: "Mamãe Querida". Fazer a leitura apontada do texto e logo em seguida fazer questionamentos: qual é o título do texto? Quem escreveu o texto? Convidar uma criança para identificar no texto a palavra MAMÃE. (Prof.ª Laiane)

> [...] e em seguida foi fixado no quadro um cartaz com a letra da música ["Cabeça, ombro, joelho e pé"]. No momento da leitura, as crianças foram estimuladas a lerem o texto sem auxílio da professora e também com auxílio, destacando sempre o nome das partes do corpo. Ao serem retiradas do texto, foi feito o estudo dessas palavras. (Prof.ª Cleia)

> Essa música ["Cabeça, ombro, joelho e pé"] foi copiada no quadro, lida e cantada de forma coletiva, escolhemos a palavra corpo para ser estudada. (Prof.ª Concita)

Vemos a predominância do cartaz como suporte de apresentação dos textos, apesar de, nos relatos iniciais, a maioria das professoras destacar a importância de variar esses suportes. Se, na atualidade, acreditamos que o ideal é desenvolver uma prática alfabetizadora numa perspectiva de letramento, não basta trabalhar textos sociais sempre em cartaz, mas é preciso ter o cuidado de apresentar às crianças os textos em seus suportes de origem, como, por exemplo, o livro de poesias, a notícia no jornal, os textos informativos nas enciclopédias, a literatura infantil no livro.

No tocante especificamente à literatura infantil, o que muitos relatos das professoras nos trazem é o destaque do acesso a um bom acervo de livros nas escolas, pela implementação de programas do Governo Federal, como "Uma biblioteca em cada escola", e por projetos adquiridos pelo próprio governo municipal, como o "Paralapracá", que tem como um de seus recursos didáticos um baú cheio de livros de literatura infantil. Na escola B, principalmente, temos boas práticas narradas pelas professoras e observadas pela pesquisadora de trabalho com esse gênero textual, pois o que constatamos foi exatamente uma certa predominância da literatura infantil, sobretudo na turma de Maternal, o que não presenciamos com tanta ênfase na escola A. Segundo Valdez e Costa (2010, p. 171), houve avanços inegáveis

no aumento e na qualidade da literatura infantil, no acesso às obras literárias, na conscientização de sua importância para a infância, mas ainda "[...] predomina certa dificuldade em promover um amplo contato das crianças com a literatura infantil".

Todos esses argumentos apontados pelas autoras estão presentes nos relatos das professoras, porém, entre as duas escolas, há diferenças na utilização dos textos literários: enquanto na escola B existem projetos de literatura infantil, na escola A, apenas algumas leituras bem pontuais foram constatadas. A seguir, apresentamos trechos dos diários das professoras da escola B, que traduzem bem essa predominância do trabalho com os textos literários.

> Nesta segunda-feira [27/05], a recepção das crianças foi com vários livros sobre as mesas, para que pudéssemos introduzir o assunto de hoje que é LITERATURA. Cada aluno, depois de ter folheado vários livros, pedi que escolhessem o que mais tinham gostado, fizemos uma roda e cada criança contou sua história de sua forma, foi livre e engraçado. Percebi que algumas crianças têm uma sequência lógica dos fatos, outras não. (Prof.ª Jeysa)

> Nesta terça-feira [29/05], retomamos a aula passada, com a história da BRANCA DE NEVE. Fizemos a roda de conversa e um aluno recontou a história, no momento em que os outros, por orientação, fizeram silêncio para ouvir. Assim, trabalhamos a percepção oral e a percepção auditiva. Em seguida, passamos para a parte de leitura e escrita das palavras relacionadas com a história [...]. (Prof.ª Jeysa)

> Projeto Literatura
> [27/05] Propusemos essa temática com o objetivo de desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos por meio das histórias infantis e despertar na criança o interesse pela leitura desde a infância, promovendo também a aprendizagem por meio do conhecimento de histórias [...] Em seguida, propusemos a contação da história dos "Três Porquinhos", onde propiciamos o comentário da mesma, identificando os personagens, o local onde aconteceram os fatos e o reconto da história oralmente. (Prof.ª Francisca)

> Consciente de que a criança precisa ouvir histórias para o desenvolvimento da aprendizagem e ampliar o vocabulário e a capacidade de interpretar, hoje [03/06] propiciamos aos alunos a leitura do conto do PINÓQUIO. A leitura foi feita por uma professora,

> em voz alta, com outra turma de 2º período, na qual os alunos ouviram, questionaram e fizeram algum comentário. (Prof.ª Francisca)
>
> Em seguida, entramos na aula [27/05]. O nosso tema é "O Encanto das histórias infantis", que se diversifica de acordo com cada turma, ou seja, o professor escolhe o tema da história a ser trabalhada. Na nossa turma o tema foi "Os três porquinhos".
> Fizemos uma leitura da história. Depois, dialogamos com as crianças com algumas perguntas, estimulando a linguagem oral. (Prof.ª Ana)
>
> Hoje [22/06], foi realizada a leitura da fábula "A Galinha dos ovos de ouro". A leitura foi feita coletiva, na rodinha, com o auxílio dos dedoches dos personagens da história. Depois fizemos a contagem da história e de todos os elementos e personagens vistos pelas crianças.
> Foi realizada uma atividade de leitura visual das figuras da história e de seus respectivos nomes. (Prof.ª Ana)

As duas professoras do 2.º período destacam o trabalho com a literatura infantil apenas como parte do Projeto Literatura e em outros momentos bem pontuais, buscando uma maior variação dos gêneros textuais trabalhados. Porém, a professora do Maternal destina um momento da rotina diária para a literatura infantil, sendo, portanto, incipiente a abordagem com outros gêneros. Em todas as práticas observadas em que as professoras destinaram um tempo para a leitura de livros de literatura infantil, percebemos o encantamento das crianças com as histórias. Dessa forma, reiteramos o importante papel que desempenha a literatura infantil na formação global da criança (VALDEZ; COSTA, 2010). E a leitura diária constitui uma atividade prazerosa, que contribui sobremaneira para o seu desenvolvimento.

No entanto, se nosso propósito é oferecer às crianças o desenvolvimento da leitura e da escrita, voltado para a inserção competente do sujeito na cultura letrada, não basta o trabalho com a literatura infantil, pois abordar uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula torna-se condição necessária para se alfabetizar na perspectiva de letramento. Poucos relatos apontam para um trabalho que leve à compreensão do gênero em estudo, de sua estrutura; à produção de novos textos; a simulações de usos sociais. Goulart (2007) alerta que, para a aprendizagem da língua escrita, é preciso que se leia muito para as crianças, para que elas compreendam as diferenças entre oralidade e escrita. Apenas as professoras Laiane e Jeysa

relataram práticas nessa perspectiva, mesmo que em apenas um único registro, como transcrito a seguir.

> Acolhida com a contação da história "Onde está a minha mãe". Logo depois, ainda na rodinha, questionamentos sobre a história [...] Logo após distribuí papel para confeccionarmos um cartão para a mamãe. As crianças ditam e com ajuda delas escrevo no quadro. As crianças transcreveram o que haviam construído coletivamente e desenharam ao lado o presente que desejam presentear suas mães. (Prof.ª Laiane)

> O conteúdo hoje é: POEMA (música da apresentação dos alunos para a Festa Junina). Iniciamos a aula cantando a música completa, em seguida apresentei apenas uma estrofe da música em forma de cartaz, fizemos leitura coletiva apontando as palavras do texto. Depois fizemos questionamentos sobre o tipo de texto, dizendo a eles o que se refere, interpretamos a estrofe e fiz algumas perguntas orais, como: Quais palavras se repetem? O texto fala de quê? Você já ouviu essa música? [...]. (Prof.ª Jeysa)

As professoras cujos relatos citamos aqui, apesar de não terem se detido no trabalho minucioso com os gêneros, pelo menos dedicaram um momento no planejamento à produção ou à reflexão sobre a estrutura, diferenciando-se, nesse momento, de uma prática em que o texto serve apenas como desculpa para trabalhar letras e sílabas isoladas e formação de novas palavras com a mesma família silábica ou com o mesmo som inicial. Sobre a utilização de textos no processo de aquisição da leitura e da escrita, concordamos com Foucambert (1994), quando repudia o fato de os textos serem simplificados para atender às possibilidades atuais do aprendiz. Verificamos, na maioria das práticas, a predominância de textos criados com o fim específico de levantar temáticas para discussão, como saúde bucal, corporal, ambiente, ou trabalhar/reforçar unidades da língua escrita. Os textos a seguir, coletados a partir das observações das práticas, exemplificam bem essa situação de uso do texto.

[Observação da prática da Prof.ª Concita, em 04/06/13]
O LIXO

TODOS PODEM AJUDAR A FAZER
DA TERRA UM LUGAR MAIS
LIMPO PARA SE VIVER.
PODEMOS SER MAIS CUIDADOSOS
COM O LIXO.
GRANDE PARTE DO LIXO PODE SER
RECICLADA.

[Observação da prática da Prof.ª Cleia, em 02/07/13]
A SEMENTINHA

CHEGOU A HORA DE PLANTAR
A LINDA SEMENTINHA
VOU COBRI-LA COM A TERRA
PARA ELA NÃO FUGIR
CHEGA A CHUVA PRA MOLHAR
A TERRA E A SEMENTINHA
VEM O SOL COM SEU CALOR
PARA CUIDAR DA SEMENTINHA
A SEMENTINHA VAI BROTAR
E MOSTRAR UMA FOLHINHA
E A PLANTINHA CRESCEU, CRESCEU
CARREGADA DE FOLHINHA.

Na prática da Prof.ª Concita, o texto foi utilizado para abordar a temática lixo. O trabalho se resumiu a uma conversa de alguns minutos com as crianças sobre a referida problemática social. A aula, na verdade, desenvolveu-se em torno do reforço das letras "L" e "X" (reconhecimento das letras, formação de novas palavras e identificação das letras em revista). A prática da Prof.ª Cleia com o texto sobre a germinação seguiu uma perspectiva diferente: ela dedicou mais tempo para a

discussão sobre o tema, incrementando com música e dança e atividades de escrita. Pode ser observada no texto a palavra "plantinha" previamente destacada, tendo em vista que esta já estava determinada pela professora para ser estudada.

Em relação especificamente à qualidade dos textos, verificamos a simplificação destes, conforme pontua Foucambert (1994). O primeiro texto traz informações soltas, pouco conectadas entre si. O segundo traz um vocabulário no diminutivo, com a intenção de infantilizar, subestimando o poder de compreensão das crianças. No entendimento de Morais (2006, p. 8), "[...] a iniciação na escrita alfabética através de falsos textos, 'preparados especialmente para alfabetizar', tende a produzir alunos que 'traduzem' letras em sons e vice-versa, mas que têm várias limitações na capacidade de produzir e compreender os textos de circulação social". Por isso, prezamos a seleção cuidadosa de textos que trabalhem os diversos gêneros, tanto sua estrutura quanto sua produção, e que retratem os materiais escritos que circulam socialmente.

Mais uma vez ressaltamos a importância de que sejam trazidos para dentro das salas de aula textos reais, de variados gêneros, para que as crianças compreendam os propósitos sociais que cada texto encerra para a compreensão do que a linguagem escrita representa. Nessa perspectiva, "[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola" (SANTOS, 2007, p. 18). A realidade é rica em variedades textuais, e é possível empregar um tempo para a sua vivência. Não basta, em uma única oportunidade, apresentar às crianças um poema e dizer que ele é formado por versos que, juntos, formam estrofes. É importante dedicar alguns dias para esse trabalho, pois é dessa forma que a criança poderá vivenciar esse gênero textual, refletindo sobre sua estrutura, sobre os propósitos para os quais é produzido, em que contexto é utilizado.

Não desconsideramos, pois, a importância de, a partir do texto, serem destacadas palavras para o reconhecimento de vogais, consoantes, sons, sílabas e formação de novas palavras. O que questionamos é a pouca ênfase à interpretação do texto em si, à estrutura do gênero e à produção de textos, para a compreensão de tal gênero para seu uso social. Dessa forma, embora as práticas de ensino da leitura e da escrita partam de textos, alguns acabam por se transformar "[...] em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extra-escolar [...]. Nessa perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável" (SANTOS, 2007, p. 15). Textos que servem para qualquer fim, em qualquer situação, sem a preocupação de apresentar a linguagem como atividade de interação social, mas como decifração

mecânica do código. Conforme nos diz a referida autora, o texto visto simplesmente como um conjunto de unidades linguísticas: palavras, frases, períodos.

Reconhecemos, portanto, um avanço nas práticas de leitura e de escrita que consideram o texto como unidade de sentido para a compreensão da língua escrita. No entanto, sem a real compreensão das bases que fundamentam a utilização de textos com funções sociais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os textos acabam sendo tomados, então, como objetos de uso, mas não de ensino (SANTOS, 2007). Isto é, o gênero não é trabalhado para a compreensão do contexto no qual é utilizado, do seu propósito social, da sua estrutura linguística, mas resume-se a ser citado, de forma muito pontual, e a isso se seguem outros ensinamentos.

Ressaltamos, assim, ser importante que o docente considere como esse texto deve servir para esse fim, sem que seja preciso limitar as possibilidades que cada gênero textual possui para usos sociais competentes da linguagem escrita. Pelo menos no campo do discurso, as professoras interlocutoras da pesquisa reconhecem essa importância, porém, acreditamos que uma formação continuada que problematize tanto os textos que são utilizados quanto o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido a partir deles, levando os docentes a uma reflexão crítica nesse aspecto, poderá contribuir de forma relevante para o redimensionamento das práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, as crianças poderão se apropriar dos textos de forma reflexiva, e não por simples imitação, sem uma compreensão real dos seus propósitos sociais.

Considerações finais

Constatamos a complexidade de alterar as práticas pedagógicas sem mudanças consistentes na compreensão dos fenômenos sociais, como é o caso do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil. Sem embasamento teórico, as professoras desconfiam da importância de utilizar textos nesse processo, mas esbarram na impossibilidade de ampliar e inovar suas práticas, pelo fato de não compreenderem efetivamente as finalidades dessa utilização.

Portanto, o texto aparece como forma de camuflar práticas cristalizadas: usa-se o texto para fazer exatamente o que se vem fazendo há tempos. É preciso perguntar, então: como a leitura e a escrita assumem seu papel de inserir competentemente o sujeito em uma cultura letrada, se tais habilidades não são trabalhadas como práticas sociais? O texto aparece e logo é esquecido para dar lugar a letras, sons e palavras isoladas.

Acreditamos ser importante problematizar essa questão com as professoras, refletir sobre suas práticas e buscar, coletivamente, estratégias de trabalho com o texto que levem as crianças a compreender as funções sociais do ler e do escrever, fazendo uso da linguagem escrita a partir da simulação de usos reais.

Referências

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos* – Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si*: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ZABALZA, M.A. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre as autoras:

Keylla Rejane Almeida Melo é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Piauí), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Piauí) e é doutoranda em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de educação, tanto na docência quanto na gestão, com pesquisa nos seguintes temas:

Educação Infantil, Educação do Campo, Formação de Professores, Saberes e Práticas Docentes. Bolsista CAPES.
E-mail: keyllarejane@yahoo.com.br.

Antonia Edna Brito é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área da Educação Básica e do Ensino Superior, com pesquisa nos seguintes temas: Alfabetização, Educação Infantil, Ensino, Formação de professores, Saberes Docentes e Prática Educativa.
E-mail: antonedna@hotmail.com.

Recebido em 05 de julho de 2017 e aprovado em 25 de setembro de 2017.

O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária

The Cupid and the reader: affectivity in the mediation of literary reading

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p47-58

Solange da Silva Souza[1]
Paulo Demetrio Pomares da Silva[2]
Nilo Carlos Pereira de Souza[3]

Resumo: O presente artigo, resultante de uma investigação bibliográfica, tenta contribuir com reflexões sobre um componente que está presente em muitas das bem sucedidas experiências que promovem o encontro transformador com a leitura literária: a afetividade, algo que ao nosso entender passa muitas vezes despercebido como elemento partícipe do processo de constituição do leitor. Situando essa discussão no contexto educacional escolar, temos como inspiração teórica o fundador da psicologia histórico-cultural, Lev Semyonovich Vigotski (1896 – 1934). Para contribuir com tal argumentação, convidamos para esta "roda de leitura" Paulo Freire (1921 – 1997), grande representante brasileiro da teoria crítica da educação. Juntos a estes importantes teóricos, propomos pensar sobre o lugar das emoções na formação de leitores literários.
Palavras-chave: Leitura literária; formação do leitor literário; afetividade.

Abstract: The present article, resulting from a bibliographic investigation, tries to contribute with reflections on a component that is present in many of the successful experiences that promote the transformative encounter with the literary reading: the affectivity, something that in our understanding often happens unnoticed like element participant of

1. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
2. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
3. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

the process of constitution of the reader. Placing this discussion in the school educational context, we have as theoretical inspiration the founder of historical-cultural psychology, Lev Semyonovich Vigotski (1896 - 1934). To contribute to this argument, we invited Paulo Freire (1921 - 1997), the great Brazilian representative of the critical theory of education, to this "reading wheel". Together with these important theorists, we propose to think about the place of the emotions in the formation of literary readers.

Keywords: Literary reading; formation of the literary reader; affectivity.

Introdução

A educação escolar, enquanto atividade humana imensamente permeada pelas relações sociais estabelecidas em seu processo, jamais irá prescindir dos elementos que a caracterizam, entre os quais a afetividade, que exerce um papel de destaque no que se refere à formação do leitor literário. Como realizar um trabalho de leitura literária sem nenhum grau de envolvimento afetivo entre aquele que pretensamente deseja conquistar leitores para um tipo de texto tão subjetivo quanto o literário e um leitor em potencial?

A proposta para reflexão aqui desenvolvida é fruto de experiências realizadas ao longo do tempo no exercício de trabalhos de incentivo à leitura literária com crianças e também de questionamentos surgidos a partir de leituras sobre estudiosos da área educacional.

Entre os autores escolhidos para sustentar tal reflexão, destaca-se Vigotski[4] (1896-1934), precursor da Teoria Histórico-Cultural, que tem na dimensão social do desenvolvimento humano um dos seus fundamentos. Para Vigotski (1997 apud PINO, 2005, p. 87), a natureza legítima do desenvolvimento humano é cultural. Isso não quer dizer que os estudos de Vigotski tenham negado a importância dos fatores biológicos no desenvolvimento do ser humano, mas sim que eles demostraram que "(...) toda educação tem inevitavelmente um caráter social (Vigotski, 2003, p. 75)".

Partindo do princípio de que a formação de leitores passa pela atuação daqueles que a promovem, os sujeitos que assumem essa função recebem as mais variadas denominações: promotores, mediadores sociais, incentivadores e, por que não, "cupidos"? A figura mitológica que desperta o amor entre aqueles que por ela são

4. O nome do autor será grafado respeitando as formas utilizadas como referência. Quando não se tratar de uma referência específica, adotaremos a grafia traduzida "Vigotski".

flechados é algo bastante similar aos que não medem esforços para unir leitores e livros. Nesse sentido, por meio de uma releitura do conto tradicional *Eros e Psiquê* (Apuleio, 2009), propomos buscar explicações que nos ajudem a responder a seguinte questão: se as experiências significativas de leitura podem estabelecer um vínculo afetivo entre leitor e livro, por que experiências organizadas por educadores, com a finalidade de promover a leitura literária, prescindiriam do mesmo vínculo?

Para contribuir com a análise da proposição apresentada, apontaremos alguns tópicos defendidos por estudiosos que compartilham a premissa de que a afetividade é um componente crucial para o desenvolvimento humano, para os processos educacionais escolarizados e, por que não dizer, também para aqueles que envolvem a mediação da leitura literária, permitindo assim que outros pontos possam ser discutidos a partir da reflexão pretendida.

1. O Cupido: entre leitores e livros

Na mitologia romana, o Cupido era o antigo deus do amor (correspondente a Eros na grega). Filho de Vênus (a deusa do amor e da beleza) e Mercúrio (o mensageiro dos deuses), não é difícil compreender o porquê de ter se tornado mensageiro do amor. Mas apesar de muito popular, nem todos sabem que ele próprio já foi alvo desse sentimento, além de ter descoberto variações do amor.

Um dia, Vênus, com inveja da belíssima e mortal Psiquê, pediu ao filho Cupido que a ferisse com uma das suas setas e a fizesse se apaixonar por um ser monstruoso, tornando-a infeliz para sempre. No entanto, um pequeno acidente fez com que o Cupido fosse ferido com sua própria seta, iniciando assim uma união que resultou em um amor feliz e eterno. Essa é a história oficial. Mas existem outros detalhes que nem todo mundo conhece... Dizem que depois disso Cupido virou um sujeito bastante amoroso e ainda mais distraído.

Cupido parece ser mesmo uma figura atrapalhada. Adora viver perto de gente que, à sua semelhança, ainda não perdeu a curiosidade pela vida; por isso, depois que conheceu a escola, esta se tornou o seu lugar favorito. Entretanto, é comum ele cometer alguns equívocos e errar seus alvos. Ele costuma andar (ou melhor, voar) entre as carteiras escolares e, às vezes, mesmo que a sua missão seja a de unir corações solitários nas escolas, ele fica distraído com algo que desperta o seu instinto curioso.

Certa vez, Cupido estava exausto, já que havia passado o dia todo trabalhando. E, pela primeira vez, não queria entrar em nenhuma sala de aula. Procurava por um lugar vazio em que pudesse tirar uma sonequinha. A sua procura no interior da escola o levou a um espaço que ele ainda não conhecia. Havia nele vinte estantes e muitos livros. Mas Cupido achou o local um pouco triste, pois não viu muitos alunos ali. Cansado, procurou um cantinho em que não houvesse ninguém por perto, encostou sua cabecinha em uma estante e tirou seu cochilo almejado, mas, como as estantes não eram assim tão firmes, de repente, no momento melhor do seu sono, acordou com o peso de um objeto em seu colo e o rostinho maroto de uma criança à sua frente. O objeto era um livro que acabara de despencar de uma das prateleiras. A criança era um desses inquietos e curiosos leitores ávidos por mais uma história de aventuras, que, durante a sua busca nas estantes, havia deixado cair um livro justamente sobre o colo de Cupido.

Cupido ainda estava cansado, mas seu cansaço não era maior do que a sua curiosidade. Então, sem saber direito o que fazer com aquele livro em suas mãos, ficou observando atentamente as emoções demonstradas na face do garoto, que, sentado no chão, lia vorazmente o livro escolhido.

Nem é necessário dizer que Cupido passou longas horas por ali, retirando um livro atrás do outro das prateleiras. Ele queria experimentar as mesmas emoções que havia visto traduzidas nas expressões daquele menino: o espanto, a dúvida, a descoberta, o riso, a preocupação, a ansiedade. Todas aquelas nuances de sentimentos enxergadas naquela unidade (leitor e livro) despertaram nele uma vontade nunca antes sentida de querer descobrir também aquele mistério, viver aquela relação de completude.

Depois daquele dia, Cupido se esqueceu por completo de que sua tarefa era a de promover o encontro entre pessoas. Abandonou de vez suas flechas e passou a utilizar outras "armas", criando situações mirabolantes para aproximar alunos e livros. E sabem por que ele passou a fazer tudo isso? Havia também ele sido novamente alvejado por uma forma eterna de amor pelas histórias e pelos leitores que conquistou.

Como quem conta um conto, aumenta um ponto, não sabemos se isso tudo é verdade... mas ouvimos dizer...

2. Afetividade e mediação de leitura literária na escola.

A função de despertar o fascínio do leitor pelo texto literário ocorre pelo estabelecimento de um vínculo afetivo. O "cupido", nesse caso, não é simplesmente

alguém que oferece um livro, como um mensageiro que somente entrega uma carta ou uma mensagem. Seu trabalho vai muito além. Configura-se uma mediação organizada, cuidadosamente planejada por alguém que age desse modo porque o compartilhamento de leituras, em ambientes formais ou não formais de educação, pressupõe uma relação de cumplicidade entre os envolvidos.

Isso não só é comprovado empiricamente, como também pode ser sistematicamente percebido nos mais importantes teóricos do desenvolvimento humano. Apesar de, historicamente, a tradição científica da psicologia sempre demonstrar uma tendência a tratar separadamente as dimensões cognitivas e afetivas do ser humano, e, por sua vez, a escola sempre privilegiar as primeiras em detrimento das segundas, muitos autores já pesquisaram a relação entre afeto e cognição.

Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934), que teve em sua trajetória a marca da literatura, sempre foi interessado pela produção ficcional, tendo até trabalhado como crítico literário. O seu livro *Psicologia da arte*[5] inclui uma edição de sua monografia sobre *Hamlet*, de William Shakespeare. Mesmo tendo se graduado em Direito, Vigotski estudou paralelamente Literatura e História, mas seu interesse de pesquisador sempre foi a Psicologia. As análises críticas dos estudos psicológicos em curso na sua época tornaram Vigotski um pioneiro da Psicologia do desenvolvimento. O resultado dos seus estudos até hoje tem grande influência no campo educacional.

Apesar de nunca ter usado em seus escritos o termo "cognição", Vigotski tratou dos processos internos de desenvolvimento do conhecimento pelo ser humano (nos seus aspectos de aquisição, organização e utilização), mas deu a esses processos denominações como "funções mentais" e "consciência". Em seus estudos, o teórico identificou dois tipos de funções mentais: as elementares (como atenção involuntária, mais relacionada a reflexos biológicos) e as superiores (atenção voluntária e memória lógica). No entanto, apesar de diferenciá-las, Oliveira (1992) alerta para o fato de que Vigotski concluiu que seria muito difícil compreendê-las como instâncias isoladas, uma vez que na sua essência são inter-relacionadas com as demais funções.

Antes de prosseguir, é necessário esclarecer um ponto importante do aspecto conceitual na obra teórica de Vigotski no que se refere à sua concepção sobre o papel dos instrumentos e dos signos na internalização das funções psicológicas superiores, que é o mesmo processo de formação da consciência: "[...] a analogia

5. Vigotski, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1925).

básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria" (VIGOTSKI, 1991, p. 50).

Nesse sentido, Vigotski dá bastante importância aos processos de mediação simbólica, sobretudo nos estudos sobre linguagem. São os instrumentos e os sistemas de signos constituídos historicamente que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Assim, pode-se inferir que, em um contexto escolar, o professor exerce um papel fundamentalmente diferenciado na organização dos mediadores simbólicos, visando à formação de leitores. Portanto, optamos por utilizar a expressão "leitor-educador", e não mediador, para nomear o docente que desenvolve atividades de leitura literária com o objetivo de formar leitores em ambiente escolar. Essa escolha visa apenas evitar confusões no entendimento, já que para Vigotski, o professor não seria um mediador, mas sim um organizador do ambiente de aprendizagem.

Em razão de sua abordagem teórica ser de caráter sistêmico, Vigotski sempre apontou como um dos principais pontos negativos da psicologia tradicional a divisão entre os aspectos intelectuais e afetivos, apresentando claramente, em várias das suas obras, a ideia unificadora entre as duas dimensões (cognitiva e afetiva) no funcionamento psicológico, e afirmando que

> A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 2004, p. 126).

Se "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros" (VYGOTSKY *apud* PINO, 2000, p. 65), fica claro que o que vem dos outros e é por nós internalizado também inclui os sentimentos, e que a mediação da leitura literária, como qualquer outra atividade relacional humana, não irá prescindir das influências desses sentimentos no processo de formação de leitores.

Em "A formação social da mente", ao abordar as implicações práticas dos seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski deixa claro que o ensino da leitura e da escrita na escola deve estar ligado às necessidades das crianças e ser relevante para sua vida. Logo, podemos inferir desse pensamento que a leitura

não deve ser simplesmente um hábito que se realiza por incorporação, mas deve ser desenvolvida visando à sua própria internalização, a qual só acontece quando ela possui um significado intrínseco ao indivíduo e quando é ensinada naturalmente.

Vigostki indica ainda que tais situações naturais de "desenvolvimento organizado" (1991, p. 79) devem acontecer nas descobertas que ocorrem nas brincadeiras. Nessas circunstâncias, podemos deduzir a presença necessária da afetividade, uma vez que é imprescindível que o leitor-educador estabeleça uma aproximação natural com aqueles com quem está brincando. Quando são promovidas situações de aprendizagem em um contexto de naturalidade, todas as dimensões do desenvolvimento humano, incluindo as cognitivas e afetivas, estão presentes.

Ao se estabelecer um elo de afetividade entre leitor-educador (leitor experiente) e leitores em nível de desenvolvimento potencial, estes últimos se sentem confortáveis para se expressar livremente, contribuindo para uma compreensão real do uso da linguagem escrita em situações significativas de aprendizagem, ao contrário do que ocorre quando somente a habilidade motora é levada em conta. Vigotski apresenta críticas ao ensino da escrita como simples habilidade motora. Para ele, "ensina-se a criança a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal" (1991, p. 70).

As origens sociais do pensamento e da linguagem sempre foram reconhecidas por Vigotski no desenvolvimento humano. O ensaio escrito por Vera John-Steiner e Ellen Souberman, integrante do posfácio do livro *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1991, p. 86), trazem essa evidência:

> Através do conceito da zona de desenvolvimento proximal defendido por Vygotsky durante os intensos debates sobre educação na década de 30, ele desenvolveu, do ponto de vista da instrução, os aspectos centrais da sua teoria da cognição: a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal, os estágios de internalização; o papel dos aprendizes mais experientes.

É perceptível que para Vigotski não há desenvolvimento humano significativo que não passe pelas experiências sociais. Na teoria histórico-cultural, o conceito de zona de desenvolvimento proximal talvez seja fundamental para compreendermos o papel da afetividade no processo de formação de leitores literários. (VYGOTSKY, 1984, p. 97, apud OLIVEIRA, 1997, p. 60).

> A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Contextualizando, pode-se inferir que em um trabalho escolarizado de leitura literária, a presença do leitor-educador se faz fundamental para que o leitor iniciante atinja níveis mais significativos na experiência social da leitura. E para que este leitor experiente aproxime o leitor em potencial do nível de profundidade que se espera, ele deve se empenhar em tal aproximação, realizando com o aluno o percurso necessário, segurando-lhe as mãos e percorrendo com ele o caminho da leitura, ao invés de apenas permanecer no seu lugar, esperando que, sob suas distantes orientações, o leitor chegue até o livro.

> Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo omento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

Da mesma forma, Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro que enxergava na humanização um ponto fundamental para a concretização de uma educação libertadora, partindo do universo real dos alunos (linguagem já utilizada por eles) para se aproximar do desenvolvimento potencial a ser alcançado, sugeria algo semelhante ao proposto por Vigotski.

> Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (FREIRE, 2011, p. 159).

Constatamos na obra de Paulo Freire a mesma importância dada por Vigotski à dimensão social intrínseca à educação, uma vez que ambos compreendiam o processo de construção do conhecimento como resultado da interação entre sujeitos historicamente situados e o ambiente sociocultural onde vivem.

Partindo da convicção de ser o ato de ensinar uma especificidade humana, Freire é bastante explícito ao enumerar e analisar cada uma das exigências de uma prática educativa verdadeiramente autônoma, e, portanto, libertadora. Entre tais exigências destaca a afetividade como algo imprescindível à ação docente, fazendo um importante alerta àqueles que ainda acreditam que seriedade e afetividade na experiência pedagógica são inconciliáveis:

> Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (1996, p. 159-160).

Para conquistar leitores na escola é preciso que o leitor-educador defina desde o início o papel que irá desempenhar no processo de incentivo à leitura literária. Para isso, é necessário compreender que a mediação da leitura é uma relação que se constrói entre o leitor em nível potencial de desenvolvimento da leitura e o livro (texto literário). Mas é preciso compreender ainda que essa relação só se aprimora na medida em que se desenvolve com a presença essencial do educador, leitor experiente que irá atuar na zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno vai pouco a pouco se constituindo um leitor independente, com suas escolhas, opiniões e interpretações em relação às suas leituras. E o prazer despertado no compartilhamento de leituras, de que o afeto é parte integrante, contribui para o interesse em buscar cada vez mais novas experiências de leitura, fazendo da afetividade um componente fundamental entre os envolvidos nesse processo.

Podemos resumir a importância da relação professor – aluno na educação escolarizada pelas afirmações de Vigotski (2003, p. 300):

> O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas [...] Na própria

> natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreitos possível.

Não é possível, portanto, pensar em um trabalho educativo que tenha por objetivo a formação de leitores de um texto cuja natureza seja a própria vida, sem que os sujeitos envolvidos no processo de mediação (alunos e professores) não se percebam conectados a esta vida, com todas as nuances que a caracterizam.

Considerações finais

Infelizmente, ainda persiste no meio docente a perspectiva não conciliatória entre afeto e razão. Talvez seja exagerado afirmar que uma das principais dificuldades na conquista de leitores literários em ambiente escolar seja a ausência de percepção sobre o caráter eminentemente social da educação, o que se converte na pouca (ou nenhuma) disposição por parte do educador para o encontro verdadeiro com o outro. No entanto, para quem está lendo este texto até aqui e atua na formação de leitores literários, parece inconcebível uma ação pedagógica que envolva algum tipo de mediação de leitura literária sem que o leitor-educador construa uma relação de cumplicidade e afeto com os leitores com os quais pretende compartilhar leituras de textos cuja carga grandiosa de subjetividade demanda habilidades intelectuais, estéticas e emocionais.

Se aquilo que Freire (1996, p. 165) denomina de "ditadura racionalista" e Vigotski (2003, p. 295) trata como "Pedagogia ascética" prejudicam, no meio escolar, a construção de conhecimentos de uma forma geral, podemos dizer que, no que se refere à formação de leitores literários, muito mais prejudiciais podem ser as consequências da perspectiva separatista das dimensões que são naturalmente interligadas (intelecto e afeto), uma vez que isso pode contribuir para o estabelecimento de práticas equivocadas de contato com o texto literário na escola. Tais práticas podem, muitas vezes, esvaziar o sentido das obras literárias, afastando, ao invés de aproximar, leitores e livros.

Vigotski nos faz um alerta sobre o enorme perigo de os educadores profissionais reduzirem suas práticas docentes a uma função instrumental de educação, distanciando-se demasiadamente do seu aluno e seu universo. O professor "começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica (2003, p. 296)". Nesse sentido, para se constituir verdadeiramente um leitor-educador, é necessário que este se perceba como organizador do ambiente social, que para Vigotski compreende o "único fator educativo" (2003, p.

296). Logo, se o ambiente social é ponto crucial para a aprendizagem, a relação com o outro comporta todas as dimensões da vivência social, entre as quais a afetividade, e mais do que isso: revela-se um diferencial positivo na medida em que contribui para o interesse pela leitura, como tentamos demonstrar ao longo do texto.

Esperamos ter oferecido contribuições para a reflexão sobre a relação existente entre o modo como o leitor-educador enxerga seu papel no processo educacional e na formação de leitores de literatura, tendo como mote a afetividade. É evidente que muito mais aspectos poderiam ser trazidos para esta análise, mas, como uma proposta inicial de reflexão (e de provocação), o texto espera ter suscitado um olhar mais demorado sobre o espaço do afeto na relação entre este "cupido" e os futuros leitores que pretende conquistar, não para si, mas para o mundo pelo qual ele também se descobriu apaixonado.

Referências

APULEIO. *Eros e Psiqu*ê. Trad. Ferreira Gullar. São Paulo: FTD, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto**.** *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. especial, p. 375-389, out. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00375.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Trad. Alexandra Marenitch. *Educa*ção & Sociedade, ano XXI, n. 71, CEDES, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/20178222045 29.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Sobre os autores:

Solange da Silva Souza é graduada em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará), especialista em Psicopedagogia (Universidade Cândido Mendes), é mestranda em Educação (Universidade Federal do Pará). É professora da Rede Municipal de Educação em Belém do Pará. Tem experiência na área de promoção à leitura em biblioteca escolar, com pesquisa nos seguintes temas: formação de leitores, mediação de leitura literária e biblioteca escolar.
E-mail: langinhass@gmail.com.

Paulo Demetrio Pomares da Silva é graduado em Letras (Universidade do Estado do Pará), é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Internacional de Curitiba, é mestrando em Educação (Universidade Federal do Pará). É professor da Educação Básica da Rede Estadual - SEDUC - Pará e da Rede Municipal - SEMEC - Belém. Na SEMEC integra a Equipe Técnica do Ensino Fundamental (ETEF) desenvolvendo trabalhos de assessoramento e formação continuada de professores, contação de histórias e na realização de projetos que motivam alunos a práticas de leitura e escrita autoral, com pesquisa nos seguintes temas: Leitura, cultura e literatura de expressão amazônica e formação de leitores.
E-mail: pddemetrios@hotmail.com.

Nilo Carlos Pereira de Souza é graduado em Letras e Artes (Universidade Federal do Pará), tem Mestrado em Letras – área de concentração Teoria Literária (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Letras – Teoria Literária (Universidade Federal de Santa Catarina). É professor Adjunto da Universidade Federal do Pará e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura Literária, Narrativas Contemporâneas, Formação de Leitor. É coordenador do Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL), que desenvolve projetos de pesquisa e extensão sobre a leitura literária e formação de leitores em espaço escolar.
E-mail: nilocarlos7@gmail.com.

Recebido em 08 de abril de 2018 e aprovado em 18 de outubro de 2018.

Leitura e interlocução na sala de aula: um olhar para a produção e circulação de sentidos

Reading and interlocution in classroom: a look at sense development and circulation

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p59-75

Giovana Tolesani Camargo Barbosa[1]
Ana Lúcia Guedes-Pinto[2]

Resumo: O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa de Mestrado que focaliza as interlocuções entre os sujeitos (professora e alunos) no cotidiano de uma sala de aula, a fim de encontrar indícios dos sentidos elaborados pelas crianças em meio às atividades escolares. A proposta metodológica assume a perspectiva de atuação participante no campo. Entre os acontecimentos diários registrados pela professora em um caderno, destacamos neste artigo a leitura oral de um conto, *A pequena vendedora de fósforos*, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805 – 1875). Os enunciados dos alunos indiciam uma multiplicidade de sentidos posta em circulação, em uma dinâmica interativa vivida em aula. Seus dizeres e os da professora marcam diversas elaborações produzidas por eles durante a leitura. A pesquisa, fundamentando-se nos estudos histórico-culturais, procurou ressaltar os processos de atribuição de sentidos em que os sujeitos estão imersos na escola, que se constituem como um dos modos de apropriação da cultura humana.
Palavras-chave: Leitura; sentidos; interlocução.

Abstract: The present work brings a piece from a Master's research, which focuses on the dialogue between subjects (teachers and students) in the daily life of a classroom, in order to

1. Prefeitura Municipal de Paulínia, Paulínia, SP, Brasil.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

find evidence of the senses developed by children in school activities. The methodological proposal takes the participant perspective in the action field. Among the daily events noted by the teacher in a notebook, we highlight in this article the oral reading of a short story, *A pequena vendedora de fósforos*, from the Danish author Hans Christian Andersen (1805 – 1875). The students' statements suggest a multiplicity of senses being discussed, through an interactive dynamic lived in class. Their remarks, and the teacher's, can spot several elaborations produced by them during the reading. The research, based on historical and cultural studies, attempted to emphasize the processes of assigning senses in which the subjects are immersed in school, being stablished as one of the manners of human culture appropriation.
Keywords: Reading; senses; interlocution.

Ao adentrar o espaço da sala de aula, vemos um local no qual circulam e interagem sujeitos com papéis sociais específicos e distintos: professores e alunos. Esse espaço, durante o período de um ano letivo, se configura como cenário de uma relação *sui generis* – relação de ensino e de aprendizagem, em que os enunciados desses sujeitos, em sua maioria, se voltam para a apropriação do conhecimento.

Vistos sob a perspectiva de Certeau (2014 [1990]), os alunos, sujeitos *ordinários,* se constituem como detentores de um saber próprio das práticas cotidianas, "um saber sobre o qual os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer" (p. 134). Assim, ao analisarmos seus enunciados, podemos reconhecer indícios de seus saberes e dos sentidos que vão sendo produzidos nas relações cotidianas de ensino e de aprendizagem.

No empenho de olhar mais atentamente aos enunciados dos alunos de uma escola municipal, localizada na cidade de Paulínia[3], buscando compreender que condições de produção mobilizavam os sentidos em circulação e em que práticas pedagógicas eles se enraizavam, é que foi tecida a pesquisa de Mestrado, da qual um episódio ora focalizaremos.

A referida pesquisa toma como recurso de geração de dados um caderno, em que se registrava acontecimentos cotidianos que chamavam atenção por se tratarem de situações de interlocução entre os alunos, ou deles com a professora[4]. Durante o percurso em que se constituiu essa pesquisa, alguns episódios foram escolhidos

3. A cidade se localiza na Região Metropolitana de Campinas-SP.
4. A professora em questão é autora também deste artigo.

por suscitarem questionamentos acerca da produção de sentidos e de como, em seus enunciados, os alunos indiciavam seus modos de elaboração dos conteúdos científicos e culturais com os quais trabalhavam.

Consideramos o caderno também como uma ferramenta cotidiana do trabalho pedagógico, pois o uso de tal recurso possibilitou a revisão da prática docente que ali era desenvolvida. Por meio dele, é possível perceber as maneiras de fazer dos sujeitos ordinários (alunos e também a professora). Acontecimentos simples, como a transgressão de uma regra, vistos sob a perspectiva de Certeau, por exemplo, indicam as resistências desses sujeitos à ordem dominante.

> Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da "vigilância", mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2014 [1940], p. 40).

Para registrar o que se vivencia é necessário voltar a atenção para aquilo que o trabalho pedagógico poderia considerar não-significativo, por não se tratar de um conteúdo ou um saber sistematizado. Ainda que a força exercida pelas normas, burocracia e múltiplas funções de conduzir, controlar, cuidar e ensinar as crianças colabore para que muitos indícios "se percam" em meio a essa roda-viva, o relato escrito do cotidiano contribui para que esses sentidos sejam explicitados, ampliando a capacidade de ver e analisar os acontecimentos do chão da escola (SILVA, 1998).

Os relatos no caderno eram feitos sempre após o período de aula, privilegiando as situações de interação entre a professora e os alunos e entre eles mesmos. Vale destacar que não houve transcrição de gravação de áudios. As anotações, portanto, explicitam o modo como a realidade e os acontecimentos do cotidiano da sala de aula foram ressignificados pela professora da turma, assumindo-se essa condição limite de geração de dados. Nessa perspectiva, não há como separar a professora da pesquisadora, pois ambos os papéis se intercruzam, configurando um só sujeito. É importante salientar que, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os nomes dos alunos são fictícios e o trabalho foi autorizado pela direção da escola.

A escola, em que a professora atua desde 2014, quando ingressou nessa rede de ensino, é uma das 13 unidades de Ensino Fundamental I e está localizada em um bairro periférico, cuja população é composta por muitos migrantes, principalmente vindos da região nordeste do país. Ela atende aproximadamente 800 alunos deste e de outros bairros próximos, nos períodos matutino e vespertino. A maioria chega de ônibus de empresas contratadas pela prefeitura para prestar este serviço.

Há dezesseis salas de aula, distribuídas em um único corredor, uma sala de leitura[5], uma sala de jogos[6], duas quadras sem cobertura, parque, um grande refeitório, dois banheiros femininos e dois masculinos, uma sala de Educação Especial, duas salas de recuperação, sala dos professores, secretaria, sala de direção e de apoio pedagógico (coordenação).

O episódio que ora focalizaremos, vivido em 2016, se configura como uma atividade rotineira de produção de texto coletivo (paráfrase de um conto). Essa atividade foi sugerida por uma colega, professora de outra turma de 5º ano. Antes de escreverem coletivamente a paráfrase, foi lido o conto (a professora leu e as crianças ouviram) e houve também a leitura de uma das produções escritas dos alunos de outra turma. Naquele ano, havia na escola oito professoras de 5º ano. O planejamento dos conteúdos a serem trabalhados era feito coletivamente e, sempre que possível, buscava-se compartilhar também as atividades. Por isso a leitura do texto coletivo da turma parceira foi feita junto com a leitura do conto selecionado.

A produção de textos coletivos se constituiu como uma prática comum nas aulas de Língua Portuguesa, entre a maioria das professoras da referida escola. Isso se deu principalmente após a então diretora, que também ocupou a função de orientadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), solicitar que as produções coletivas de texto acontecessem pelo menos uma vez ao mês. Por meio delas, argumentava ela, seria possível fornecer ao aluno repertório e promover a reflexão sobre os elementos característicos de cada gênero, bem como sobre as especificidades da linguagem escrita. Essa premissa foi incorporada pelo grupo de professoras.

5. Esta é chamada na escola de Biblioteca. Entretanto, não há um acervo suficiente para que as crianças emprestem os livros e os levem para casa, pois a escola somente recebeu livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) após ser cadastrada no Censo Escolar, em 2013.
6. Os jogos foram adquiridos com verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), criado em 1995, com o objetivo de descentralizar recursos da educação e se constituiu como uma das políticas de financiamento da educação básica, destinando, anualmente, recursos financeiros em caráter suplementar. Desde sua criação, o programa passou por alterações, estando as últimas de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (MAFASSIOLI, 2015, p. 2).

O episódio que será analisado focaliza a leitura prévia do conto "A pequena vendedora de fósforos" (ANDERSEN, 1995 [1845]), que mais tarde foi reescrito pela turma.

A história lida se passa na Europa, provavelmente na Dinamarca, país onde vivia o autor Hans Christian Andersen (1805 – 1875). Ele narra a véspera de ano novo de uma pobre menina, cujo pai a obrigava a vender fósforos na rua. Naquela noite extremamente fria, como não havia vendido nenhum e tampouco conseguido uma moeda sequer, ela ficou com medo de voltar para "casa", que, como consta, "não passava de um telhado". Descalça, com fome e com muito frio, a pequena vendedora encontra um cantinho e tenta se proteger acendendo os fósforos. Ao fazer isso, a menina tem visões: vê um fogão espalhando calor e, ao riscar outro fósforo, vê uma mesa posta e um ganso delicioso que vinha em sua direção; depois se vê sentada embaixo de uma árvore de Natal, cujas velas saem da árvore e sobem ao alto, transformando-se em estrelas. Ao ver uma das estrelas caindo, a menina se lembra do que dizia sua avó e conclui que alguém estava morrendo. Ela risca, então, outro fósforo, e da chama aparece sua avó, que já havia morrido. Com medo de que a avó desaparecesse, ela passa a acender todos os fósforos, pedindo que a senhora a levasse junto. Daquele momento em diante, "não havia mais frio, não havia mais fome – elas estavam com Deus".

Nesse momento do conto, as crianças, muito comovidas com os acontecimentos e, ao mesmo tempo, encantadas com a linguagem usada pelo autor, começaram a se questionar se ela havia morrido. O autor explicita isso em seguida, esclarecendo que a menina havia sido encontrada morta, com o rosto corado e um sorriso nos lábios, na última noite do ano.

Antes que se iniciasse o processo de escrita, as crianças pediram que o conto fosse lido novamente, face à provocação e excitamento gerados por sua oralização. A segunda leitura foi disparadora de comentários dos alunos acerca da história narrada, o que me permitiu perceber a multiplicidade de sentidos em jogo. Segue o registro do episódio feito pela professora no seu caderno – ferramenta de campo:

> *Para uma atividade de reescrita coletiva, li para eles "A pequena vendedora de fósforos". Eles me pediram que lesse novamente.*
> *Na parte em que a menina vê uma estrela se apagar e cair no chão, as crianças questionaram se ela tinha realmente visto, se estava morta ou se estava delirando porque estaria morrendo. Iuri disse:*
> *– Eu acho que ela viu uma estrela se apagando. Ela não tinha morrido ainda porque acendeu todos os fósforos.*

– Eu concordo com o Iuri – disse Cairê – mas acho que ela já tinha morrido e viu a alma de sua avó vindo buscá-la.

– Prô, eu acho que ela imaginou tudo! Ela estava fraca e a estrela é porque a avó havia falado que quando uma estrela cai, uma alma vai para o céu. Ela imaginou tudo porque ela estava morrendo – Júlia disse (ela se envolveu muito).

Cristiano levantou a mão:

– Pode ser que uma estrela se apagou, mas ela estava fraca (não estava morta ainda), por causa do frio, então imaginou a estrela caindo... Como falou com a avó se estava morta?

– E o seu ponto de vista? – perguntou Thaís.

– Por que, o meu é o certo? – questionei.

A classe respondeu:

– É!

Júlia não concordou com a classe:

– A história não explica!

Rebeca disse:

– Eu concordo com o Iuri, a menina estava quase morrendo, estava com frio e com fome. Ela morreu quando a estrela apagou.

As crianças se empolgaram muito no "debate" e até questionaram o fato de eu estar deixando que falassem e até "discutissem" suas ideias.

– Acho importante que possam falar sobre as formas como entenderam um texto – eu expliquei. – Eu acredito que não tem uma só maneira de entender aquilo que a gente lê e conversar sobre as muitas formas de entender nos ajuda a entender cada vez melhor.

O tempo não foi suficiente para reescrevermos a história toda.

No outro dia, expliquei a eles que iríamos continuar do ponto em que paramos.

– Vai ter debate de novo, prô? – Cristiano perguntou.

– Acho que não será necessário – respondi. – Nós já falamos bastante sobre o texto e podemos deixar, assim como no texto, nossas ideias implícitas. Não precisamos dizer que ela morreu e nem em qual momento. Podemos dizer que no dia seguinte as pessoas que passaram viram que ela estava morta com os fósforos ao lado dela.

– Prô, mas eu não ouvi a história, eu faltei, conta de novo? – Lucas pediu.

– Faz assim: seus colegas contam o começo e eu leio de novo a parte que ainda falta reescrever.

Cristiano quis contar e Júlia e Cairê ajudaram. Depois, li a história novamente (o final).

– Prô, ela morreu? De quê? – Lucas perguntou.

– De frio, de fome...

– Ah, tá! Quem morre de frio? – ele respondeu, questionando em um tom irônico.

– Sim, é possível morrer de frio.
Começamos a reescrita. Quando chegamos à parte em que o texto diz que somente sua avó a amava, Lucas perguntou:
– Prô, mas e a mãe e o pai dela?
– O texto não fala da mãe, só do pai.
– O pai dela fazia ela trabalhar no frio e batia nela se ela não vendesse – Cristiano explicou.
– Maldade isso! – Lucas protestou.
Continuamos. Ao final, quando a menina morre, Lucas novamente pergunta:
– Prô, ela morreu?
– Morreu, Lucas.
– E o pai dela, prô?
– Não sei, o texto não fala...
– Será que ele chorou? Ele amava ela, prô?
– Talvez, do jeito dele. O que você acha?
– Eu acho que não, ele fazia ela trabalhar no frio.
– É, deve ser difícil...
– Prô, eu não gostei dessa história não.
– Por quê?
– Ah, "mó" triste!
– É prô, as histórias normalmente falam que todo mundo casou, ficou feliz – Cristiano disse.
– Verdade, eu acho que a gente devia falar que ela ganhou muito dinheiro vendendo fósforos e comprou uma casa – Lucas sugeriu.
– Acho uma boa ideia. Faremos assim: hoje a gente faz a reescrita de como a história é e, outro dia, você pode fazer uma versão sua para a história, que tal?
– Tá.

(Ano III – 2016 – Turma de 5º ano)

Para efeito de análise, o episódio relatado será dividido em duas partes. Na primeira parte, é possível perceber que a leitura do conto disparou uma multiplicidade de sentidos – perplexidade, tristeza, inconformismo, dúvida etc. – evidenciados pelos comentários dos alunos.

Chartier (2004), historiador francês da cultura escrita ocidental, afirma que os diferentes materiais de leitura constituem práticas culturais e sociais que "são

criadoras de usos ou representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas" (p. 13). O autor continua:

> Portanto, o ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los. A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, dos desvios, às vezes resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação (idem, p. 14).

Enquanto o conto era lido, as crianças teciam relações das palavras do autor com as outras (muitas) vozes que lhes ecoavam e com as experiências anteriormente vividas por elas. Seus enunciados (*Eu acho que ela viu uma estrela se apagando./ Ela não tinha morrido ainda porque acendeu todos os fósforos./ mas acho que ela já tinha morrido e viu a alma de sua avó vindo buscá-la. /Prô, eu acho que ela imaginou tudo!/ Como falou com a avó se estava morta?*) manifestam o modo como cada aluno se relacionou com o texto, buscando construir sentidos para o narrado. Também trazem pistas para o grau de engajamento da turma na atividade, constituindo-se como elementos que marcam as posições valorativas dos sujeitos frente ao que estava sendo desenvolvido naquele contexto de aula.

Certeau (2014 [1990]) se refere à leitura como uma prática cotidiana, na qual os sujeitos produzem sentidos, inventam memórias, comparam, metaforizam e, assim, apropriam-se e se reapropriam do texto de outro (p. 48). Entretanto, o autor explica que "o funcionamento social e técnico da cultura contemporânea hierarquiza essas duas atividades. Escrever é produzir o texto; ler é recebê-lo de outrem sem marcar aí o seu lugar, sem refazê-lo" (idem, p. 240). Enquadrada nessa perspectiva técnica, ao inscrevê-la no âmbito do consumo, a leitura se caracterizaria por ser uma atividade passiva. Ao compreendê-la e tomá-la no campo das táticas, porém, Certeau (idem) explica que a leitura se configura como uma arte que não pode ser tomada como passividade. Ao peregrinar pelo texto, os sujeitos modificam-no por meio da interação com ele. Dessa maneira, o mesmo texto se constitui como território de múltiplas construções de sentido, produções próprias dos leitores[7].

7. Referimo-nos aos alunos que ouviram o conto como leitores, pois ao realizar a leitura compartilhada, entendemos que eles não exercem somente o papel de ouvintes, mas tornam-se também leitores.

> Este não toma nem o lugar do autor, nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (idem, p. 241).

Porém, as operações que jogam com os sentidos do texto se encontram com forças (estratégias) que pretendem sujeitar os leitores ao papel de consumidores e sobredeterminar a relação destes com o texto lido.

> A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os "verdadeiros" intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela *também*) em uma "literalidade" ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não "conformes" ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). Desse ponto de vista, o sentido "literal" é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como "literal", a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados (idem, p. 243).

Nesse jogo de reinvenção de sentidos, é comum que os alunos sejam enquadrados no papel de consumidores, aos quais fica tolhida a liberdade de manifestar a criatividade leitora. Dessa maneira, entende-se o estranhamento deles ao questionarem o fato de ser permitido (e esperado) que discutam seus modos de entender o conto[8], bem como a pergunta de Thaís (*E o seu ponto de vista?*). Ao indagar sobre o ponto de vista da professora, Thaís poderia ter somente a intenção de querer conhecê-lo. Por outro lado, considerando que a relação, naquele contexto, constitui-se de sujeitos em diferentes papéis sociais – professora e alunos –, existe a possibilidade de que a aluna quisesse se certificar de que a sua compreensão do conto estivesse "adequada", ou seja, dentro do esperado por aquele que ocupa a função de professor e, portanto, detém todas as respostas "corretas".

8. Isso demonstra, também, que essa prática não era comum na sala até aquele momento. A professora ingressara no mestrado naquele ano, o que possibilitou que as crianças vivenciassem o processo em que estava começando a ressignificar sua prática.

Certeau (2014 [1990]) aponta que "a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos" (p. 244). Porém, ele alerta que existem, embora disfarçadas e refreadas, experiências que transformam a atividade leitora e a distanciam da passividade. Essas artes de fazer, segundo o autor, levam leitores alhures, como desbravadores, construtores de cenas por onde se pode circular livremente, ainda que elas não lhes pertençam. Não se trata de serem escritores, pois não há lugar estabelecido. Certeau lembra que a "leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido" (idem, p. 245).

Os caminhos que cada aluno percorreu para a apropriação do texto, conforme indicam seus enunciados, apresentam compreensões singulares. Bakhtin (2011 [1952-53]) se refere à compreensão como sendo sempre dialógica, porém há um desmembramento em atos particulares, que indissoluvelmente se fundem em um processo único. São eles:

> 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão do seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (idem, p. 398).

Neste processo complexo, Bakhtin (idem) considera que a interpretação ocorre no encontro de um texto com outros textos, de forma que para cada palavra seja possível extrapolar seus limites. O autor ressalta que o encontro de textos/palavras se constitui como um encontro de sujeitos e, por isso, a compreensão só pode ser dialógica.

O encontro das palavras do autor do conto – Andersen – com as influências extratextuais e as palavras alheias do leitor suscita um jogo de compreensões para o qual não há limites nos sentidos produzidos e tampouco para sua renovação. Bakhtin explica que esse jogo de criação de sentidos tem um fim ilimitado por conta de se constituir na interdependência do contexto ao seu acontecimento e dos sujeitos que dele participam:

> Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e viverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 410).

Ao exporem alguns dos muitos sentidos produzidos durante a leitura do texto, as crianças externalizam suas impressões e vão se dando conta de que foram produzidas diversas interpretações para o mesmo fato lido na história. A situação chamada pelos alunos de "debate" fomentou o estabelecimento de relações entre os sujeitos e deles com o texto lido. Ao retornarem a ele, mediados pelas palavras dos colegas, iniciou-se um processo de reelaboração dos sentidos produzidos durante a primeira leitura.

Em seus enunciados (*Eu concordo com o Iuri/ Pode ser que uma estrela se apagou, mas ela estava fraca*), os alunos se dirigem aos enunciados dos outros, respondendo a eles. Para Bakhtin (idem), a compreensão do enunciado é "de natureza ativamente responsiva" (p. 271). Por isso, o fato de terem se apropriado da leitura e também de terem dialogado com os enunciados dos colegas suscitou respostas e, consequentemente, gerou interlocução. Os ouvintes se tornaram falantes e, nesse processo, relações de ensino foram sendo estabelecidas.

Dessa maneira, Júlia pode discordar dos colegas que desejavam ouvir o meu ponto de vista. Seu enunciado (*A história não explica!*) sugere a percepção de que a morte da personagem estava implícita e, para ela, essa acepção dada ao fato permitia que cada um pudesse imaginar o que acontecera com a menina. Além disso, a aluna torna visível, ainda que de forma não deliberada, que foi instaurada uma situação de interlocução, na qual os alunos poderiam manifestar suas formas de elaboração e compreensão do texto lido.

O envolvimento dos alunos nesta atividade sugere que esse modo de ler o texto, buscando a negociação de sentidos entre o texto e o leitor, não se tratava de uma novidade. Entretanto, com exceção de Júlia, a insegurança que os alunos

demonstravam para reverberar seus pontos de vista indica que momentos como aquele haviam sido pouco explorados.

A mudança de atribuição de sentidos não ocorre somente pelo diálogo, pois estes se encontram enraizados nas práticas e nos modos de ler dos sujeitos, e também diferem de acordo com o local e o momento histórico. Sabe-se, portanto, que há diferenças entre a leitura feita em casa, numa situação de provável lazer ou deleite, e na escola, sobretudo quando o objetivo da leitura consiste na verificação de sua compreensão, por meio de perguntas.

Nessa direção, torna-se importante contextualizar a escolarização da leitura, fenômeno estudado por Soares (2011). A autora reconhece que "sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens" (p. 18). Ela explica, também, que a partir do momento em que a escola se apropria da leitura como um dispositivo de ensino, esta se torna um saber escolarizado. Entretanto, o termo adquire conotação negativa pelo modo muitas vezes inadequado como tem sido realizado na escola.

Nesse aspecto, podemos nos voltar ao estudo de Magnani (2001), que, ao investigar as práticas de ensino da literatura, refaz seu percurso histórico e lembra o modo como, para Platão, a educação era vista como meio para corrigir a natureza humana. Por esse prisma, o filósofo entendia que as primeiras fábulas deviam despertar nos meninos o amor à virtude (p. 77). Segundo a autora, "a intervenção da Pedagogia, com suas marcas históricas e sociais, propicia o surgimento de uma orientação trivializadora na produção de livros e, portanto, na formação de leitores, utilizando a literatura para a refiguração dos fatos e imposição de utopias" (p. 82). Além de perder de vista o caráter estético, a trivialização pretende eliminar a contradição e a complexidade do mundo, assim como enquadrar o leitor, criança e jovem, num projeto de sociedade, ditado pelas "leis adultas".

Isso nos chama atenção para a conversa entre a professora, Lucas e Cristiano descrita no final do episódio, na qual os meninos manifestam suas insatisfações com o final triste do conto (*L: Prô, eu não gostei dessa história não./ Prof: Por quê?/ L: Ah, "mó" triste!/ C: É prô, as histórias normalmente falam que todo mundo casou, ficou feliz./ L: Verdade, eu acho que a gente devia falar que ela ganhou muito dinheiro vendendo fósforos e comprou uma casa.*). Lucas explica que não havia gostado da história porque não há final feliz, e Cristiano afirma que, nas histórias, "normalmente" as personagens casam e vivem felizes para sempre.

Apesar de demonstrar que Cristiano se apropriou de algumas características do gênero conto, cujas histórias, muitas vezes, terminam com a típica frase "casaram-se e viveram felizes para sempre", seu enunciado responde à queixa de Lucas e denota que a literatura, tratada de forma trivializada, tal como elucida Magnani (2001), recorre ao caminho prazeroso para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, evidencia, também, um apelo à linearidade temporal, espacial e psicológica da narrativa, que, segundo a autora,

> tenta reproduzir a ordem que se quer no mundo e na vida das pessoas. É como se na vida não houvesse movimento, só a estaticidade da "mão única". Uma vez iniciada a narrativa, já se pode prever seu final, como se o destino de todos estivesse traçado desde sempre e nada pudesse alterar essa "ordem natural" das coisas (p. 116).

Para escapar desse processo de trivialização, a autora reitera a necessidade de tratar o texto como um "processo social e um lugar de conflitos" (p. 134). Dessa maneira, inclui a pluralidade de leituras, bem como sua problematização e reflexão acerca do texto lido. Gostar de ler, segundo essa perspectiva, não se limita a tangenciar a satisfação das necessidades de fantasia, muito comum nos "finais felizes", mas perpassa e se enraíza no significado trazido pelo próprio ato de ler e experienciar a linguagem.

Ao retomar a atividade no dia seguinte, o envolvimento de Lucas (ausente quando a leitura aconteceu) suscitou uma série de questionamentos e possibilitou outras reflexões acerca do conto. Ao questionar a morte da personagem (*Ah, tá! Quem morre de frio?*), destaca-se a entonação com a qual expressa o estranhamento e sua indignação diante do fato por ele problematizado. Bakhtin (2011 [1952-53]) explica que a oração/palavra não contém em si aspecto expressivo, pois a entonação não pertence à palavra, mas ao enunciado. Somente em um enunciado concreto ela se reveste de expressão e adquire, assim, um tom valorativo. Segundo o autor,

> Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva (BAKHTIN, idem, p. 290 – grifos do autor).

Bakhtin (idem, p. 403) afirma, ainda, que a tonalidade do enunciado "serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos)". Ao revestir seu enunciado de um tom irônico, Lucas dialoga com os enunciados anteriores, sobretudo com a resposta da professora a sua pergunta (*Ela morreu de quê?/ De fome, de frio...*).

Nesse sentido, ao questionar em um tom irônico "quem morre de frio?", evidencia-se, assim, muito mais pela entonação do que pela composição semântica do seu enunciado (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 235) o reconhecimento de Lucas sobre a possibilidade de que uma pessoa possa morrer de fome, mas seu estranhamento diante do fato de uma morte causada pelo frio. Lucas, assim como outras crianças da sala, nasceu na região nordeste e veio com a família, que buscava oportunidades de emprego, para o sudeste. Provavelmente, ele não tivera contato com notícias sobre a morte de pessoas, sobretudo moradores de rua, nos dias de muito frio. Por isso, ao explicar que "é possível morrer de frio", a professora referiu-se a acontecimentos cotidianos, que, evidentemente, eram do conhecimento dos alunos.

Entretanto, consideramos importante destacar que pode ter sido cometido um equívoco ao não se explicitar as condições de produção do texto literário que estava sendo trabalhado, "A pequena vendedora de fósforos", conto escrito pelo autor dinamarquês Hans Christian Andersen. Se tivesse optado por explicar que a personagem do conto estava exposta a um frio europeu, portanto rigoroso, num contexto de Revolução Industrial, em meados do século XIX, talvez pudessem ter sido ampliadas as possibilidades de compreensão do texto e produção de sentidos. Naquele período, grande parte das crianças da classe trabalhadora era submetida a longas e insalubres jornadas de trabalho. Além disso, a condição extrema de exploração a que esta classe estava subjugada teve como consequência a miséria, a fome, doenças e a morte de muitas crianças. Ao desconsiderar essas informações no trabalho com o conto, não apenas foram limitadas as possibilidades de compreensão, como também ignorada parte estrutural do texto, pois

> a estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma *estrutura social.* O acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é um fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 217).

Nesse prisma, outro elemento discursivo importante, a autoria, não teve destaque neste trabalho com o conto. Tal como afirma Soares (2011 [1999]), isso faz com que o autor seja desapropriado do seu texto, tornando-o "independente da obra a que pertence" (p. 29). Bakhtin (2011 [1919]) não considera que arte e vida correspondam à mesma coisa, mas entende que elas se unificam na responsabilidade do autor. Em outro estudo, ele explica que "o homem é o centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, e ademais que é *um dado homem* em sua presença axiológica no mundo" (2011 [1924]). Essa orientação axiológica e a presença no mundo diferenciam a realidade estética da realidade cognitiva e ética, mas não a tornam indiferente a elas. Por isso, denota-se a relevância que o conhecimento acerca da vida e das condições em que o autor produziu sua obra tem para os processos de significação e compreensão do texto.

Ao esquadrinhar os episódios vividos e relatados no caderno de registros, buscando indícios para compreender os sentidos produzidos nas situações de interação entre os diferentes sujeitos na sala de aula, a professora se deparou com uma complexidade de processos de elaboração de sentidos vivenciados por eles. Guedes-Pinto (2012, p. 140) afirma que entende

> as práticas escolares como práticas socioculturais que se constituem no desenvolvimento da história humana e que se realizam e se significam na materialidade das relações entre os sujeitos, que exercem determinados papéis sociais e que ocupam determinadas funções dentro de seu contexto de atuação.

Dessa maneira, as relações que se estabelecem na escola entre os diferentes sujeitos sociais vão se desdobrando em infinitas possibilidades de elaboração e de produção de sentidos. No entrecruzar desses sentidos que circulam nos enunciados, nos gestos, nas recusas e no envolvimento dos alunos, esses sentidos podem ser reelaborados e ganham outros significados, que, mediados pela professora e também pelos alunos, se constituem como modos de apropriação da cultura.

Nesse processo, destaca-se o papel da prática de leitura, conforme foi possível observar por meio dos registros, pois ela pôde fomentar a interlocução entre os sujeitos e deles com o material lido, permitindo que os sentidos circulassem mais livremente. Como último aspecto, pode-se destacar o quanto crianças, em meio a práticas leitoras marcadas por um contexto interlocutivo, se engajam na atividade, buscando elaborar compreensões para o lido, travando, assim, diálogos em várias instâncias.

Referências

ANDERSEN, H. C. A pequena vendedora de fósforos. In: _____. *Histórias maravilhosas de Andersen.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952-53]. In: _____. *Estética da criação verbal. 6.* ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. O problema do autor [1924]. In: _____. *Estética da criação verbal. 6.* ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Arte e responsabilidade [1919]. In: _____. *Estética da criação verbal. 6.* ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.* 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, R. *A história cultural:* entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Diefel, 1988.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GUEDES-PINTO, A.L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, 1. sem. 2012.

MAFASSIOLI, A.S. 20 Anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. *Fineduca* – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>. Acesso em: 20/02/2018 às 14h31min.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola:* sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Vagner. *O antropólogo e sua magia.* São Paulo: EDUSP, 1998.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde >. Acesso em: 20/02/2018 às 14h34min.

Sobre as autoras:

Giovana Tolesani Camargo Barbosa é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas) e tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Paulínia, SP. Tem experiência na área de Ensino Fundamental, com pesquisa nos seguintes temas: interlocução e produção de sentidos na sala de aula.

E-mail: giovana.tolesani@gmail.com.

Ana Lúcia Guedes Pinto é Professora Titular do Departamento do Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É líder do grupo de pesquisa Letramento do Professor, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-Unicamp) e vice-líder do Grupo de Pesquisa ALLE-AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp. Atua na área de Educação e Linguística Aplicada, com ênfase na Formação Inicial e Continuada de Professores.
E-mail: alguedes@mpc.com.br.

Recebido em 10 de abril de 2018 e aprovado em 31 de outubro de 2018.

(Re)construindo aulas de Língua Portuguesa no diálogo entre universidade e escola

(Re)constructing Portuguese language classes in the dialogue between university and school

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p77-90

Eliane Aparecida Miqueletti[1]
Edilaine Buin[2]

Resumo: Apresentamos o relato de parte da experiência vivenciada durante o projeto de extensão "Leitura e escrita: possibilidades para a Educação Básica", desenvolvido no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Faculdade de Artes, Comunicação e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo era oportunizar diálogos teóricos e práticos/metodológicos e a experimentação entre professores da educação básica, professores universitários e alunos do curso de Letras, sobre a leitura e a escrita de gêneros que fazem parte do cotidiano de ensino das escolas. Formação que possibilita a partilha e a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos, ou seja, a formação inicial e continuada dos docentes. Relatamos como foi organizado o projeto, com destaque para as escolhas teóricas e metodológicas e abordamos o primeiro conteúdo desenvolvido no projeto, que envolveu o trabalho com a leitura de textos sincréticos.
Palavras-chave: Leitura; formação de professores; textos sincréticos.

Abstract: The report presented in this study is part of the experience lived during the extension project "Reading and writing: possibilities for Basic Education", developed within the framework of the activities from the Institutional Scholarship Program (PIBID), located at the

1. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados, MS, Brasil.
2. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados, MS, Brasil.

Faculty of Arts, Communication and Languages (FACALE) of Federal University of Grande Dourados (UFGD). The aim was to provide both theoretical and practical/methodological dialogues and experimentation among teachers from Basic Education, university professors and students from the Languages and Literature course, concerning the reading and writing of genres that compose the daily teaching of schools. A training that make possible both the sharing and expansion of the knowledge of those involved, that is, the initial and continuing training of teachers. Herewith, we report how the project was organized, with emphasis on the theoretical and methodological choices and we approached the first subject developed in the project, which involved the work with the reading of syncretic texts.

Keywords: Reading; teacher training; syncretic texts.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(FREIRE, 2002, p. 25)

Introdução

Neste texto, relatamos parte das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto de extensão "Leitura e escrita: possibilidades para a Educação Básica", desenvolvido em 2017, no âmbito das atividades do subprojeto "Leitura, escrita e reescrita de gêneros discursivos: ações para o letramento", vinculado às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID)[3], na Faculdade de Comunicação, Letras e Artes (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), subprojeto que, na ocasião, era coordenado[4] pelas autoras deste artigo. A reflexão em torno das experiências possibilita o aperfeiçoamento do próprio trabalho docente, nosso e de outros que, como nós, estão interessados em melhorar o nível de leitura e de escrita dos graduandos e professores atuantes no ensino básico e, indiretamente, atingir os estudantes atendidos por esse nível de ensino.

3. Agradecemos à CAPES pelo financiamento estendido ao Subprojeto de Letras (éramos 30 bolsistas de iniciação à docência (ID), 4 supervisores e 2 coordenadoras), às escolas parceiras do PIBID-Letras, Castro Alves, Capilé, Maria da Glória, Efantina e José Pereira Lins, que acolheram nossos projetos e trabalharam em parceria, às professoras colaboradoras no trabalho de formação, Alexandra Santos Pinheiro e Milenne Biasotto, e a todos, acadêmicos, mestrandos e professores, que voluntariamente participaram de nossas formações.
4. A função exercida neste caso era a de coordenadoras de área (CA), ou seja, gestoras do subprojeto Pibid-Letras/UFGD.

Entendemos que o domínio de competências e habilidades de leitura/interpretação e produção de textos nos mais diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) é essencial para que o aluno não só prossiga na sua carreira de formação acadêmica, mas, também, possa ser integrante ativo na sociedade da qual faz parte, exercendo, com qualidade, suas práticas discursivas como cidadão. Nesse sentido, promovemos a articulação de encontros de formação com o objetivo precípuo de oportunizarmos diálogos teóricos e práticos/metodológicos sobre a leitura e a escrita na escola, entre professores da educação básica (os professores de Língua Portuguesa atuantes nas escolas parceiras do Pibid-Letras, supervisores do programa ou não[5]), professores universitários (coordenadores do PIBID, do Programa de Educação Tutorial (PET) – e outros palestrantes convidados) e alunos do curso de Letras, sobretudo os envolvidos no PIBID e no PET do curso de Letras da UFGD. Propusemos uma formação na qual cada encontro era destinado ao estudo teórico e metodológico que pudesse ser finalizado com uma proposta de intervenção imediata nas escolas, pelos participantes.

A proposta foi pensada a partir do diagnóstico – obtido por nós, coordenadoras do PIBID, no trabalho realizado no ano de 2016 e início de 2017 – de dificuldade dos iniciantes à docência (ID)[6], que tiveram como modelo a experiência nas escolas, predominantemente em aulas de gramática tradicional, para planejarem aulas envolvendo a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, procuramos atender, entre outros, o seguinte objetivo do Programa: "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (BRASIL/CAPES, 2016). Nesse sentido, pretendíamos colaborar para a melhoria das práticas pedagógicas. O PIBID-Letras, nas edições de 2013 a 2018, teve a formação continuada como uma de suas principais ações, sempre planejada de acordo com as necessidades da comunidade – graduandos e professores da educação básica –, contando com a coordenação de professoras doutoras com larga experiência na Educação Básica[7],

5. O professor supervisor do PIBID é o professor da escola de educação básica que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola. Contávamos com 4 professores supervisores.
6. Nome dado aos graduandos bolsistas do PIBID; no subprojeto em foco contávamos com 30 deles.
7. Até dezembro de 2016, o subprojeto do PIBID Letras "Leitura, escrita e reescrita: ações para o letramento" contou com a coordenação das professoras Alexandra Santos Pinheiro e Edilaine Buin, ambas com experiência na Educação Básica: 7 e 16 anos respectivamente. A partir de dezembro de 2016, aquela deixou a coordenação, atuando como voluntária na formação. Assumiu a coordenação do PIBID-Letras, juntamente com Edilaine Buin, a professora Eliane Aparecida Miqueletti. O projeto, foco deste relato, foi o primeiro

o que sempre facilitou, de modo mais natural, a conexão entre teoria e prática, fortalecendo os elos entre pesquisa, ensino e extensão.

Neste relato de experiência, vamos mencionar as atividades que compuseram um dos encontros de formação e que tiveram como foco central a leitura de textos sincréticos. A escolha tem em vista a falta desse tipo de abordagem nas escolas de Dourados a que nós autoras tivemos acesso, quer como docentes de Língua Portuguesa, quer por meio dos projetos de formação ministrados desde 2013[8]. Isso se soma ao fato da importância do olhar para a leitura multimodal, dada as necessidades do mundo contemporâneo, principalmente com a expansão dos textos compostos por imagem, som e escrita impulsionados pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Ainda que os textos sincréticos pareçam algo mais da atualidade, eles não são novidade e é possível encontrá-los, desde sempre, no nosso dia a dia, na escola, no cinema, no supermercado, andando pela rua.

No tópico a seguir, relatamos como foi o desenvolvimento de parte do projeto, tendo em vista o contexto político-educacional em que se inseriu. No tópico subsequente, descrevemos o trabalho com a leitura de textos sincréticos. Com base nisso, elaboramos as reflexões deste artigo para a formação continuada.

1. Formação no PIBID: o desenvolvimento de um projeto de leitura e escrita em tempos temerosos

A elaboração e a execução do projeto "Leitura e escrita: possibilidades para a Educação Básica" foram desenvolvidas em tempos "temerosos", ano de mudanças políticas; entre elas, a Reforma do Ensino Médio e a retirada da literatura como disciplina do currículo do Ensino Médio, na grade de lotação do Mato Grosso do Sul, passando a integrar e dividir espaço com a Língua Portuguesa. Ainda que entendamos que é possível articular ambas em um mesmo trabalho com as várias linguagens, essa alteração trouxe a diminuição da carga horária destinada ao ensino de língua materna, o que, consequentemente, implicou a diminuição do

projeto de formação que contou com a elaboração da professora Eliane, que também chegava ao PIBID com a bagagem de experiências da Educação Básica, na qual trabalhou por 10 anos, vindo a somar aos trabalhos conhecimentos teóricos da semiótica para a leitura de textos sincréticos (textos que integram mais de uma linguagem na construção dos sentidos), os quais pretendia aplicar para o ensino básico.

8. A professora Eliane Aparecida Miqueletti exerceu a docência em escolas públicas de Dourados entre 2005 e 2016. Edilaine Buin iniciou seu contato nas escolas em Dourados em 2013 como ministrante e coordenadora de diversos projetos de extensão.

espaço real para a literatura, nem sempre acolhida pelos professores, que, costumeiramente, trabalham com aspectos mais voltados para o estudo da gramática tradicional e/ou da escrita.

A convivência com os docentes da educação básica possibilitou o contato com as dificuldades em integrar a literatura aos estudos da linguagem, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Nossa participação no encontro na Câmara Municipal de Dourados, promovido pelo movimento "Por um MS literário", em março de 2017, que colocou em pauta os prejuízos com o fim da disciplina específica de literatura e a diminuição da carga horária geral[9], reforçou a necessidade urgente de elaborarmos uma formação focada na integração e na articulação entre literatura e análise linguística, com vistas ao fortalecimento das habilidades de leitura/interpretação e produção de textos.

Diante desse contexto, organizamos o projeto em oficinas de formação, ministradas semanalmente (totalizando 48h/aula presenciais), divididas em dois principais eixos, envolvendo, principalmente, a leitura e a escrita: o eixo da Leitura/Literatura e o eixo da Escrita/Reescrita. Buscamos, no primeiro momento, apresentar uma proposta de trabalho relacionando teoria e prática; logo na sequência, abríamos para a avaliação do grupo e relato de vivências sobre as temáticas trabalhadas. Além disso, cada ministrante[10], ao longo de suas oficinas, desenvolvia uma atividade diagnóstico-avaliativa com todos os participantes: leitura interpretativa de livro e capa ou análise de texto sincrético, construção de perguntas/propostas didáticas, produção de crônica argumentativa, prática de tipos de correção de texto.

O quadro de conteúdos programáticos foi organizado em três blocos com enfoques entre: leitura, escrita e articulação entre língua e literatura[11]:

9. No Estado do Mato Grosso do Sul, as escolas públicas contavam, no Ensino Médio, com 4 aulas de Língua Portuguesa e 2 de Literatura. Com a alteração, foi extinta a disciplina Literatura, e Língua Portuguesa passou a ter 5 aulas.
10. As ministrantes foram, além das autoras deste artigo, as professoras Alexandra Santos Pinheiro e Milenne Biasotto, às quais agradecemos a parceria. A professora Alexandra ficou, juntamente com a professora Eliane Aparecida Miqueletti, responsável pelo eixo Leitura/Literatura; a professora Milenne, juntamente com a professora Edilaine Buin, pelo eixo Escrita/Reescrita.
11. Ao conceito de "língua" integramos discussões voltadas para a análise linguística e a produção textual; ao de "literatura", aspectos relacionados à leitura de textos literários na escola. No terceiro bloco de conteúdos, procuramos articular as três principais competências envolvidas nas aulas de Língua Portuguesa: leitura, escrita e análise linguística. Verificamos certa carência em relação à abordagem da análise linguística e programávamos aprofundar essa questão, mas com a interrupção do Programa, no início de 2018, isso não foi possível.

1. O que é leitura? Leitura de textos sincréticos na escola. 2. A leitura literária na escola. 3. Texto literário e ensino de língua portuguesa. 4. Uma proposta para a leitura no Ensino Fundamental II. 5. Metodologias para o ensino de leitura na escola.
6. A escrita a partir de gêneros. 7. Atividades práticas de escrita/ reescrita textual I. 8. Atividades práticas de escrita/ reescrita textual II.
9. Língua e Literatura: possibilidades para o ensino básico. 10. Língua e Literatura: possibilidades para o ensino básico. 11. Uma aula para o ensino de leitura I. 12. Uma aula para o ensino de leitura II.

Quadro 1 – Quadro de conteúdos programáticos – Fonte: As autoras.

Para o exercício de aplicação dos conhecimentos que desenvolvíamos na formação e como forma de avaliar nosso trabalho, intermediamos as oficinas com a apresentação de mini-aulas realizadas pelos IDs e pelos petianos, o que ocorreu nos itens 4, 7, 8, 11 e 12 apresentados no quadro. Alguns participantes, aleatoriamente escolhidos, formando duplas ou trios, deveriam utilizar os conhecimentos adquiridos nas oficinas até então ministradas, planejar uma aula e apresentar na formação, na forma de uma simulação de aula para a Educação Básica. Após a apresentação, fazíamos, em conjunto, a avaliação.

Esses momentos de desenvolvimento de aulas inspiradas e planejadas com base nos conteúdos, em nossa perspectiva, foram os mais produtivos ao longo da formação. Constituíram espaço para a partilha efetiva entre docentes, tanto os universitários quanto os da educação básica, e docentes em formação, o que possibilitou crescimento conjunto. Situações que, algumas vezes, nos fizeram repensar nas colocações de Paulo Freire (2000, p. 30) sobre a relação entre aluno e professor na sala de aula. No nosso caso, a relação entre professores formadores e em formação, envolvendo:

> [...] uma prática pedagógica participativa, dialógica e democrática, [...] na qual é essencial que o professor possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento, e que é a partir desse (re)- conhecimento que aprendente e ensinante

podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem.

Os participantes da formação, nessas ocasiões, colocavam-se em ação, a começar pelo planejamento de aulas que integrassem leitura, escrita e análise linguística/estudo da língua, bem como a execução destas, em simulação de uma situação de aula, diante de uma plateia que, antes de ser o simulacro do ensino básico, era real e crítica. Os holofotes deslocavam-se dos ministrantes responsáveis pelas oficinas para os professores em formação e/ou formados, os quais contavam com as críticas positivas e negativas na sequência de suas exposições. Essa participação ativa possibilita que todos os envolvidos se situem como construtores do próprio conhecimento e o de seus parceiros, processo democrático tão defendido por Paulo Freire.

As oficinas deram suporte para a preparação conjunta de aulas para o ensino básico, uma vez que apresentaram abordagens didáticas às vezes diversas daquelas que a comunidade em foco encontra nas escolas públicas (e até mesmo privadas) pelas quais circula. Os encontros de formação deram oportunidade para que estas aulas fossem desenvolvidas a partir de um exercício de simulação da sala de aula da escola básica.

De maneira geral, o eixo da Escrita/Reescrita foi desenvolvido partindo do princípio de que a efetivação do trabalho, com qualidade, necessita de tempo para as fases de planejamento, escrita e reescrita, constituindo-se em um processo de avaliação contínua da própria produção, tanto por parte do professor/corretor, quanto do aluno/produtor, o que demandará atenção especial para a reescrita, ação que estimula a atividade epilinguística da linguagem, ou seja, a reflexão sobre a própria construção linguística, sobre a língua.

Para se ensinar a escrever é fundamental também ser um escrevente. Nesse sentido, trabalhamos esse eixo envolvendo os participantes na escrita do gênero crônica argumentativa, gênero escolhido por ser um dos pedidos nos últimos vestibulares da UFGD e comentado, no âmbito da escola, como um gênero difícil para a produção. Todos foram convidados a participar do processo de entendimento do gênero, da produção, correção e reescrita, vivenciando o processo na prática e, dessa forma, podendo sentir parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos da educação básica. Isso foi muito produtivo, gerando comentários, entre outros, como: "nossa, não sabia que era tão difícil escrever uma crônica argumentativa!". Ainda nesse eixo, oportunizamos momentos para refletir sobre os tipos de correção, utilizando autores como Ruiz (2001), Guedes (2002), Buin (2002, 2013), Buin & Biasotto (2016).

Em relação ao eixo Leitura/Literatura, planejamos os encontros tendo em vista que o professor, como mediador, deve, para além de gostar de ler, saber ler, ou seja, atribuir sentido para o que lê; por isso a importância primordial da sua formação. A leitura requer competências de dimensões linguísticas, discursivas, ideológicas, afetivas, históricas. Implicados nisso, autor e leitor "não são pura individualidade", como destaca Lajolo, mas são "[...] atravessados por todos os lados da história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor" (2009, p. 104), e é papel da escola fazer com que o aluno tome consciência disso. Na medida do possível, envolvidos no contexto de retirada da literatura como disciplina do currículo do Ensino Médio, procuramos, por exemplo, construir possibilidades para trabalhar textos literários articulados aos outros conteúdos de Língua Portuguesa.

Conforme anunciamos anteriormente, no próximo tópico, apresentamos as atividades desenvolvidas em uma das oficinas da formação, que, como as outras, deram suporte para seus participantes planejarem outros modelos de aulas envolvendo leitura/literatura e ensino de Língua Portuguesa. Focamos aqui, pelos motivos já postos, no modelo que envolve a multimodalidade, a oficina do primeiro item do conteúdo programático: "O que é leitura? Leitura de textos sincréticos na escola".

2. Leitura de textos sincréticos na formação de professores

Nosso objetivo era iniciar a reflexão sobre a leitura dos mais variados gêneros discursivos, entre eles, aqueles compostos por textos sincréticos. Esses, seguindo a terminologia da semiótica francesa, integram as composições textuais que gerenciam mais de uma linguagem (a verbal, parte escrita, e a não-verbal, como imagens, por exemplo) na construção do sentido, como explica Discini (2005, p. 57): "no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação".

Para isso, iniciamos o encontro dispondo textos de diferentes gêneros e suportes sobre uma mesa para que os participantes escolhessem um deles. Logo depois, pedimos para que falassem o motivo que os levou a escolher aquele texto. Entre as justificativas estavam: "a imagem chamou minha atenção", "gosto desse tipo de texto", "já conhecia esse conto e gosto dele", "gostei do título". Na sequência, a problematização

foi realizada com os seguintes questionamentos: o que é leitura? Quem são os incentivadores da leitura? Existe a leitura certa/errada? O que faz de nós bons leitores? O que envolve a leitura? Quais competências você utiliza para ler um texto? Para responder a essas questões, em conjunto, apresentamos algumas considerações apoiadas pela seguinte base teórica: PCN de Língua Portuguesa (1998), Lajolo (1982; 2009), Freire (2002; 2005), Rojo (2009; 2012), Antunes (2003), Santos; Riche; Teixeira (2015).

Nessa perspectiva, as discussões mais intensas foram em torno da afirmativa de que o professor, primeiro, precisa gostar de ler e ser um bom leitor, para, então, levar os estudantes para boas experiências de leitura. E, tendo em vista que as competências para ler implicam conhecimentos prévios, a escola deve proporcionar atividades de leitura de diferentes textos, de forma que não sejam utilizados como pretexto para o ensino gramatical ou para a produção escrita. Dentro disso, discutimos os "equívocos" que desestimulam o trabalho com a leitura na escola, entre eles, atividades que estão centradas na decodificação, que não apresentam função, são puramente escolares e se limitam a recuperar elementos explícitos. Reforçamos, assim, que a leitura deve ampliar os repertórios de informação e favorecer a experiência do prazer estético. Pedagogicamente, isso implica o uso de textos autênticos e, na medida do possível, inteiros (não trechos, como muitas vezes ainda presenciamos nas escolas), o que auxilia a leitura interativa, motivada, crítica, em síntese, a reconstrução do texto nunca desvinculada do sentido (ANTUNES, 2003).

Após esse preâmbulo, passamos então para a análise de textos sincréticos, mostrando que todo texto é o resultado de uma construção que sofre influência da interação, ou seja, das formações ideológicas envolvidas – as escolhas realizadas para a manifestação do conteúdo não são aleatórias. Apresentamos a análise de capas de revista, de quadros, de propagandas e destacamos a importância das escolhas e da articulação entre as linguagens. Nos comentários, verificamos que a maioria apresentava dificuldades: demoravam a perceber a relação entre cores, formas, disposição das imagens e relação com o verbal na construção dos sentidos.

Por fim, para refletirmos sobre etapas e estratégias de leitura na escola, apresentamos a proposta que Santos, Riche e Teixeira (2015) utilizam, retomando Silva (1992), o que envolve, nas atividades para leitura, três principais momentos: atividades pré-textuais (perguntas/análises motivacionais, ativando conhecimentos prévios e hipóteses iniciais, como a análise da capa de um livro), atividades textuais (perguntas/análises textuais e linguísticas, incluindo, por exemplo, inferências) e atividades pós-textuais (continuação da análise, relações contextuais, motivação para outras leituras).

Simulamos uma aula de leitura que se resumia na apresentação da obra literária *Indez*, de Bartolomeu Campos Queiroz, edição de 1999. O encontro foi ministrado pela professora Eliane Aparecida Miqueletti, uma das autoras deste artigo, que trabalhou com a construção da capa do livro. Inicialmente, ela apresentou-o sem o título, direcionando a leitura apenas da linguagem não-verbal. A capa é composta pela imagem, delimitada em um enquadramento, composta por quatro galinhas, cada uma de uma cor, dispostas sobre um gramado e sob um céu azul, entrecortado por um risco na diagonal, de múltiplas cores, lembrando um arco-íris. Segue imagem da capa utilizada:

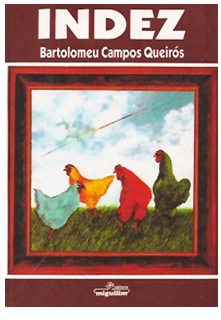

Imagem 1: capa do livro Indez. Fonte: Queiroz (1999).

A partir da leitura inicial, os participantes puderam sugerir temáticas: "história de um galinheiro", "algo sobre um sítio". Na sequência, a revelação da capa inteira, com título e nome do autor, causou estranheza de parte considerável dos participantes: Bartolomeu Campos Queiroz não era um autor conhecido por todos. Foi preciso trazer algumas informações sobre ele. "Indez" também não era uma palavra conhecida pela maioria. Depois de poucos minutos, apenas alguns supervisores e alunos, que moram ou moraram na zona rural, souberam relacionar o nome ao ovo que se coloca no lugar em que se quer que a galinha faça a postura. E qual a relação da composição dessa capa com a história presente neste livro? Eis a grande questão que só poderia ser desvendada com a leitura de toda a narrativa. Terminamos com a leitura das páginas iniciais da obra. Entre os presentes, apenas três conheciam a história e os outros estavam curiosos por conhecer[12].

12. Não é objetivo desse artigo apresentar a análise da capa do livro trabalhado no encontro, mas destacamos que ela possui relação direta e metafórica com a narrativa poética, a história de um menino do campo, Antônio,

Ao final do encontro, encaminhamos as seguintes atividades, para que os participantes escolhessem apenas uma delas:

1ª opção: escolha um texto sincrético (textos que articulam mais de uma linguagem para construir um sentido: propagandas, música, capa de revista) e elabore questões que poderiam servir para trabalhar com este texto na escola – poderá seguir a proposta de sequência de atividades proposta por Santos, Riche e Teixeira (2015).

2ª opção: leia o livro *Indez*, de Bartolomeu Campos Queirós, e explique/analise o sentido da capa do livro; qual a sua relação com a narrativa lida?

As opções propiciaram a ação dos participantes. Na primeira opção, ao invés de responderem a perguntas prontas, eles tiveram que elaborá-las, o que exige maior reflexão e posicionamento como mediadores de leitura. O trabalho envolveu a leitura – de textos literários ou não, as várias linguagens, não só a escrita – conectada aos outros conteúdos de língua portuguesa. Na segunda opção, os participantes puderam exercitar a leitura proposta no encontro.

Ao longo do desenvolvimento da oficina, notamos a participação efetiva dos graduandos e professores. Alguns relataram gostar do trabalho relacionando linguagem verbal e não-verbal, mas que tinham dificuldades para "enxergar algumas coisas". Em um dos cadernos de campo, um dos instrumentos formativos e avaliativos utilizado pelo PIBID-Letras para o registro (relato e reflexão) de todas as atividades realizadas no projeto, uma das alunas escreveu: "terminei a tarde de formação com vontade de ler o livro de Bartolomeu Campos Queirós e estimulada a investir em estudos mais profundos do texto. Aprendi que sempre há como fazer de qualquer texto um vasto estudo". Da imagem da capa do livro veio a análise dos recursos linguísticos, momento da pré-leitura, que despertou a vontade de ler. Relatos assim

que trata da temática da "infância". O menino vem ao mundo prematuramente, tem saúde frágil e revela-se sensível à vida, possui profunda capacidade de contemplação. "INDEZ", que também aparece na obra com o seu sentido denotativo (ovo chamariz), é o próprio local de origem em que está o protagonista, é a representação da infância, suscetível e delicada. A galinha é uma das figuras que estão presentes em vários momentos da história. Em um deles, a mãe brinca com os filhos ao tingir as galinhas com as cores do arco-íris, criando condições para o encantamento. Em síntese, uma das leituras possíveis para a capa é o enquadramento desse momento, exemplo entre muitos que compõem a obra e que misturam realidade e fantasia/imaginação, atmosfera na qual se constrói Antônio. Já Freitas (2014, p. 55), em sua pesquisa de mestrado, chama a atenção para a imagem das quatro galinhas coloridas, sobrepostas em um céu azul e nuvens brancas, e a lança em queda, em tons com cores do arco-íris, "o matiz", que simboliza uma ponte entre dois mundos, o céu e a realidade da vida prosaica. A pesquisadora destaca, ainda, que a última ave está no sentido contrário à lança: "não seguindo o sentido indicado, ou seja, aquele mais próximo da Terra, do mundo real, ela se difere do restante do bando, tornando-se mais próxima do que é etéreo". Enfim, a composição da capa (parte verbal e não verbal) já estimula a imaginação convidando o leitor a buscar os sentidos construídos ao longo da obra.

revelam que, em certa medida, cumprimos nossos objetivos. Ainda para avaliar nosso trabalho, enquanto coordenadoras e formadoras, procuramos continuamente corrigir as atividades entregues.

O grupo ficou bem dividido na escolha das atividades (primeira ou segunda opção). Apenas para citar alguns exemplos, além da leitura do livro *Indez* e a análise da capa, alguns optaram por construir questões sobre textos sincréticos, como a capa de uma revista, a capa do livro *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno, poemas do livro *Eu me chamo Antônio*, de Gabriel Pedro. De maneira geral, os trabalhos apresentados mostraram o esforço dos participantes na leitura desses textos; alguns ainda demonstraram imaturidade em relação à construção de perguntas para aplicação em sala de aula. Dessa forma, sentimos a necessidade de pensarmos outros momentos para trabalhar esses tipos de construção.

Ao final das formações que envolveram o projeto, pedimos uma avaliação escrita, a partir de duas perguntas: 1. Em relação à formação envolvendo o eixo leitura, teça comentários sobre o(s) ponto(s) negativo(s) e o(s) pontos(s) positivo(s); 2. Há sugestões para as próximas formações? Aponte.

Nas respostas dadas para a primeira pergunta, encontramos reclamações em relação ao pouco tempo trabalhado em cada temática, o que nos fez refletir sobre o aprofundamento de algumas questões, como a análise de textos sincréticos, em outros momentos de formação. Entre os pontos positivos, a maioria destacou a possibilidade de aprender sobre os vários gêneros discursivos, literários ou não, e pensar propostas de práticas, utilizando-os. Essas respostas incentivam a continuidade de nosso trabalho, são "termômetros" para a organização das atividades do PIBID-Letras.

Palavras finais

As discussões partilhadas entre os professores universitários, os professores da educação básica e os futuros professores envolvidos no PIBID-Letras partem do princípio da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão; a sequência de encontros propostos no projeto vem ao encontro disso.

As temáticas, no campo do ensino da leitura e da escrita, estão aliadas aos conhecimentos necessários para o melhor encaminhamento das aulas de Língua Portuguesa na escola, tanto por parte dos professores, quanto dos graduandos, que, participando das discussões, poderão conhecer um pouco mais da realidade vivenciada por professores da escola básica e pública. Nesse sentido, o ensino permeia

todas as etapas do referido projeto. No caso específico apresentado neste texto, o desafio é possibilitar que as escolas envolvidas revejam alternativas para integrar a leitura/literatura nas aulas de Língua Portuguesa, possibilidade exemplificada com o trabalho em torno do livro *Indez*.

No que se refere à pesquisa, ela é o suporte do projeto, perpassa as leituras e as discussões (sobre aspectos teóricos e práticos) propostas nos encontros. E o caráter extensionista está marcado na presença da universidade na escola, além da vinda dos professores da escola para os encontros, com intuito de estabelecer um diálogo próximo sobre as temáticas de ensino. Nas idas às escolas, os alunos, pibidianos e petianos, desenvolveram projetos relacionados ao conteúdo das oficinas das formações ofertadas.

O que fica em relação ao projeto e em relação à importância do PIBID é a partilha/ganho de conhecimentos entre professores universitários, alunos em formação e professores da educação básica. O princípio do contínuo renovar dos conhecimentos. A dinâmica da formação continuada permite viver o postulado de Paulo Freire (2002, p. 25), que retomamos da epígrafe deste texto: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos - pluralidade cultural. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____./CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Brasília.

BUIN, E. *Aquisição da escrita*: coerência e coesão. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *A escrita na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

_____; BIASOTTO, M. *Escrita como acontecimento*: construção do humor e mudança de perspectiva como experiências. Campinas-SP: Pontes, 2016.

DISCINI, N. *Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITTAS, J. D. de. *A infância nos entretons da terra*: um estudo sobre Indez, de Bartolomeu Campos de Queirós. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) - Curso

de Pós- graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2014.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual*: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2002.

QUEIROZ, B. C. *Indez*. 9. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos*:* diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E.(Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-31.

RUIZ, E. M. S. *Como se corrige redação na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, L. V.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

Sobre as autoras:

Eliane Aparecida Miqueletti é graduada em Letras (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Dourados), tem Mestrado em Letras (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas) e Doutorado em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina). É professora da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de semiótica francesa e ensino, com pesquisa nos seguintes temas: Semiótica Francesa, a construção da identidade indígena, o ensino de Língua Portuguesa e o Estágio Supervisionado Obrigatório.
E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br.

Edilaine Buin é graduada em Letras (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: Aquisição da Escrita, Letramentos e Formação de Professores. Atualmente, é tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras-UFGD.
E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br.

Recebido em 07 de agosto de 2018 e aprovado em 18 de outubro de 2018.

Alice no País da LIBRAS[1]: uma experiência/ reflexão pedagógica de letramento para educandos surdos

Alice in LIBRAS Country: an experience/pedagogical reflection of literacy for deaf students

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p91-108

Lúcia Peixoto Cherem[2]
Suellym Fernanda Opolz[3]

Resumo: Ler e escrever pode ser fascinante quando a aprendizagem é ambientada por temáticas que despertam o interesse e estimulam o imaginário infantil. E para os alunos surdos, que aprendem a ler pela via lexical, a prática de letramento precisa ser instigante, conduzindo e desafiando o educando ao uso funcional da leitura e da escrita e à descoberta de um mundo de conhecimentos, tal como a menina Alice, de *Alice no País das Maravilhas*, da obra de Lewis Carroll. Ou seja: o processo de letramento precisa ser significativo, com temas que despertem o interesse das crianças para uma efetiva construção de sua aprendizagem. Assim, este projeto de letramento pela via direta – realizado entre agosto e setembro 2016 com uma turma do 3° ano do ensino fundamental de uma escola de educação bilíngue para surdos – foi contextualizado na obra *Alice no País das Maravilhas*, tendo por objetivo estimular a leitura e desenvolver a escrita. Tal projeto mostrou-se efetivo, oportunizando aos alunos surdos a construção e assimilação de significados para palavras, frases e textos lidos, e desenvolvendo o uso funcional da leitura e da escrita em português brasileiro – na perspectiva de uma segunda língua, já que a língua natural dos educandos surdos é a LIBRAS. Então, utilizando a LIBRAS como ferramenta de mediação e pautando-se

1. Narrativa adaptada da obra original de Lewis Caroll pela Profa. Suellym Opolz para o contexto da LIBRAS e da cultura surda.
2. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
3. Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, São Jose dos Pinhais, PR , Brasil .

na interdisciplinaridade, este projeto de letramento foi estruturado em etapas de leitura, interpretação, produção e narrativa, promovendo atividades de análise linguística, leitura ideovisual de variados gêneros textuais e produção escrita de textos coletivos e individuais – contextualizadas no enredo da obra de Lewis Carroll.

Palavras-chave: Letramento; educação bilíngue; prática pedagógica.

Abstract: Reading and writing can be fascinating when learning is acclimated by themes that arouse interest and stimulate children's imagination. And for deaf students who learn to read through the lexical way, literacy practice must be thought provoking, challenging to learners. and must lead them to the functional use of reading and writing, and to the discovery of a world of knowledge, such as little girl Alice in *Alice in Wonderland*, written by Lewis Carroll. The literacy process must be meaningful, with themes that arouse children's interest for an effective construction of their learning. Thus, this literacy project – that took place between August and September of 2016 in a third-year group of elementary bilingual school for deaf students – had as context the literary work of *Alice in Wonderland* to stimulate reading and to develop writing. This project proved to be effective, allowing the deaf students to construct and assimilate meanings for words, phrases and texts that had been read, and to develop the functional use of reading and writing in Brazilian Portuguese – in the bilingual perspective of a second language, since the natural language of the deaf students is LIBRAS. Then, using LIBRAS as a tool of mediation and based on interdisciplinarity, this literacy project was structured in stages of reading, interpretation, production and narrative, promoting activities of linguistic analysis, ideovisual reading of various textual genres and written production of collective and individual texts – contextualized in the plot of the literary work written by Lewis Carroll.

Keywords: Literacy; bilingual education; pedagogical practice.

1. Planejamento

Acreditamos que aprender a ler e escrever pode ser fascinante quando se torna, para o educando, um processo significativo que estimule a organização de seu processo de pensamento e amplie seu conhecimento de mundo. Diante desta perspectiva, considera-se importante contextualizar o processo de aquisição da leitura e da escrita para crianças em temáticas que despertem o interesse infantil, que instiguem sua curiosidade e possibilitem uma construção efetiva de sua aprendizagem, sendo que "*letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever; o*

estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita" (SOARES, 1999, p. 18).

Assim, no terceiro trimestre de 2016, ao pensar em uma temática de aula para os alunos do 3° ano do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 9 anos, optou-se pelo clássico literário *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Isto porque o enredo da obra é repleto de elementos e personagens fantásticos, que estimulam a criatividade e a expressão linguística dos alunos, pois envolvem o lúdico e o simbólico no processo de ensino e aprendizagem de letramento, despertando o interesse pela leitura.

Além disso, percebeu-se que tal narrativa permite construir uma sequência didática pautada na interdisciplinaridade, destacando conteúdos tanto na área de língua portuguesa (leitura, interpretação e análise linguística), como na área de história (orientação temporal), na área de matemática (conteúdo de medidas de tempo/horas) e na área das artes (teatro/expressão corporal). Então, realizou-se uma leitura e análise do currículo municipal para o 3º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental e foram sistematizadas aulas para um projeto de letramento, considerando uma sequência didática. Registrados os planos de aula, o projeto foi analisado pela equipe pedagógica e, com seu apoio, realizado.

Tal projeto, tendo por objetivo geral estimular a leitura e desenvolver a escrita mediante letramento, considerou como objetivos específicos estruturar a sequência lógica de ideias; assimilar novos vocabulários em português brasileiro, interpretar informações, bem como ideias expressas em diferentes gêneros textuais; e reconhecer a função social da leitura e da escrita (código escrito). Como o enredo da obra *Alice no País das Maravilhas* retrata um coelho preocupado com o tempo/horário, foi oportuno considerar, também, como objetivos específicos, desenvolver a compreensão de medidas de tempo e realizar a leitura de horas e minutos, relacionando aos períodos do dia e à rotina dos alunos. Também se destacou o fato de a história ter sido escrita e ambientada no século XIX, o que permitiu aos alunos refletir sobre a passagem do tempo, estabelecendo comparações entre o passado e o presente.

Outro fato pontuado na estruturação deste projeto foi a possibilidade de desenvolver a expressão corporal através de encenação/dramatização na etapa final, tendo em vista que a temática poderia estimular o jogo simbólico das crianças e instigar a representação teatral. Neste momento, obtivemos apoio de outros professores, bem como da equipe pedagógica, para filmagem, composição de cenários e figuração.

Tendo em vista tal encaminhamento metodológico, ressalta-se que este projeto foi baseado na perspectiva do autor e pesquisador francês Jean Foucambert sobre letramento pela via direta, que leva em conta o acesso direto aos textos – literários ou não – desde o início da aprendizagem da leitura, de forma a perceber o conhecimento de mundo dos alunos quando operam a construção do sentido sobre a leitura e escrita. Assim, o trabalho pela via direta deve ser realizado de forma aprofundada e sistemática ao longo dos encontros, permitindo a reflexão linguística para a compreensão do funcionamento da linguagem.

Deste modo, considerando um total de 12 encontros e tendo por metodologia a concepção de letramento pela via direta, o projeto foi delimitado em cinco etapas:

1. Narração e Leitura
2. Interpretação
3. Pesquisa
4. Produção
5. Narração/Dramatização

Ressalta-se que esta experiência de letramento pela via direta na educação de surdos demonstrou-se efetiva, bem como inovadora, uma vez que permitiu ao educando a construção e assimilação de significados para palavras, frases e textos lidos num contexto lexical, o que auxilia na transformação dos alunos em efetivos leitores.

Este foi o principal objetivo desta prática pedagógica, que se baseou nas concepções do letramento pela via direta adaptadas ao contexto da surdez, que questionam práticas que descartam teorias de leitura que levam em conta a antecipação da sintaxe do português brasileiro nas atividades propostas. E no que se refere particularmente aos educandos surdos, o letramento pela via direta mostrou-se um caminho efetivo na busca por uma educação bilíngue significativa, utilizando como ferramenta de mediação a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a primeira língua do educando surdo. Conforme destaca Fernandes (2008, p. 12):

> Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelos estudantes surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado.

Desse modo, respeitam-se as necessidades e especificidades de aprendizagem da criança surda e estimula-se o desenvolvimento de sua autonomia para explorar o mundo da leitura, um mundo de descobertas, de significados e de transformações, ou seja, de construção de conhecimento, assim como ocorreu com a menina *Alice* ao conhecer *O País das Maravilhas*.

2. Diagnóstico

A escola em que ocorreu este projeto de letramento, em 2016, é uma escola pública de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial Bilíngue para Surdos, no município de São José dos Pinhais, no Paraná. A escola atende alunos surdos em etapas de aprendizagem da Educação Infantil até às séries iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° anos), utilizando como língua de mediação, em sua prática pedagógica, a Língua Brasileira de Sinais que, por ser uma língua visual/espacial, é naturalmente adquirida pelos educandos surdos quando estes estão inseridos num contexto escolar bilíngue.

Sendo assim, a LIBRAS se manifesta como a primeira língua (L1) e é a ferramenta de ensino/aprendizagem da escola. Ou seja, os conteúdos curriculares e o contexto sócio-educacional dos alunos, bem como toda prática pedagógica, são sistematizados e significados através da LIBRAS. Isto porque:

> (...) A surdez pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e sobre os outros. (LOPES, 2007, p. 16)

Neste cenário, tendo a LIBRAS como ferramenta de mediação, o aluno surdo é inserido no mundo da leitura e da escrita em português brasileiro que será a sua segunda língua (L2) na modalidade escrita, através da metodologia de letramento que objetiva estimular o aluno surdo ao uso social e funcional da leitura e escrita, considerando que:

> Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu

> lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17)

Evidencia-se, no entanto, que o processo de letramento só se torna efetivo e significativo para o educando surdo quando abordado, desde a educação infantil, pela via lexical, e não fonética, pois os alunos surdos não têm o processamento auditivo necessário para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Porém, ao usar a LIBRAS como ponto de partida, e não como ferramenta de mediação para o letramento em si, subestimando o conhecimento prévio do educando, tende-se a aplicar uma metodologia descontextualizada, que tem por objetivo apenas a relação sinal/palavra, figura/palavra, induzindo o aluno surdo a priorizar a leitura de imagens em detrimento do código escrito. Diante de tal prática, o aluno não é desafiado, instigado a ler, já que não percebe a necessidade e a funcionalidade da leitura do português brasileiro na modalidade escrita. Além disso,

> A falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos. (GUARINELLO, 2007, p. 55)

Conforme ressalta Carvalho (2013, p. 67) *"não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo"*.

Então, para a criança surda, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá na forma de uma segunda língua, por uma via direta – da mesma maneira que uma criança brasileira aprenderá uma língua estrangeira, por exemplo. Isto porque a linguagem escrita é um fator cultural – diferentemente da linguagem oral que, além de cultural, é também um fator biológico. Daí a perspectiva de uma educação bilíngue – LIBRAS/PORTUGUÊS – pois:

> Sendo a lingua(gem) uma função cognitiva privilegiada por sua natureza auto-reflexiva e mediadora, que constitui relação com o mundo social, deve-se considerar como essencial na educação de surdos a transformação de uma política pedagógica crítica por meio do ensino bilíngue. (SILVA, 2001, p. 22)

E é nesta perspectiva que este projeto de letramento se baseia. Consideramos que os alunos surdos possuem habilidades e capacidades para aprender uma segunda língua, tornando-se leitores funcionais, estabelecendo conceitos e significados ao que se está lendo e escrevendo, usando a linguagem escrita como função social, isto porque: "*As situações funcionais são, para a leitura, todas as situações que criam a necessidade de se recorrer a um contexto escrito, sob qualquer forma*" (FOUCAMBERT, 2008, p. 155).

Diante deste contexto, percebemos o quanto era necessário abordar o letramento por uma temática que despertasse o interesse dos alunos pelo uso funcional do português brasileiro – na modalidade escrita – instigando-os a descobrir os significados de palavras, textos, mensagens. É evidente que nem todos os alunos apresentam um mesmo ritmo de aprendizagem, de assimilação de vocabulário, de interpretação. Entretanto, percebemos em uma turma – formada por cinco alunos surdos, com idade entre 8 a 9 anos, e fluentes em LIBRAS – um crescente entusiasmo pela descoberta da leitura.

3. Desenvolvimento

Nesta experiência prática, projeto de letramento, as aulas estavam contextualizadas no tema *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, com a intenção de despertar o interesse pelo universo do enredo, estimulando a leitura e o desenvolvimento da escrita em português brasileiro junto aos educandos surdos e conduzindo-os à metalinguagem e à análise linguística, fazendo transposição do significado das mensagens lidas e escritas da LIBRAS para o português brasileiro e do português brasileiro para a LIBRAS.

Além disso, foi oportuno aprofundar a consciência e a orientação temporal dos alunos, discriminando o período histórico do enredo, bem como estimular a localização e identificação de continente e país em que a narrativa acontece – no caso a Inglaterra do século XIX – observando mapas, globo terrestre e reconhecendo as configurações culturais que caracterizam tal país e seu continente, ampliando o conhecimento de mundo dos alunos que se mostraram muito interessados nessa dinâmica. Ainda no que corresponde à área da história, foi possível desenvolver a orientação temporal, relacionando datas a períodos históricos, comparando passado e presente. Como se percebe, o projeto pautou-se na interdisciplinaridade, interligando/integrando conteúdos curriculares das Diretrizes Curriculares Municipais para o 3º ano do Ensino Fundamental e utilizando, como ferramenta de mediação,

a LIBRAS. O projeto de letramento foi planejado e aplicado durante um bimestre, num total de 12 aulas, com média de três horas semanais. Delimitou-se o projeto em cinco etapas: narrativa e leitura, interpretação, pesquisa, produção e dramatização, conforme detalhado a seguir.

A narrativa e a leitura

O ponto de partida para o projeto foi a narração, em LIBRAS, da história *Alice no País das Maravilhas*. O conto foi narrado para os alunos a partir do uso da LIBRAS e da expressão corporal/dramatização, esta como componente complementar, evidenciando o perfil de cada um dos personagens da história – atividade em que se percebeu que a expressão facial e a dramatização da professora captaram total atenção das crianças. Tal percepção ilustra o quanto é importante a contextualização das aulas em temáticas que despertem o imaginário infantil. Ressaltamos que, nesta primeira atividade, não foi utilizado nenhum recurso de imagem (desenho/gravura), pois um dos objetivos era perceber o nível de assimilação das informações que os alunos teriam através da LIBRAS e a construção de imagens mentais, dimensionando a estrutura de pensamento e expressando o conhecimento de mundo. Considera-se que esta atividade pode estar relacionada à sondagem, visto que através dela foi possível perceber o nível de assimilação da linguagem receptiva e delinear o conhecimento prévio das crianças.

Assim, na mesma aula – após a narrativa realizada pela professora – foi solicitado aos alunos que fizessem um desenho em quadrinhos, relativo à narrativa, destacando a sequência lógica da história. A maioria dos alunos conseguiu realizar tal atividade, sendo que alguns não demonstraram autonomia para representar a narrativa, através do desenho, solicitando auxílio. Porém, nesta atividade não houve mediação porque a intenção era de que os alunos expressassem – de forma autônoma – o que entenderam da narrativa. Foi interessante perceber que cada aluno expressou uma perspectiva diferente da história, destacando o cenário que mais despertou sua atenção.

Numa segunda aula, as crianças foram instigadas a expor informações sobre a história. Foi-lhes perguntado (em LIBRAS) quais personagens havia na história narrada anteriormente e assim elas foram comentando e sinalizando cada um dos personagens: Alice, Chapeleiro Maluco, Gato, Coelho Branco, Lebre, Lagarta, Rainha de Copas. Todos os alunos se mostraram participativos, interagindo com os questionamentos feitos sobre a narrativa. Em seguida, foram questionados sobre o lugar em

que se passava a história e todos responderam: "No País das Maravilhas". O aluno W lembrou-se da Inglaterra e outro aluno, V, lembrou-se da casa do Chapeleiro e do castelo da Rainha de Copas.

Então a professora regente, tendo o papel de escriba, auxiliou os alunos a registrar em português brasileiro tais informações, destacando na lousa as palavras-chave, dentre as quais sobressaíram: PAÍS DAS MARAVILHAS e ALICE. A professora destacou com a cor laranja substantivos próprios, referentes aos personagens, com a cor verde os lugares e com a vermelha os marcadores cronológicos (anos). Também foram realizados outros questionamentos que instigaram as crianças a realizar uma interpretação lógica da obra de Lewis Carroll, como: *Por que o Coelho estava com pressa? Por que Alice cresceu muito? Por que o tamanho da Alice diminuiu?* Tais questionamentos não foram respondidos de forma imediata pelas crianças, mas o retorno a partes concretas da narrativa conduziu os alunos a uma conexão lógica, estimulando a correspondência entre causas e efeitos, que é uma das principais dificuldades no processo de leitura por parte das crianças surdas.

Em seguida, tendo por base as palavras/ideias-chave, foi produzido um texto coletivo (escrito na lousa). Depois, solicitou-se que os alunos fizessem a cópia desse texto no caderno de Linguagem, tendo por objetivo conhecer a estruturação textual (paragrafação, sequência de ideias) e elementos do texto (pontuação), além da orientação espacial. Finalizada a cópia, as crianças foram orientadas a circular/destacar, no texto, as palavras que já conheciam, utilizando uma cor para cada classe de palavras: laranja para nomes próprios, azul para verbos, verde para lugares, rosa para substantivos comuns e amarelo para pontuação. Por meio das palavras em destaque, as crianças foram estimuladas a ler o texto no quadro negro, com o intento de promover desafios e instigá-los para a leitura.

Na terceira aula, com as crianças organizadas em uma dupla e um trio, o texto narrativo foi apresentado aos alunos em partes, ou seja, em parágrafos – cada qual transcrito em uma folha sulfite A4, com fonte Arial 48. Cada criança recebeu dois parágrafos do texto. E, novamente, solicitou-se que destacassem as palavras que já conheciam. Depois, foi proposto o desafio de ordenar a sequência de parágrafos, sem qualquer cópia da narrativa como base. Houve dificuldades em ordenar os parágrafos. Este fato mostrou que uma leitura apenas global e superficial do texto é insuficiente para compreender e dar significado a ele, assim sendo, o vocabulário na linguagem escrita não se tornou efetivamente adquirido. Os limites do modelo global de leitura ficam evidenciados ainda quando se pensa que a criança surda

precisa trabalhar com o texto em português brasileiro para incorporar a sua sintaxe. Por isso, o trabalho efetivo com a materialidade linguística se torna uma etapa fundamental sempre que permite voltar ao texto como um todo para a checagem de informações e entendimento do seu funcionamento global.

Sendo assim, realizamos novas mediações correspondentes à narrativa em LIBRAS, por meio de ditados de palavras e frases importantes no contexto de crianças surdas. Como exemplo, a sentença: "*A Alice caiu no buraco*". Assim, tendo como base as palavras-chave, a turma ordenou coletivamente os parágrafos, reconstruindo o texto e elaborando um cartaz vertical.

A interpretação

Para efetivar esta experiência, os alunos receberam os mesmos parágrafos recortados em tamanho menor, sendo que cada aluno tinha todas as partes (parágrafos) do texto para organizá-lo individualmente. Na sequência, foram distribuídas aos alunos atividades de interpretação sobre a narrativa, com a intenção de fazê-los refletir sobre os acontecimentos da história, sobretudo suas causas e efeitos, conforme as questões levantadas na primeira aula, após a história ter sido narrada em LIBRAS.

Numa atividade posterior, foi solicitado que fizessem produção e leitura das frases, com consulta da escrita do vocabulário e auxílio do professor. Os alunos tiveram e apresentaram total autonomia na construção da estrutura lógica das frases, realizando interpretação por meio de desenho e, através desta atividade, começaram a compreender que as imagens mentais, as figuras e os desenhos, bem como os sinais em LIBRAS, podem também ser expressos pela escrita. Ou seja, a escrita também pode representar acontecimentos, pensamentos, mensagens, registros, como qualquer desenho, como qualquer sinal. Isto porque a leitura pela via direta permite a compreensão e a significação, não somente do que está escrito, mas também de desenhos, fotografias, rótulos e até de sinais em LIBRAS, pois o surdo não ouve a mensagem do outro, ele lê o que o outro sinaliza, embora o outro sempre fará a leitura do que o surdo sinaliza. A leitura em si é um processo visual espacial, daí a característica visual espacial da Língua de Sinais.

Assim, nesta etapa do trabalho, diante do estímulo para a leitura interpretativa, os alunos começaram a perceber as relações sintáticas do português brasileiro – o que representa um efetivo progresso no processo de aprendizado da leitura pelos alunos surdos. Em atividades anteriores a este projeto, constatava-se que quando

as crianças ainda não tinham a noção de sintaxe, faziam suas hipóteses, ao encontrarem palavras já conhecidas, para tentar chegar ao sentido do texto. Quando percebem a sintaxe, além das hipóteses, elas começam a fazer conexões entre as palavras e aplicar o que todo bom leitor faz: **a antecipação da mensagem com a ajuda justamente da sintaxe.**

A pesquisa

Foi interessante observar o deslumbramento dos alunos em ler e interpretar, fazendo conexões entre as palavras. Vale considerar que os alunos não possuem vocabulário extenso em português brasileiro, mas foi revelado às crianças que elas podem pesquisar, perguntar e, assim, ler e compreender o sentido das frases e do texto.

Mediante o incentivo à pesquisa e ao estudo de vocabulário, e a partir das informações interpretadas, foram inseridos outros gêneros textuais além do narrativo e foram realizadas conexões e correspondências entre os textos. Assim, iniciamos a etapa de pesquisa deste projeto, sendo trabalhados outros gêneros textuais relacionados à temática. Na aula seguinte, foi realizada a leitura ideovisual da parlenda "Tempo", destacando a palavra-chave TEMPO. Tal leitura foi realizada com eficácia pelos alunos, que começaram a dramatizar em LIBRAS a parlenda. Aproveitando o seu entusiasmo, foi-lhes perguntado: *O que é tempo?* Com tal pergunta, foi feita uma reflexão sobre tempo passado e tempo futuro, tempo de horas, tempo de mês e ano, e o processo de espera – estimulando os alunos a uma associação lógica sobre períodos, configurando, assim, a orientação temporal.

A produção

Em seguida, fez-se a leitura ideovisual do texto *O chá das cinco* de forma interdisciplinar ao acrescentar conteúdos de matemática, como medidas de tempo, por exemplo. Assim, realizou-se atividade de leitura de horas, produzindo frases descritivas, como, por exemplo, "o chá das seis", enfatizando o período do dia e destacando os verbos INICIAR e TERMINAR. Então, ainda enfatizando o processo e leitura de horas, os alunos pesquisaram e preencheram uma tabela com as atividades e horários correspondentes a sua própria rotina diária, destacando outros verbos como ESTUDAR, ACORDAR, BRINCAR e DORMIR. Após o preenchimento, os alunos transcreveram a tabela de rotina diária em forma de texto descritivo sob o

título "Minha rotina". Ressalta-se que, nesta atividade, dois alunos necessitaram de mediação na estruturação lógica das frases, mas se mostraram motivados a realizar o texto – já que a produção ressaltava um fator essencial da identidade, que é a rotina.

Numa aula posterior – ainda na concretização do processo de produção de texto – foi entregue aos alunos uma imagem da menina Alice olhando através da fechadura de uma porta e, ao lado da porta, um espaço em branco. Neste espaço, foi solicitado que os alunos imaginassem o que Alice estava "vendo", o que havia atrás da porta. Alguns alunos, que apresentam um perfil de aprendizagem mais objetivo, representaram o próprio "País das Maravilhas", tendo por referencial a narrativa inicial. Já outros se mostraram mais criativos, optando por representar um lugar diferente, como uma praia. Em atividades como esta é possível explorar a expressão pictórica de cada educando, percebendo qual é seu estilo de aprendizagem e sua interação com o que está vivenciando na sala de aula.

Realizado o desenho, foi proposto que os alunos escrevessem produzindo frases simples, mas que descrevessem o lugar que imaginaram/desenharam – estabelecendo conexão entre sujeito, verbo e objeto. Todos os alunos demonstraram interesse, sendo que alguns, com maior repertório de vocabulário no que corresponde ao português brasileiro escrito, demonstraram maior habilidade na produção, não necessitando de mediação.

Ainda na etapa de produção, numa aula posterior, foi realizada, por meio de multimídia (tablets), a coleta de dados/informações referentes à Lebre e ao Coelho. Os alunos foram divididos em dois grupos: um de pesquisa referente à Lebre e, outro, referente ao Coelho. Eles se mostraram motivados com a pesquisa por utilizar ferramenta de multimídia, demonstrando envolvimento com os dados registrados e realizando leitura funcional. Após a pesquisa, os alunos repassaram em LIBRAS – tanto para a professora como para os demais colegas – os dados que foram registrados na lousa. Constituiu-se, assim, de maneira coletiva, um mapa conceitual que se mostrou efetivo na classificação e organização de ideias e informações referentes à pesquisa. E, partindo deste mapa conceitual, realizamos a produção de um texto coletivo, de gênero informativo, realizando leitura ideovisual e destacando as palavras-chave.

Nesta etapa, foi possível perceber maior autonomia dos educandos em relação à leitura, já que a partir de conexões de ideias, eles demonstravam interpretação sobre o contexto do que leram. E quando algum colega apresentava dificuldade na pesquisa de informações, o outro o auxiliava, mostrando o vocabulário e explicando o sentido

da palavra na frase, no texto. Nesta etapa de produção, de maneira interdisciplinar, incluindo a área de matemática – relativamente ao conteúdo de medidas de tempo – os alunos elaboraram convites para um "chá". Cada aluno escolheu um personagem da história *Alice no país das Maravilhas*, e então, houve a escolha de um personagem de um dos colegas para que fosse elaborado um convite, delimitando destinatário, data e local de realização do chá. As crianças se mostraram entusiasmadas com esta produção e, inclusive, produziram outros convites. Também já foram personificando um personagem para a próxima etapa deste projeto – que seria a narrativa teatral.

Para concluir esta sequência didática, foi narrada para os alunos a fábula *A Lebre e a Tartaruga* – a partir da qual as crianças novamente registraram o que interpretaram da história, realizando o desenho sequencial do enredo em quadrinhos. E depois, com o uso de palavras-chave relacionadas à fábula, realizaram um texto coletivo, de gênero narrativo, descrevendo o enredo. Assim, fez-se a leitura ideovisual de tal texto, interpretando as causas e efeitos descritos no enredo e destacando perguntas como: P*or que a tartaruga ganhou? Por que o coelho perdeu*? – voltando ao processo inicial, a narrativa em LIBRAS. Nesta atividade, foi perceptível o avanço no que corresponde à leitura ideovisual e à assimilação de vocabulário pelos alunos, pois estes não necessitaram de tantas mediações como na etapa inicial. Foi gratificante perceber este avanço e o interesse dos alunos em ler o texto referente à fábula.

A dramatização

Então chegou-se à etapa final do projeto – a etapa da **dramatização**. Como os alunos se mostraram envolvidos com a temática da obra de Carroll, inclusive estabelecendo jogos simbólicos e personificando os personagens: Você é a Alice! Eu serei o Gato! Ele é o Chapeleiro. Decidiu-se, junto com a equipe pedagógica e com o apoio dos demais colegas professores, montar uma peça de teatro, realizando filmagem e criando um curta-metragem, de aproximadamente 15 minutos. Com o auxílio da equipe da escola, criamos o cenário para as filmagens e o figurino para os alunos dramatizarem o enredo.

Nesta etapa, foi interessante constatar que os próprios alunos, com os jogos simbólicos em relação à narrativa, foram efetivos construtores do enredo em nossa peça de teatro. Claro que houve mediação e orientação, mas o entusiasmo deles em

relação ao projeto e ao mundo fantástico da obra de Lewis Carroll foi significativo para finalizar a tarefa de forma lúdica.

4. Avaliação

Aprendizagem

No processo avaliativo, este projeto de letramento – ambientado na obra de Lewis Carrol *Alice no País das Maravilhas* – teve como principal objetivo estimular a leitura e o desenvolvimento da escrita em português brasileiro, em uma turma do 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue para surdos.

Considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita pelos educandos surdos ocorre pela via lexical e sintática, e não pela via fonética, **o letramento pela via direta** se mostra uma metodologia essencial para os alunos surdos adquirirem a função social da leitura e da escrita em português brasileiro, utilizando a LIBRAS como ferramenta de mediação; daí a modalidade de educação bilíngue. Além disso, *"o papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele que irá construir pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto"* (FERNANDES, 2006, p. 15).

Entretanto, despertar o interesse dos educandos surdos para uma segunda língua – no caso o português brasileiro na modalidade escrita – é um desafio, tanto de ensino quanto de aprendizagem.

> (...) Quanto mais uma criança parece estar com dificuldade, mais o pedagogo deve se mostrar atento ao caráter verdadeiramente funcional das situações de aprendizagem, reduzindo sensivelmente as intervenções de ensino que não se justificam. (FOUCAMBERT, 2008, p. 128)

Isto porque a LIBRAS – a língua natural do educando surdo, pela qual ele expressa seu conhecimento de mundo – é uma língua visual espacial. Desta forma, o aluno surdo não buscará apenas usar imagens e gravuras como suporte principal para a leitura, passando a perceber, assim, a funcionalidade da mensagem escrita, considerando os contextos e significados de palavras, frases e textos. Tal fato evidencia que *"a* língua escrita não é nada mais que uma prática; ela se cria por esta prática e é essa prática

que se aprende. O que interessa ao pedagogo é saber o que é esta prática, se ele quiser ajudar a criança *a adquiri-la (...)"* (FOUCAMBERT, 2008, p. 35).

Então, a prática de letramento, ambientada em temáticas que despertam o interesse infantil e mediada pela LIBRAS, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do educando, conduz o aluno surdo a reflexões e significações entre palavras e textos para que ele desenvolva a leitura funcional. Os alunos quando percebem o significado de palavras e fazem conexões entre elas, organizando e classificando dados e informações de um texto, tornam-se entusiasmados com o uso funcional do português brasileiro, curiosos com novos vocabulários e gêneros textuais, e motivados a produzir e a escrever seus próprios textos.

Todo este envolvimento e interesse foi perceptível nos alunos no decorrer das etapas deste projeto. Eles se mostraram curiosos e estimulados a fazer a leitura ideovisual dos textos propostos porque foram instigados a conhecer o fantástico *País das Maravilhas*, a saber mais sobre os personagens do enredo, a compreender mais sobre lebres e coelhos.

Cada aluno demonstrou um ritmo próprio de leitura, assimilação de vocabulário, interpretação e produção escrita, mas todos se mostraram envolvidos com a temática e interessados pelo português brasileiro na sua forma escrita. Então, considerou-se que o principal objetivo deste projeto – estimular a leitura – foi efetivamente atingido.

Como ferramenta de avaliação, foi realizada a observação dinâmica da interação dos alunos com os conteúdos propostos ao longo da sequência didática, bem como a percepção e o registro da participação dos alunos nas atividades e etapas de tal sequência.

Tais registros estão relacionados ao desenvolvimento das atividades pelos alunos e à realização das produções, tanto coletivas quanto individuais. E, ao final da sequência didática, foi realizada uma atividade para sondagem de aprendizagem relativa aos eixos avaliativos para a área de letramento, tais como: **leitura, trabalho com o vocabulário, interpretação, análise linguística e produção escrita.**

Sendo assim, neste projeto de letramento, destacou-se o processo de significação que os alunos conquistaram diante dos textos lidos, tendo a língua natural como ferramenta de mediação. Tal projeto mostrou que é possível abordar sequências didáticas com diferentes gêneros textuais e relacionadas às demais áreas do conhecimento, promovendo análise linguística, discriminação visual e o despertar do raciocínio lógico na composição e decomposição do significado de palavras, frases e textos escritos. E, por meio da interpretação, significação e organização de

informações, estimulou-se o desenvolvimento da leitura em uma segunda língua, sendo que a leitura condiciona a produção escrita. Desta forma, o educando surdo desenvolve a efetiva função social da leitura e da escrita.

Com relação à avaliação, considera-se que nem todos os alunos obtiveram o mesmo desempenho, tendo sido percebidas diferenças no que corresponde ao nível de leitura e assimilação de vocabulário. Entretanto, os alunos que apresentaram dificuldades buscavam superá-las com interesse, perguntando à professora ou aos demais colegas sobre determinada palavra, determinada frase, e, ainda, buscavam em atividades anteriores – como no texto vertical – referenciais para a produção escrita, o que demostrou envolvimento e comprometimento com o projeto. Além disso, foi gratificante constatar a troca de experiências e saberes entre os alunos diante da temática, sendo as atividades coletivas ferramentas efetivas de aprendizagem. Neste projeto, percebeu-se o quanto os alunos aprenderam uns com os outros, estimulando entre eles o uso funcional da leitura e da escrita.

Por isso, consideramos que esta prática foi significativa e positiva, estimulando e desafiando os alunos a ler e a produzir. E a organização deste projeto em etapas (**leitura**, **interpretação, produção e narrativa**), delimitando um processo de aprendizagem, permitiu observar em quais eixos avaliativos os alunos estavam avançando ou, ao contrário, em quais necessitavam de maior mediação.

Sendo o letramento para surdos um processo complexo que envolve uma metodologia bilíngue – articulando contextos e significados entre LIBRAS e português brasileiro e entre português brasileiro e LIBRAS – tal projeto precisa ser contínuo, pois aborda novo vocabulário, promove análises linguísticas, apresenta outros gêneros textuais e amplia a experiência com a produção escrita. Sendo assim, o tempo pedagógico em sala de aula, no que corresponde à prática do letramento, precisa ser efetivamente aproveitado e ampliado, pois há sempre mais a conhecer, a ler. Neste contexto, tal prática possibilitou idealizar novos projetos abordando outros clássicos literários como, por exemplo, *Peter Pan*, *Mágico de Oz*, *Crônicas de Nárnia* e até contos de fadas e fábulas. Tais textos seriam efetivos para ampliar esta prática e promover conexões de saberes e, principalmente, despertar o interesse dos alunos surdos para o mundo da leitura. Na realização deste projeto, foi interessante perceber o entusiasmo da professora ao realizar novas práticas, organizar novas temáticas para estimular a leitura dos alunos e conduzi-los à descoberta da literatura.

5. Considerações finais

Como observado neste projeto, baseado no conto *Alice no país da Maravilhas*, os alunos se mostraram interessados no enredo e, instigados a ler, passaram a buscar informações sobre a temática e os personagens, utilizando a leitura e a escrita de maneira funcional.

Entretanto, realizar uma sequência didática que evidencie e oportunize ao educando uma significação sobre determinado tema exige do educador comprometimento e dedicação para concluir as etapas planejadas. É necessário, sobretudo, instigar os educandos a expressar seu conhecimento de mundo e a usar este conhecimento na contextualização da leitura e na construção da escrita. É preciso escolher os melhores textos de diferentes gêneros, preparar graficamente estes textos, planejar atividades de pesquisa e abordar determinada temática. É também necessário mediar as conexões que os alunos criam diante dos textos lidos, conduzindo-os à lógica da palavra escrita ao estabelecer o seu uso funcional no cotidiano.

É um trabalho complexo, mas torna-se gratificante quando os alunos se interessam pelo contexto da temática e começam a ler, a fazer conexões e a pesquisar informações de forma autônoma.

Referências

CARROLL, L. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá.* Tradução: Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar:* um diálogo entre a teoria e prática. Petrópolis/RJ: Vozes. 2013.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M. C. L.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/slp27>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. M. de. (Org.). *Letramento:* referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor.* Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUARINELLO, A.C. O. *papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexos, 2007.

LOPES, M. C. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SILVA, M. P. M. *A Construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexos, 2001.
SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

Sobre as autoras:

Lúcia Peixoto Cherem é graduada em Letras Português-Francês (Universidade Federal do Paraná), tem Especialização em Linguística Aplicada (Sorbonne- Paris XIII, França) e Doutorado direto em Língua e Literatura Francesa (Universidade de São Paulo). É professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, mas ainda é professora colaboradora da Pós-graduação de Letras da mesma universidade. Tem experiência na área de ensino de línguas estrangeiras, literatura brasileira e aprendizagem da leitura em língua materna, segunda língua, língua estrangeira e em português brasileiro para surdos, com pesquisa em Letramento e Leitura.
E-mail: luciacherem@ufpr.br.

Suellym Fernanda Opolz é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Paraná), tem Especialização em Educação Especial (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e Especialização em Psicopedagogia (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Atualmente cursa Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná) . É professora da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais/PR. Tem experiência na área de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em Educação bilíngue para surdos, com pesquisa em letramento. Atua também como professora mediadora no Curso de Pedagogia Bilíngue (modalidade EaD) do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
E-mail: suopolz@gmail.com.

Recebido em 07 de abril de 2018 e aprovado em 18 de outubro de 2018.

Ensaios

O desafio da interculturalidade frente ao desafio do letramento literário

The challenge of interculturality facing the challenge of literary literacy

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p111-124

Diego Pereira[1]

Resumo: Neste artigo, defende-se a escolarização da literatura sob os paradigmas do letramento literário (COSSON, 2016 [2006]) e da compreensão intercultural da realidade (SILVA, 2000; CUCHE, 2002; BUCHOLTZ; HALL, 2004; MAHER, 2007; DANTAS, 2012; MONTIEL, 2013; dentre outros), como resposta à desarmonia definidora da sociedade brasileira pós-moderna, traduzida pelo paradoxo do máximo da racionalidade técnica e do máximo da irracionalidade comportamental (CANDIDO, 2011 [1988]). Para tanto, reconhece-se, no caso do primeiro paradigma, e propõe-se, no do segundo, alguns de seus princípios socioeducativos; problematizando, ainda, as funções sociais creditadas à literatura e à sua escolarização diante das ideologias linguísticas às quais naturalmente se filiam (MAKONI; PENNYCOOK, 2012), de sua difusão no âmbito das principais agências de letramento institucionais (a exemplo da escola e da igreja) e de seu emprego potencial na formação discursiva da nação (EAGLETON, 2006 [1983]; CANDIDO, 2011 [1988]).
Palavras-chave: Escolarização da literatura; letramento literário; interculturalidade.

Abstract: This article advocates for literary education based on the paradigms of literary literacy (COSSON, 2016 [2006]) and of the intercultural understanding of reality (SILVA, 2000; CUCHE, 2002; BUCHOLTZ; HALL, 2004; MAHER, 2007; DANTAS,

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

2012; MONTIEL, 2013, among others), as a response to defining unbalances in the post-modern Brazilian society. These translate into a paradox between the highest technical rationality and the highest behavioral irrationality (CANDIDO, 2011 [1988]). To that end, we recognize in the first paradigm and want to implement in the second some of its socio-educational principles. We also want to question the social roles assigned to literature and literature education by analyzing: the linguistic ideologies to which they are naturally connected (MAKONI; PENNYCOOK, 2012); their dissemination in major institutional literacy agencies (for example, schools and the church); and their potential use in structuring the Nation´s discourse (EAGLETON, 2006 [1983]; CANDIDO, 2011 [1988]).
Keywords: Literary education; literary literacy; interculturality.

Os incontestes desafios do letramento literário e da compreensão intercultural da realidade na escolarização da literatura

Já na década de 1980, Candido (2011 [1988]) constata a existência do paradoxo do máximo da racionalidade técnica e do máximo da irracionalidade comportamental, quando o progresso é perseguido/alcançado sem o desenvolvimento social, apesar de apoiar-se em uma tecnologia capaz de permitir justamente o oposto. Trata-se, em outras palavras, da desarmonia definidora da sociedade daquela época e, de certo modo, da atual, cuja solução, ainda de acordo com o mesmo autor, perpassa a conquista e a manutenção dos direitos humanos, dentre os quais, o da arte e o da literatura, a serem garantidos em sua dimensão fruitiva a todos, indistintamente. E, aqui, essa premissa importa porque parece provar a urgência de se discutir, sobre a escolarização da literatura, seu emprego potencial/real na resposta a questões sociais como a supracitada, a partir do que proscrevem/sancionam a esse respeito as correntes teórico-metodológicas de sua inscrição, que acabam promovendo-a com ou sem a assunção desse desafio.

Atribuir à leitura e à escrita literárias, por exemplo, um caráter apenas estético ou um caráter estético e ético (vide Quadro 1), quando de sua abordagem didático-pedagógica, implica percursos e efeitos educativos diversos e, neste caso, naturalmente opostos. Por meio dessa escolha, pode-se requerer/alcançar uma experiência estética alienante ou libertadora, além de aberta ou fechada à compreensão histórico-cultural da realidade, favorecida/garantida ao indivíduo para que este possa/consiga ver(-se) e sentir(-se) ou ver(-se), sentir(-se) e engajar(-se), conforme advertem

Candido (2011 [1988]) e Eagleton (2006 [1983]). E, nisso, há sempre uma opção política, sobre a qual incidem formas distintas "de governar" e "de instruir" – mais ou menos liberais, mais ou menos progressistas (ainda que veladas).

	Caráter estético[2]	Caráter estético e ético
Concepção de arte/literatura	• Objeto imutável (bem compressível)	• Objeto mutável (bem incompressível)
Finalidade da produção/recepção artístico-literária	• Captura/revelação do objeto artístico-literário (em suas estruturas mais íntimas); • Decomposição da experiência humana; • Enriquecimento do homem e da sociedade	• Variada, incluindo a de captura/revelação do objeto artístico-literário; • Explicação/revolução da experiência humana; • Humanização do homem e da sociedade
Inscrição da produção/recepção artístico-literária nas relações sociais e seus significados ideológicos (projeto político-social)	• Dispensável (experiência literária fechada à realidade histórico-cultural, cujos efeitos sãos temidos)	• Indispensável (experiência literária aberta à realidade histórico-cultural, cujos efeitos são preconizados)
Modo de resposta à inscrição da vida humana no estado de coisas predominante	• Para confirmação e apoio a esse estado, a despeito de suas contradições	• Para negação, denúncia e combate a esse estado, quando e se necessário
Tipo de indagação suportada	• Racional	• Crítica racional
Tipo de experiência estética requerida	• Alienante, estranguladora	• Libertadora
Modo de abordagem da arte/literatura no ambiente escolar	• Equipamento intelectual e social proscrito, garantido ao indivíduo para ver(-se) e sentir(-se) – maior eficácia estética, menor eficácia humana	• Equipamento intelectual e social sancionado, garantido ao indivíduo para ver(-se), sentir(-se) e engajar(-se) – menor eficácia estética, maior eficácia humana
Uso político	• Forma A de governar e instruir	• Forma B de governar e instruir

Quadro 1 – Natureza das reflexões sobre o lugar da arte/literatura na vida humana – Fonte: Elaboração do autor, com base em Candido (2011 [1988]) e Eagleton (2006 [1983])

2. Estética tomada em sua concepção moderna.

Nesse sentido, a perspectiva do letramento literário parece contribuir à atenuação da desarmonia social retratada por Candido (2011 [1988]) ou, ainda, a outras a ela relacionadas, pelo desafio didático-pedagógico que sugere aos professores da educação básica. Para Cosson (2016 [2006], p. 12), ela corresponde ao "processo de letramento que se faz via textos literários", capaz de garantir aos alunos seu efetivo domínio, em uma comunidade de leitores formada, a princípio na escola, para experienciar o mundo a partir de suas próprias descobertas; e consiste em favorecer o exercício da leitura e da escrita de textos literários de tal modo que cada aluno possa "[...] [desvelar] a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e [...] [construir] um modo próprio de se fazer dono da linguagem" (COSSON, 2016 [2006], p. 16). Isto é, desde que se conceba a experiência da literatura como "a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade" (COSSON, 2016 [2006], p. 17), cuja função essencial, portanto, é a de "construir e reconstruir a palavra que humaniza" (COSSON, 2016 [2006], p. 23), fornecendo "os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem" (COSSON, 2016 [2006], p. 30).

No entanto, para tal, não basta assumir como objetivo didático-pedagógico a aprendizagem da literatura (da experiência literária, nas atividades de leitura e escrita), a aprendizagem sobre a literatura (de sua história, teoria e crítica) e a aprendizagem a partir da literatura (do conhecimento por ela suportado ou das habilidades e competências por ela favorecidas). Tampouco, optar por um método de ensino baseado nas teorias conciliatórias de leitura, em que a atividade leitora seja reconhecida e proposta no interior da prática social que medeia e transforma as relações humanas. Todas essas alternativas, quando da escolarização da literatura, melhor servirão ao propósito educativo do letramento literário se associadas àquelas da compreensão intercultural da realidade.

De acordo com Dantas (2012), a compreensão intercultural da realidade, desafio acentuado pelas especificidades da globalização no século XXI, requer o diálogo intercultural tal como proposto pela Unesco em 2009: um empreendimento fundamentalmente assentado no reconhecimento da permeabilidade das fronteiras culturais, da relativa agência dos indivíduos nesse contexto, da natureza universal dos direitos humanos, e atento a sua mercantilização local e global. Aqui, talvez seja válido esclarecer – como o faz a autora – que, dada a existência de várias definições para interculturalidade (cada uma condicionada social e historicamente e com suas

implicações políticas), é possível referir-se a ela como o "contato entre pessoas de culturas distintas, de universos simbólicos compartilhados" (DANTAS, 2012, p. 16).

Essa definição traz consigo a "necessidade de privilegiar o diálogo, a vontade da inter-relação e não da dominação" (DANTAS, 2012, p. 17), além de não se opor ao fato de que "o contato entre culturas é antes fator de conflito do que de sinergia" (HOFSTED, 1997 *apud* DANTAS, 2012, p. 18) e servir àqueles que buscam entender como o conflito resultante do contato entre culturas tem se tornado mais intenso e complexo "com os deslocamentos cada vez mais rápidos em tempos de globalização capitalista industrial, [...] [para a apropriação] dessa realidade de forma profunda e efetiva de maneira a problematizar e superar formulações baseadas em relações assimétricas e de dominação" (DANTAS, 2012, p. 19).

No Brasil atual, por exemplo, avolumam-se os conflitos entre variados grupos que expressam a produção social da identidade e da diferença. Quando do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (2015-2017), a sociedade dividiu-se entre aqueles apoiadores da inclusão da diferença na pauta educacional, garantindo a sua abordagem no âmbito escolar, sob o objetivo de problematizá-la, e aqueles apoiadores da inclusão da pluralidade e da diversidade, sob o objetivo de valorizá-las – com a vitória do segundo grupo[3].

O próprio empoderamento de determinados grupos minoritários/minoritarizados, dentre os quais, o de expressão LGBTQ+[4] e feminista, que se aperceberam da importância desse processo[5], culminou em novas tensões: movimentos a favor e contrários à legalização do casamento gay, à equiparação legal de direitos civis entre casais homossexuais e heterossexuais (como o da herança e o da adoção), à criminalização da homofobia, à tipificação legal do feminicídio enquanto crime de homicídio qualificado, à legalização do aborto etc. E ainda há determinados

3. Justifica essa distinção dos grupos a perspectiva de multiculturalismo por eles adotada, se crítica ou acrítica, sob a qual defende-se uma determinada concepção de cultura, se "um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação" ou "um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos" (MAHER, 2007, p. 261).
4. Grupo minoritarizado de pessoas cujas identidades de gênero e/ou orientações sexuais divergem daquelas padronizadas sócio-historicamente. O acrônimo visibiliza lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais e *queers*.
5. Segundo Maher (2007, p. 257), o empoderamento constitui-se de três cursos de ação, por parte dos grupos minoritários/minoritarizados, a saber: "(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a ele favoráveis; e (3) da educação do entorno para o respeito à diferença".

segmentos da sociedade civil organizada lançando-se à proscrição ou à sanção das manifestações político-sociais, inclusive artístico-literárias, que objetam à manutenção do estado de coisas predominante, no âmbito de aparelhos como o escolar e o artístico – ao menos, assim, permitem ilustrar os programas Escola sem Partido e Escola Livre[6]. Mas, com o agravante do veto ao empoderamento dos grupos minoritários que o empoderamento dos grupos majoritários naturalmente perpetra.

Diante disso, a escola e a literatura podem servir, não por acaso, à construção de uma experiência cidadã alienante ou libertadora, na medida em que se comprometem também com a compreensão da produção social da identidade e da diferença, embora acabem quase sempre erigidas histórica e culturalmente na primeira possibilidade. De modo que, a julgar pelas funções sociais creditadas ou não à arte/literatura – em parte, devido ao influxo do contexto anteriormente retratado –, cabem, aos professores imbuídos da necessidade de promoção do letramento literário, os seguintes questionamentos, com vistas à ressignificação de sua práxis pedagógica:

A. Por que conceber a literatura como um objeto de caráter meramente estético, imutável em suas estruturas mais íntimas e justificado, no ato de sua produção/recepção, pela captura/revelação da matéria artística tão somente? Por que não conceber a literatura como um objeto de caráter estético e ético, mutável em suas estruturas mais íntimas e, por isso, justificado, no ato de sua produção/recepção, pela captura/revelação da matéria artística, dentre outras, como a própria realidade?
B. Quais as implicações políticas de se estabelecer como finalidade da produção/recepção artístico-literária a decomposição da experiência humana, para o enriquecimento do homem e da sociedade, em vez da explicação/revolução dessa experiência, para a humanização de ambos?
C. A que propósito(s) didático-pedagógico(s), filosófico-histórico(s) e político-educacional(is) serve a inscrição ou a não-inscrição da produção/recepção

6. Ambos os programas constituem projetos de lei em tramitação no Brasil sobre a abrangência da liberdade dos professores quanto às suas opções teórico-metodológicas, que, inscritas, invariavelmente, em um quadro político-ideológico, devem, ou não, explicitá-lo. Neste caso, é debatida a pertinência de sua livre expressão de pensamento e ideias, nos âmbitos político-ideológico, artístico-cultural e/ou filosófico-religioso, quando do próprio exercício profissional. A esse respeito, a perspectiva do programa/projeto de lei Escola sem Partido é a da proscrição; e, a do Escola Livre, a da sanção.

artístico-literária nas relações sociais e seus significados ideológicos? Ou, por que desvincular a experiência de leitura e de escrita proporcionada pela literatura da compreensão histórico-cultural da realidade que ela suporta?

D. De que modo justificar a produção/recepção artístico-literária ante a inscrição da vida humana no estado de coisas predominante? Para a confirmação e o apoio a esse estado, a despeito de suas contradições, ou a sua negação, denúncia e combate, quando e se necessário?

Alguns dos princípios socioeducativos implicados na compreensão intercultural da realidade

Os questionamentos anteriores, que buscam vincular o ensino de literatura também à compreensão intercultural da realidade, especialmente quando inscrito no paradigma do letramento literário, são propostos a partir de alguns princípios extraídos do paradigma do multiculturalismo crítico. De acordo com Maher (2007), que apresenta e discute o segundo, as escolas, cujas práticas refletem em sua grande maioria modelos de pensamento eurocêntricos, têm por grande desafio a reinvenção de seu papel, historicamente por elas desempenhado, para a assimilação dos grupos sociais minoritários por aqueles majoritários. O que implica comprometerem-se em deslegitimar a hegemonia expressa nas crenças, valores e conhecimentos até então promovidos no âmbito de suas ações; mas, não só. É preciso, também, que os seus objetos e instrumentos de ensino traduzam uma concepção de cultura oposta à de "conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos" (MAHER, 2007, p. 261) – em nome da qual foram criados projetos coloniais e de estado-nação –; sem, no entanto, promover qualquer separatismo/guetização cultural.

Nesse sentido, professores e estudantes podem/devem "tentar entender por que diferentes grupos humanos acreditam no que acreditam, agem do modo como agem" (MAHER, 2007, p. 262), em um projeto socioeducativo similar àquele proposto por Maher (2007, p. 267): o da "educação do entorno para diferença linguística e cultural". Porque, a despeito da especificidade de sua motivação (esclarecer as exigências da educação plurilíngue, de expressão intercultural, destinada aos grupos minoritários, para, em especial, garanti-la), os pré-requisitos à sua realização parecem aplicáveis às práticas de letramento literário aqui defendidas. São eles: "a necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro" (oposição à cristalização de identidades) e "a necessidade de destotalizar o outro" (oposição à

adoção de padrões culturais modelares) (MAHER, 2007, p. 267). E atentar para os mesmos, no processo educativo, significa assumir a diferença enquanto um objeto do trabalho didático-pedagógico, com vistas à sua problematização, através do "exame da própria cultura" (CHIODI; BAHAMONDES, 2001 *apud* MAHER, 2007, p. 268) – algo que se revela indispensável à formação cidadã dos estudantes, apesar da natureza controversa desse princípio nos documentos curriculares oficiais, pois, como adverte Maher (2007, p. 268):

> [...]. Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas.

A representação é, neste caso, entendida como na perspectiva de Silva (2000): um sistema de significação linguístico e cultural que, inscrito nas relações de poder, ocupa-se da atribuição de sentidos arbitrários e indeterminados a um referente (por meio dela, o mundo passa a existir, tal como concebido, e em suas formas dominantes). De modo que assumir ou refutar essa percepção contribui à desestabilização ou à estabilização das crenças às quais não somente se vincula, mas dá suporte e sustentação no ato de produção social da identidade e da diferença. Uma pedagogia e um currículo descompromissados quanto ao questionamento da indeterminação, da ambiguidade e da instabilidade de todo e qualquer sistema representacional revelam-se, no mínimo, liberais: celebram a diversidade em detrimento da problematização da diferença, sob uma perspectiva de tolerância e respeito que parecem não cumprir sua promessa, devido, em parte, à naturalização, cristalização e essencialização das identidades cultural e social em suas diversas dimensões (SILVA, 2000).

Diante da produção da identidade e da diferença, cabe à escola "tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder" (SILVA, 2000, p. 96). Sobretudo, para que os alunos criem e recriem a sua cultura, com relativa criticidade e autonomia, na atribuição de sentido ao próprio mundo social, engajando-se, de modo mais reflexivo, na disputa e na luta próprias desse processo. Compreendendo como a diferença é ativamente produzida, eles poderão respeitá-la e admiti-la de fato, já que o reconhecimento e a celebração

da mesma sem o seu devido questionamento mostram-se vazios, conforme Silva (2000, p. 100) permite constatar, acrescentando, ainda, que:

> os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. [...]. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o reforço do eu e do nós ao idêntico.

Talvez seja esse o maior desafio da escola, mesmo: contribuir para que se perturbe, transgrida e subverta qualquer forma de pensamento hegemônico sob o qual a vida reduz-se a um modelo que, tradutor dos interesses dos grupos majoritários, acaba oficialmente promovido. Ao menos, a julgar pelos efeitos da globalização em seu estágio mais recente sobre a dinâmica da língua e da cultura na sociedade, dentre os quais: (1) a intensificação e a qualificação das interações humanas, mas em ritmos distintos (o primeiro processo, mais acelerado; o segundo, menos), (2) a compressão da experiência humana porque comprimidos também o espaço e o tempo, (3) a interconexão entre indivíduos e grupos sociais diferentes, seus municípios, estados e países, por vezes, conflitiva e (4) o entrelaçamento das realidades local e global, com as suas causas e efeitos político-econômicos (RUDBY; ALSAGOFF, 2014).

Daí a importância de se aproximar das discussões de Silva (2000), Cuche (2002), Bucholtz e Hall (2004) e Montiel (2013): para melhor compreender as ideologias linguístico-culturais próprias da globalização recente, as tensões entre aquelas proscritas e sancionadas na construção das identidades individual e coletiva, e as causas e os efeitos político-sociais da inclusão ou exclusão desse tema na pauta educacional, sobretudo quando da elaboração de currículos em quaisquer fases, níveis e contextos. Essa interseção teórica permite dimensionar o desafio imposto pela globalização à escola, por seus efeitos à dinâmica linguístico-cultural da sociedade, sugerindo ao professor apercebido de seu papel nesse contexto quais as finalidades socioeducativas da compreensão intercultural da realidade – elas são muitas. Genericamente, trata-se de, aos estudantes, o professor:

- **Incentivar o inventário e a crítica das representações linguístico-culturais que invariavelmente servem à construção da identidade e da diferença, atentando para o seu caráter performativo** (SILVA, 2000). Ou seja, o professor precisa

conceber as identidades existentes enquanto produto de um ato de enunciação que se repetiu inúmeras vezes porque reconhecível, legível e reutilizável, para, depois, oportunizar aos estudantes a identificação e a análise da cadeia e da eficácia produtiva desses enunciados, os quais poderão vir a ser reforçados ou fragilizados, também a partir de atos performativos, se apontados como responsáveis ou não pela manutenção de identidades hegemônicas e, o mais importante, se criticados por isso. Afinal, se "a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas" (BUTLER, 1999 *apud* SILVA, 2000), por que não a utilizar nesse empreendimento?

- **Sugerir o questionamento das diferentes identidades culturais que, neles e/ou em seus grupos sociais, se entrecruzam, como decorrência de sua história, relacionando-as a outras, de indivíduos e grupos diferentes, para a compreensão de seu caráter não apenas misto, sincrético e híbrido, mas mutável, multidimensional e manipulatório**. O que implica aperceber-se da regulamentação e do controle da monoidentificação que o Estado perpetra, ao defender a construção de uma identidade nacional, na tentativa de se fechar a quaisquer inovações político-sociais favorecedoras da descentralização e da desburocratização do poder (CUCHE, 2002). Para tanto, seria preciso considerar as concepções de cultura e identidade reconhecidas por Cuche (2002), a saber: a objetiva, a subjetivista e a relacional/situacional, sendo que deve o professor fundamentar-se na última. Mas, veja por quê. Na concepção objetivista, a identidade assume o status de natureza humana, que se herda biológica ou étnico-culturalmente, preexistindo, portanto, ao indivíduo, o qual pertence por essência a um grupo original, cultural ou étnico. Em todos os casos, sua identificação em relação a esse ou àquele grupo é automática, definitiva. Por isso, esse indivíduo e o seu grupo podem ser radicalmente separados de outros. Na concepção subjetivista, a identidade assume o status de construção humana, uma coletividade forjada pelos indivíduos que escolhem ou pensam escolher aquilo que são; dependente dessa subjetividade, ela é uma ilusão e seu caráter, efêmero. Na concepção relacional/situacional, a identidade assume o status de construção e/ou reconstrução humana, existindo sempre em relação a uma outra, diante da qual diferencia-se/busca diferenciar-se. Ela surge no interior das práticas sociais, como expressão da disputa pelo poder entre autoidentificação e hetero-identificação dos indivíduos, que agem desse ou daquele modo de acordo com a posição ocupada nesse sistema de relações.

- **Não inviabilizar a compreensão linguístico-cultural das relações de poder nas quais as identidades são enredadas,** privando-os de explorarem os complexos significados sociais e políticos operados pela língua na marcação da semelhança e da diferença entre os indivíduos e seus grupos de filiação identitárias, cujas ações habituais resultam naturalizadas ou não (BUCHOLTZ; HALL, 2004).
- **Favorecer a articulação de suas identidades e a expressão de suas preocupações, em um exercício dialógico que, sustentado por valores universalmente compartilhados, lhes sirva para o reconhecimento das próprias diferenças, não hierarquizadas, através da autocrítica** (MONTIEL, 2013). Aqui, o pensamento crítico pressupõe "um processo ativo de interpretações de significados dentro de um contexto cultural, social e histórico específico, que permite aos indivíduos fazer frente aos desafios da vida cotidiana" (MONTIEL, 2013, p. 31), como resposta às "informações ideologizadas que alienam" (MONTIEL, 2013, p. 50); devendo surgir no encontro de uns com os outros, no/para o estabelecimento da convivência pacífica.

As funções sociais creditadas à literatura e à sua escolarização na formação discursiva da sociedade

Naturalmente, as funções sociais creditadas à literatura e à sua escolarização, dentre as quais, a da compreensão intercultural da realidade, como defendida neste artigo, podem e devem ser questionadas. Mas porque respondem às ideologias linguísticas, que, forjadas no interior de uma determinada comunidade, nação e/ou da própria humanidade, referem-se a um sistema cultural de ideias sobre a língua, a sociedade e a sua relação, investido de interesses fundamentalmente políticos, a exemplo da manutenção da cultura, em seu caráter hegemônico (MAKONI; PENNYCOOK, 2012). Fechar-se a essa constatação (aqui, estendida à literatura) é, de certo modo, negar a construção histórico-social da língua (em suas variadas manifestações, como a literária), utilizando-a e a compreendendo fora das preocupações humanas que a justificam e, portanto, da mudança política que ela pode vir a proporcionar, se explorada também sob essa potencialidade.

Em relação à literatura, Eagleton (2006 [1983]) sugere, inclusive, qual o seu papel no projeto de formação discursiva da sociedade, ao menos a partir do que observa sobre a realidade inglesa, inscrita antes e depois do século XIX. É sua a constatação de que o papel manifesto pela experiência literária, nas atividades de produção e/ou recepção, parece ser, independentemente do tempo de sua inscrição,

o de resguardar a humanidade, pronunciando-se a respeito das verdades imprescindíveis à sua manutenção ou à sua transformação; não importando qual a natureza do objeto literário reconhecida nessa ou naquela época (se condicional, porque definido no contexto valorativo da recepção; ou, constitutiva, no contexto formal da produção), tampouco a motivação aplicada à sua produção/recepção (de ater-se à dimensão fatual da realidade ou rompê-la criativa e imaginativamente). Pois, a despeito das especificidades do emprego da literatura na sociedade inglesa do período, da experiência de fruição literária que cada um desses momentos suportou e admitiu, as ideologias literárias mais difundidas no âmbito das principais agências de letramento vinculadas à política nacional, como a igreja e a escola, serviram a interesses sociais muito estritos, notadamente aqueles da classe burguesa.

Conforme defende Eagleton (2006 [1983]), o exercício da leitura e/ou da escrita literárias ao qual se pode chegar, entre as sanções e as proscrições dessas agências, acaba por corresponder a uma experiência mais alienante e menos libertadora – ainda que garantido sob os princípios da unidade ou da diversidade. Nesse sentido, qualquer modelo de fruição, se homogeneizante, se heterogeneizante, é estabelecido para responder aos valores sociais que, vigentes em uma dada época, são passíveis de maior aprofundamento e disseminação. Mas, com um agravante: quando esses valores se revelam hegemônicos, ler/escrever literatura importa para assimilá-los, devendo esse exercício ser promovido para o desencadeamento de uma reação comum entre leitores/escritores diante dos fatos histórico-culturais por eles vivenciados; quando não, para transcendê-los (aqui, esses leitores/escritores são levados a uma reação pessoal, desprovida de coletividade). Dito de outro modo, a literatura é desobscurecida e obscurecida na história muito convenientemente: ao incorporar a voz dos governantes, existe no centro das práticas socais; ao incorporar a voz do povo, existe à margem; ela também subsidia o projeto de formação discursiva da sociedade.

Agora que, no Brasil, é lançada a Base Nacional Comum Curricular, revela-se no mínimo curiosa a redução da experiência estética ao reconhecimento, à valorização e à fruição das manifestações artístico-culturais, em sua diversidade. Como se a formação do leitor literário devesse implicar, apenas, o conhecimento e a apreciação de variadas obras das literaturas nacional/estrangeira e local/global, para a captura da singularidade destas em suas estruturas mais íntimas, sem a compreensão intercultural da realidade que a produção/recepção literária pode favorecer. As finalidades, neste caso, não são práticas (ainda que se possa questionar esse utilitarismo), mas artísticas. Por meio da literatura, deve-se viver mundos ficcionais; quando muito, ampliar a visão

de mundo – desde que "pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos" (BRASIL, 2017, p. 65).

A época atual, com seus espaços, seres humanos e culturas, parece evitada; e, de tal modo, que "a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)" (BRASIL, 2017, p. 65). Há quem acredite ser essa uma medida curricular, portanto socioeducativa, para a preservação da integridade física, psíquica e moral dos estudantes diante de quaisquer textos que, alusivos ou tradutores da pornografia, obscenidade, alcoolismo, tabagismo, armamento, possam corrompê-los. No entanto, há quem acredite em outro objetivo, como o de levá-los a respeitar o estatuto da pessoa e da família, sob os valores sociais de sua construção, mormente aqueles hegemônicos. Qualquer reportagem sobre a realidade brasileira mais recente, seus conflitos socioculturais definidores, permite não só a justificativa, mas a complexificação desse debate. Em novembro de 2017, por exemplo, o El País o incita: **"Vocês entendem o que é matar uma pessoa só porque ela é diferente?"** (BETIM, 2017).

Referências

BETIM, F. Vocês entendem o que é matar uma pessoa só porque ela é diferente?. *El País*, São Paulo, 15 nov. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/H2uayx>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Portal da Legislação da Presidência da República*, Brasília, DF. Disponível em: <https://goo.gl/JapbdX>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular:* proposta preliminar: terceira versão. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/mSSvBb>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 2004. p. 369-394.

CANDIDO, A. (1988). O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, R. (2006). *Letramento literá*rio: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CUCHE, D. Cultura e identidade. In: _____. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. p. 175-202.

DANTAS, S. D. Para uma compreensão intercultural da realidade. In: _____ (Org.). *Diálogos interculturais:* reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais. São Paulo: IEA/USP, 2012. p. 15-23.

EAGLETON, T. (1983). *Teoria da literatura:* uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada:* faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingua francas. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Org.). *The handbook of multilingualism*. London: Routledge, 2012. p. 439-453.

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 2013. p. 15-50.

RUBDY, R.; ALSAGOFF, L. The cultural dynamics of globalization: problematizing hybridity. In: _____. (Org.). *The global-local interface and hybridity:* exploring language and identity. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 1-14.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

Sobre o autor:

Diego Pereira é licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (Universidade do Estado da Bahia), especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino (Universidade Federal de Minas Gerais) e mestrando em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas). É Professor da Educação Básica: Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT). Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: documentos oficiais de prescrição e mediação curricular (perspectiva político-cultural de sua inscrição), sistematização e monitoramento da ação docente (construção/avaliação de dispositivos) e letramento literário (funções sociais creditadas à literatura e à sua escolarização, notadamente no Ensino Médio; além de suas implicações didático-pedagógicas). *E-mail:* prof.diegopereira@hotmail.com.

Recebido em 17 de fevereiro de 2018 e aprovado em 31 de outubro de 2018.

Bergson e a subjetividade: memórias da terra natal

Bergson and the subjetivity: memories of the homeland

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p125-135

Margareth Correia Fagundes Costa[1]

Resumo: Como nuance de subjetividade, inspirada pela filosofia bergsoniana, o presente texto busca narrar/mostrar imagens do passado – imagens essas que se configuram como um convite ao leitor para que, ao entrar nesse mundo subjetivo apresentado pela autora, venha trilhar seu próprio mundo, evocando sua própria duração e suas lembranças.
Palavras-chave: Bergson; subjetividade; lembranças.

Abstract: As a nuance of subjectivity, inspired by Bergsonian philosophy, the text seeks to narrate/show images of the past - images that are configured as an invitation to the reader so that entering this subjective world, presented by the author, comes to tread its own world, evoking its own duration and its memories.
Keywords: Bergson; subjectivity; memories.

A minha irmã Marcia C. Fagundes Melo, pelas lembranças partilhadas.

Bergson (1999) nos diz que o fundamento da subjetividade é a memória e que, numa dimensão ontológica, essa memória não é psíquica, e sim cósmica: ela é duração e, enquanto tal, o homem trafega numa gigantesca memória. Para este autor,

1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, BA, Brasil.

é preciso considerar dois tipos de memória que se entrecruzam. Assim, a memória é representada na forma de *imagens-lembranças* – aquela que diz respeito a tudo que experienciamos ao longo da vida, pela qual é possível situar lugares, datas, acontecimentos etc., como explica Bergson (1999, p. 88):

> Registra todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe, atribuiria cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural.

As imagens-lembranças tornariam possível o reconhecimento, no nível do intelecto, de uma percepção experimentada, e dela faríamos uso quando nos propuséssemos a recobrar nossa vida. Mas ressalta Bergson que toda percepção se prolonga em ação e, nesse sentido, vislumbra a noção de hábito: as imagens se fixam e se alinham, e os movimentos que as continham modificam o organismo e criam novas disposições para agir. Esse esforço de armazenamento e ação é ainda memória e cunha o conceito de memória-hábito. Conforme Bergson (1999, p. 89): "Ela reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembranças, que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam".

A partir dessas dimensões da memória apresentadas, é possível depreender que a memória-lembrança aparece como uma conservação do passado no presente, sendo o presente uma síntese do passado; e a memória, por sua vez, se faz perceber em nossos gestos, atitudes, posturas, caráter, personalidade; nas ações cotidianas; e na identidade. Ressaltamos, porém, que essa 'individuação' – termo preferido por Bergson (1999) – nunca está fechada, mas sempre em construção. Para esse autor, as lembranças se conservam no tempo da virtualidade, coexistindo com o presente; e então temos o seguinte entendimento: *o passado é, e o presente é devir*. Vale lembrar a representação da memória como um cone invertido (BERGSON, 1999, p.178), em que a base A B representa o passado, e o vértice S representa o presente, que avança sem cessar.

Nessa perspectiva do princípio da coexistência, apontado por Bergson, pensar o passado é ter clareza de que as imagens-lembranças se fundem, e o processo de rememorar atualiza o passado no presente; o real é virtual e atual; o passado é contemporâneo ao presente que está passando ou, tal como lembra Oliveira (2014, p.

44): "o atual é sempre um presente que muda ou que passa. [...] o presente se torna passado quando já não é. [...] É como se cada momento oferecesse dois aspectos: ele é atual e virtual, de um lado percepção, de outro, lembrança".

Assim, neste momento, trago imagens do meu convívio com a cidade de Vitória da Conquista, as quais, com certeza, interpelam a consciência pelo componente afetivo e são fruto dos processos de socialização responsáveis pela formação da psiquê e da estruturação da nossa "individualidade". Estas imagens-lembranças talvez sejam uma espécie de memória que sustento, e, na esteira de Freud (1976), são fruto de interdições, recalques, desejos – esquemas socializantes aos quais somos passíveis e que estruturam nossas subjetividades.

Nesse momento, na esteira do pensamento bergsoniano, por movimento de 'contração seletiva' (ação inerente ao ato de lembrar), evidencio que as ruas, as praças, as casas conquistenses são partes das minhas memórias e as reverencio quando, tranquilamente ou na correria da vida, ando pelas ruas da minha querida Vitória da Conquista. Ando e saúdo casas amigas: algumas sempre passando por pinturas e retoques; outras, esquecidas.

Não deixamos de ser crianças, para nos tornar adolescentes; tampouco deixamos de ser adolescentes para nos tornar adultos. E, pelo princípio bergsoniano da 'coexistência de tempos', sustentamos esses tempos para buscar leveza na vida. Assim, dando um 'salto no passado' que coabito, quero recordar algumas casas: tristes, alegres, extrovertidas; casas das avenidas, das praças – pomposas altaneiras –; casas dos becos, das travessas: singelas, retraídas, mas igualmente acolhedoras. Casa simples da avó materna (somente imagem mental), acolhedora da dolorosa infância, cujo endereço sempre soube de cor, parte da minha identidade. De lá, escuto vozes de tio Sílvio, tia Aquiléa, Vó Nenê e de Sá Amélia a cantar:

Oh! Jardineira, por que estás tão triste?
Mas o que foi que te aconteceu?
Foi a Camélia que caiu do galho,
Deu dois suspiros e depois morreu...

Vem, jardineira,
Vem, meu amor.
Não fique triste
Que este mundo é todo teu

Tu és muito mais bonita
Que a camélia que morreu

A seguir apresento o casarão antigo da avó paterna: sombrio, corredor comprido, quartos e quinquilharias. Meu Deus! E o quintal? O pé de chuchu, a bananeira, as hortas, os copos de leite, as rosas, as margaridas, os azedinhos, as ervas-doces – comidas sem serem lavadas –, os "cozinhados"; a varanda em cujo balaústre ouvia minha irmã, inspirada pelo azul do céu, cantarolar: "*Hoje eu acordei com saudades de você...*"; a cozinha grande, o fogão de lenha... Trago lembranças dessa casa, em forma de poema:

Era cinza
a casa:
sombria,
silenciosa.

Era antiga
a casa:
trancas,
tramelas.

Eram fechadas:
as janelas
mofo,
tesouros imaginários.

Era grande
o quintal:
as hortas,
as ervas-doces,

O quintal
ainda
sentimento de mundo,
de descoberta.

Figura 1: Casa da família de Claudionor Austriciliano Fagundes de Souza (vô Nonô) (arquivo pessoal) – Fonte: arquivo pessoal

Eram longas
as tardes:
quentes,
livres,
preguiçosas.

Era efêmero
o tempo. (Eu não sabia).
Passado,
presente,
sempre.

Neste texto, rememoro casas, casinhas e casarões, testemunhas dos meus sonhos infantis. Antes, porém, buscando a menina que fui/sou, me reporto ao poema **Autorretrato**[2]:

Menina
De longos cabelos,
Envergonhada,
De olhos fugidios,
Muito calada.

Menina
Dividida,
Fragmentada,
De olhos expressivos
Muito determinada.
Por ti varei noites e dias.
Contigo aprendi
As partituras do silêncio:
Seus misteriosos sons
Nunca claros,
nunca postos.

2. Autorretrato: Margareth Correia Fagundes Costa (Arquivo pessoal)

Em ti
Aprendi decifrar códigos,
interpretar símbolos –
nuances de luz,
suficientes, para não se perder
o andarilho.

Contigo
Aprendi as medidas da dor,
da perda
da distância,
e a paciente espera.

Menina!
de onde a tua fraqueza?
de que fonte a tua força?

Vivendo o fluxo da vida, a despeito da força e da fraqueza, somos mesmo chamados a seguir, e, por volta dos 15 anos, a caminho do Instituto Diocesano de Conquista, as casas encantavam-me.

Figura 2: Casas antigas na praça Tancredo Neves – Fonte: arquivo pessoal

Figura 3: Casa antiga que admirava, no trajeto para a escola – Fonte: arquivo pessoal

A seguir, apresento a casa da família de Leôncio Correia de Santos Melo, em frente ao antigo Jardim das Borboletas (nos meus sonhos de menina queria morar aqui, pois era bem em frente à praça que eu tanto amava). Esta casa esteve presente em meus sonhos de adolescência, pois, se ali morasse, estaria próxima ao cinema Madrigal. Saúdo-o com muito carinho, por ter sido o *point* da minha geração e de tantas outras. Creio que é preciso reverenciar o Madrigal: imagem-lembrança de muitos conquistenses, cada um com seu tempo e suas experiências ali vividas.

Figura 4: Casa da família de Leôncio Correia de Santos Melo – Fonte: arquivo pessoal

Figura 5: Cine Madrigal – Fonte: foto internet

Dentre as casas que observava enquanto transeunte, destaco, a seguir, a da família de Jeremias Gusmão Cunha. Na minha imaginação infantil, essa casa, com vestígios barrocos, era uma espécie de bolo confeitado: imponente, majestosa, inacessível.

Figura 6: Casa da família de Jeremias Gusmão Cunha – Fonte: arquivo pessoal

Assim, no fluxo da duração, as casas, as pessoas, os conceitos, os preconceitos, os costumes, as verdades, as glórias, os sonhos vão se transformando pelas mãos do tempo. Por essas mãos, nascemos, crescemos e descobrimos os dois lados da moeda. Hoje, vejo casas metamorfoseadas; outras que já se foram e, ao longo da cidade, digo: aqui tinha o Taquara, onde em muitas tardes dancei; aqui tinha o Xangô – boate que, com a minha idade, só podia visitar das 17 às 20 horas; aqui foi o Kandelabro – onde poucas festas peguei; aqui foi o bar O Varandá: muita gente bonita, cerveja e petisco. Nesse outro lugar tinha o cine Glória, onde pela primeira vez assisti à Paixão de Cristo; aqui o cine Riviera, o cine Glória. Subindo a serra, tínhamos as boates Xalé, o Carrascão, o Cafezal.

Figura 8: Churrascaria Taquara Drink Som – Fonte: arquivo pessoal

Não só as casas, mas as praças, as escolas, os clubes, as igrejas, as livrarias, as lojas, os armarinhos, os supermercados, as "vendas"... Esses estabelecimentos têm lugar marcado em nossos corações e povoam a subjetividade de cada habitante de uma cidade. Aliás, uma cidade/um habitante – binômio de cumplicidade na construção da subjetividade afetiva e sociocultural. O certo é que transitamos pela cidade, ao longo da nossa existência, e ela faz parte da nossa vida. O amor a uma

cidade é o amor por suas casas, ruas, por seus bairros, praças, livrarias, igrejas – enfim, estabelecimentos e instituições que nos viram crescer.

Essas lembranças apresentadas, entre outras, me permitem rememorar, inclusive, algumas pessoas que andavam pela rua – ora pedintes, ora fora do "juízo normal" – e fazem parte das nossas recordações: Anízia e seus penduricalhos; Lilica e suas muitas roupas (mesmo no calor usava roupa por cima de roupa); uma mulher que a meninada apelidou de 'Jadiel' e, ao ouvir esse nome, ela enlouquecia e gritava: *"Jadiel é a mãe"*. A criançada caía na gargalhada e corria. Muitos conquistenses, por certo, se lembram de 'Chico-Leva-Eu': com seus transtornos psíquicos, assumia a identidade de um guarda de trânsito, e muitos motoristas compreensivos o obedeciam. Ele não podia ouvir a expressão: "*Chico leva eu!!"*. Com seu porrete na mão, corria atrás de quem o afrontasse. Tinha ainda Cafezinho e muitos outros andarilhos.

Nossas memórias são, por assim dizer, fluxo de tempo, duração que nos acompanha num mundo virtual, coexistindo com o tempo presente. E por isso lembro agora dos mandados: ao armarinho, à casa da vizinha, à venda. Desse mundo ecoam vozes distantes, sempre mandando. Lembrando Hume (2001), estas imagens estão vinculadas ao meu contexto afetivo e sócio-histórico e, se ficaram em forma de lembranças, é porque constituíram impressões. A esse respeito Oliveira (2014, p. 25), na esteira do pensamento de Hume, nos diz que "as ideias são entendidas como imagens tênues despertadas pelas impressões nos nossos pensamentos e raciocínios. Já as impressões, entendidas como as percepções que penetram na mente humana com mais força e violência".

Desses fragmentos do mundo virtual saltam imagens que se misturam ao mundo real e constituem o que se é. Assim, quantos lugares, quantos acontecimentos estão em nossas lembranças; quantas pessoas as quais admiramos e que moram em nossos corações – sem que elas saibam; quantos amigos e professores, tios e tias, primos e primas aos quais somos devedores do nosso modo de existir e que fazem a nossa história, que é movimento. Esse movimento é marcado por lembranças, sentimentos e ações, e as nossas rememorações revelam, tendo em vista o princípio da coexistência proposto por Bergson, que cada momento é atual e virtual; percepção e lembrança; e o passado é contemporâneo ao presente que está passando.

Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória:* ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o bloco mágico, O mecanismo psíquico do esquecimento, Lembranças encobridoras. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HUME, David. *Tratado da natureza humana:* uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Rogério Luiz de Silva. *Fotografia e memória:* a criação do passado. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

Sobre a autora:

Margareth Correia Fagundes Costa possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1988); Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal da Paraíba (1995) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade PPGMLS. Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem DCHEL/ UESB. Integrante do Grupo de Estudos em História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais - GHEMPE/UESB. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, nos seguintes temas: alfabetização e letramento, gêneros textuais, produção textual, revisão textual e reescrita.
E-mail: margarethcfagundes@hotmail.com.

Recebido em 05 de junho de 2017 e aprovado em 08 de setembro de 2017.

Resenha

Quebrando paradigmas do trabalho com leitura e escrita na escola

Breaking paradigms of working with reading and writing in school

https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p139-143

Marta Cristina Araujo de Oliveira Baroni[1]

BORGES, Carla Luzia Carneiro; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *A leitura e a (re) escritura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2016. 304p.

O livro aqui resenhado resulta dos esforços de um Grupo de Trabalho (GT) formado em 2012 na Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo do grupo foi o de dialogar com outros pesquisadores e traçar um panorama sobre os estudos e concepções de leitura e escrita desenvolvidos nos espaços escolares do Brasil.

Dividido em onze capítulos, o livro, além de explicitar os trabalhos e ideias apresentados pelos diversos pesquisadores do GT, permite a investigação dos temas e diálogo com eles, todos abordados no encontro realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), em 2012. As organizadoras, Carla Luzia Carneiro Borges e Maria Lúcia Souza Castro, tendo em vista os significativos resultados das discussões realizadas no GT, lançaram a proposta de continuidade do diálogo através da presente publicação.

O livro traz a descrição de diversas abordagens práticas de leitura e (re) escrita, realizadas na sala de aula, bem como reflexões teóricas acerca das pesquisas

1. Secretaria Municipal de Educação de Capivari, Capivari, SP, Brasil.

efetivadas, apresentando concepções comuns sobre o tema e, em outros momentos, divergências – estas, provenientes da formação e das crenças de cada coautor. É unanimemente assumida a concepção do aluno enquanto participante do processo de ensino-aprendizagem, como sujeito ativo, capaz de compreender o que lê e escreve, para quem escreve, onde e com que objetivo o realiza.

Os teóricos que fundamentaram as concepções e ideias defendidas nos diferentes textos em muito se assemelham; nas referências dos artigos aparecem, principalmente, Bakhtin (1999); Chartier (2009); Kleiman (1997); KIoch (2007); Schnewly (2004); Fontana, Goes (1990); Geraldi (1997); Dolz (2010); e Marcuschi (2008).

No primeiro e segundo capítulos do livro, escritos respectivamente por Eliane Machado Pinto e Sinéia Maia Teles Silveira, são descritas as práticas educacionais desenvolvidas pela escola no decorrer de sua história. Essas práticas são caracterizadas como superficiais – em leitura, por exemplo, o leitor se relaciona com o texto com o simples objetivo de decodificar e extrair informações explícitas contidas no mesmo. Silveira tece severas críticas sobre esse tipo de trabalho, destacando que a escola não é incentivadora da leitura; assim, o ensino da leitura não contempla a necessidade de amorosamente formar leitores, mas tão apenas apresentar uma lista de livros que deve ser lida pelos alunos até o final do Ensino Médio.

As práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, segundo Pinto, contribuem para o desinteresse e desmotivação dos alunos, considerando-se que a formação de educandos competentes depende do desenvolvimento de todas as capacidades de leitura que a produção de sentido ao texto exige.

Nesse contexto, destaca-se a importância e relevância de se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos (conhecimento de mundo ou enciclopédico e linguístico), já que a leitura, enquanto processo interativo, somente ocorre mediante a mobilização desses conhecimentos pelo leitor.

Dentro dessa concepção de trabalho com a leitura, o capítulo oito, escrito por Darlan Machado Dorneles, e o nove, por Elisane Regina Cayser e outros, destacam a importância do professor ter um olhar atento tanto para as habilidades necessárias, quanto para as dificuldades envolvidas no ato de escrever, ler e interpretar textos, que os alunos apresentam no decorrer de sua vida acadêmica e depois dela. Dorneles descreve brilhantemente a leitura, quando remete o leitor à concepção de que a mesma não se finda no instante em que se lê, mas que se expande por todo o processo de entendimento que antecede o texto.

No capítulo três, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Rita de Cássia Cristofoleti nos trazem uma reflexão acerca da produção de textos e a reflexividade nas crianças, relatando um estudo realizado com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, cujo objetivo foi compreender a relação da mediação realizada pela professora com os processos de elaboração e reelaboração da escrita pelas crianças, com foco na dimensão reflexiva do ato de escrever. As autoras se basearam em teóricos como Vygotsky (1989) e Bakhtin (2003) para delinear os processos de escrita das crianças em sua dimensão reflexiva, dentro de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Ometto e Cristofoleti descrevem magistralmente que o indivíduo se torna quem ele é no processo de apropriação e de elaboração das formas culturais já consolidadas no grupo social ao qual pertence. Essa constituição se dá por meio das relações com o outro, e da linguagem, a qual se estabelece nas relações sociais, que são determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas envolvidos. Segundo essa concepção, a educação escolar e, consequentemente, o professor, são constitutivos do desenvolvimento dos indivíduos. Por conseguinte, dentro desse processo, também da atividade da escrita e da reflexividade, as quais não ocorreriam espontaneamente, sem a mediação do professor.

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem nos remete ao artigo de Andresa Guedes Kaminski Alves e outros, que destaca a importância da formação do professor que irá desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita – um trabalho que transgrida as barreiras e dogmas existentes dentro das escolas.

As reflexões contidas nos capítulos quatro, cinco e sete, de autoria de Antônia Tatiana Sales dos Santos, Maria Lúcia Souza Castro, George França e Carla Luzia Carneiro Borges, destacam a importância da escrita, ressaltando ser o seu domínio uma condição de inclusão do sujeito no meio social onde vive. Santos, Castro e Borges descrevem sequências didáticas e reflexões sobre a importância do contato com suportes de textos, antes mesmo de a criança chegar à escola. França, por sua vez, delineia atividades no Ensino Médio que possibilitaram aos alunos um relacionamento com textos de literatura, atividades que caminham para uma superação do trabalho pontual e nostálgico dos livros didáticos.

As relações estabelecidas entre leitura e escrita da memória são objeto de discussão de Carla de Quadros no capítulo dez, em que se destaca a relação intrínseca entre escritor-narrador-personagem, constituindo o narrador-leitor, o qual se projeta como devorador da leitura que deve ser realizada com prazer. A autora

analisou criticamente a obra de três memorialistas – Isaías Alves, Anna Ribeiro de Goés Bittencourt e Eurico Alves Boaventura. Em um dos trechos de sua reflexão, Quadros presenteia o leitor com a seguinte colocação de Paul De Man (1996, p. 282): "Compreende-se, ainda, que o ato de escrever está ligado visceralmente ao ato de ler e isso se torna ainda mais evidente quando se analisam textos elaborados a partir das memórias de leituras".

O capítulo que fecha o livro, escrito por Jesus e Barbosa, relata uma experiência realizada com alunos de Licenciaturas, os quais tiveram seus textos analisados e corrigidos por alunos do curso de Letras. Diante do trabalho desenvolvido, os pesquisadores concluíram que escrever e reescrever ainda é algo que deve ser desenvolvido na universidade. É necessário foco no ensino da linguagem, pois é através dela que o sujeito aprende diversos conceitos que lhe permitem compreender o mundo e com ele interagir.

Encerrando a obra, as organizadoras destacam a importância da continuação de debates e pesquisas em que a língua seja o objeto de estudo, levando para as escolas um trabalho com a leitura e a escrita que seja prazeroso e significativo na constituição do sujeito leitor. Os autores demonstram em suas pesquisas diversos caminhos e possibilidades para realizar esse trabalho, desenvolvendo tanto as habilidades quanto a interação do aluno com o universo letrado. Tais ideias e contribuições são extremamente importantes – devem ser lidas, discutidas e disseminadas nas escolas, pois possibilitarão ao professor refletir, analisar sua prática e romper com rótulos, ideais e paradigmas que engessam seu trabalho. Essas limitações o impedem de desenvolver propostas e métodos de ensino que tornem a leitura e a escrita atividades substanciais e necessárias para conduzir sujeitos a um patamar de saberes mais elevados, constituídos de uma ampla visão de mundo. Desse modo, os trabalhos propostos neste livro sobre as práticas educativas contribuem para que os alunos se tornem críticos e reflexivos sobre suas ações e aquilo que acontece ao seu redor.

Ao realizar a leitura do livro, o leitor se deparará com reflexões, discussões e apontamentos sobre o desenvolvimento da leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa em uma perspectiva que contradiz e tenta romper com o trabalho comumente desenvolvido nas escolas. Considero o livro relevante, tanto no meio acadêmico, pois oferece direcionamento para novos questionamentos e pesquisas, quanto para a formação continuada de professores, já que apresenta diversas experiências realizadas em sala de aula.

Sobre a autora:

Marta Cristina Araujo de Oliveira Baroni é graduada em Pedagogia (CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/Unidade Capivari), tem Pós-Graduação em Psicopedagogia Lato Sensu (CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/Unidade Capivari). É professora Alfabetizadora no Município de Capivari desde 2001, atuando também na área de gestão, tanto na Direção de Escola quanto na Coordenação Pedagógica. Atualmente na Coordenação Pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Augusto Castanho. Participa também da formação de professores no município em que atua.
E-mail: maraujosantos@live.com.

Recebido em 06 de fevereiro de 2018 e aprovado em 14 de abril de 2018.

Pareceristas ad hoc da LTP em 2018

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Varani, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil
Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil
Alexandra Santos Pinheiro, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil
Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Carina Zanelato Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil
Carla Nunes Vieira Tavares, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil
Celia Abicalil Belmiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Darcília Simões, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil
Eliana Kefalás Oliveira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil
Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Fabiana Bigaton Tonin, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Capivari, SP, Brasil
Filomena Elaine Paica Assolini, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil
Graziela Rocha Reghini Ramos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil
Heloísa Helena Pimenta Rocha, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Lívia Suassuna, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil
Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil
Maria Betanea Platzer, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil
Maria do Carmo Martins, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Maria Helena Cruz Pistori, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Maria Silvia Librandi Pinto da Rocha, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 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
Núbio Delanne Ferraz Mafra, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
Roberto Goto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Sérgio Antonio Silva Leite, Universidade Estadal de Campinas, Campinas, SP, Brasil
Sonia Aparecida Bortolotto Torezan, Prefeitura Municipal de Americana, Americana, 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 descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em "seja um associado - cadastro" e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

Pessoa física ou jurídica:
Associação anual com valor único de R$ 280,00.

Formas de pagamento

– Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagseguro;
– Na sede da ALB;
– Por depósito bancário, enviando comprovante via fax ou por *e-mail*.

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 (ABTN) (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-los 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

Leitura, escrita, imagens e sensibilidades

Artigos

Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético

Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido

O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária

Leitura e interlocução na sala de aula: um olhar para a produção e circulação de sentidos

(Re)construindo aulas de Língua Portuguesa no diálogo entre universidade e escola

Alice no País da LIBRAS: uma experiência/reflexão
pedagógica de letramento para educandos surdos

Ensaios

O desafio da interculturalidade frente ao desafio do letramento literário

Bergson e a subjetividade: memórias da terra natal

Resenha

Quebrando paradigmas do trabalho com leitura e escrita na escola

ISSN 0102-387X
9 770102 387002