



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 38 • n.78 • 2020 ISSN 2317-0972

78

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Anderson Ricardo Trevisan, Brasil; COORDENAÇÃO EXECUTIVA: Renata Aliaga, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

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), Lavinia 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 (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 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, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafrá (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Vice-presidente: Anderson Ricardo Trevisan

1ª secretária: Renata Aliaga

2ª 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: Leandro Thomaz de Almeida e Leda Maria de Souza Freitas Farah

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Marli Wunder

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2020V38N78](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2020V38N78)

Volume 38 • Número 78 • 2020



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

Fone +55 XX 19 3521-7960

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

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

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

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

v.38, n.78, 2020.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78>

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 - 2020

© 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

- Compreender o mundo a partir da escrita e da leitura 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

DOSSIÊ

- Apresentação – Apropriação da cultura escrita: a formação do leitor e autor de textos 15
Greice Ferreira da Silva
- Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucault 19
Dagoberto Buim Arena
- A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar 35
Michelle de Freitas Bissoli • Aline Janell de Andrade Barroso Moraes
- A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena 51
Maria da Luz Lima Sales • Ângela Balça
- Lobato e o pequeno leitor do século XXI 67
Adriana Pastorello Buim Arena

A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas.....	79
<i>Edith Maria Batista Ferreira • Joelma Reis Correia</i>	

ARTIGOS

O que se aprende e se ensina no processo de mútua formação de professores de Salas de Leitura?.....	99
<i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto • Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i>	
O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e leitura em projetos editoriais	115
<i>Fabiola Ribeiro Farias • Luiz Percival Leme Britto • Zair Henrique Santos</i>	
Práticas de uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental e suas relações com a aquisição da leitura e escrita.....	131
<i>Catia Silvana da Costa • Maria Iolanda Monteiro</i>	
A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico.....	145
<i>Nayara Stefanie Mandarino Silva</i>	

RESENHA

Elogio da escola	161
<i>Cristiane Fatima Silveira</i>	

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB	165
------------------------	-----

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES	166
---	-----

Contents

EDITORIAL

- Understanding the world starting from writing and reading 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

DOSSIER

- Presentation – Appropriation of written culture: the formation of the reader and author of texts 15
Greice Ferreira da Silva
- On the function of immaterial aspects in the act of reading: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin and Foucambert.19
Dagoberto Buim Arena
- The social role game and the formation of basis for the appropriation of written language by the pre-school child35
Michelle de Freitas Bissoli • Aline Janell de Andrade Barroso Moraes
- The appropriation of written culture in primary school: a study with indigenous culture and indigenous children's literature51
Maria da Luz Lima Sales • Ângela Balça
- Lobato and the small 21st century reader 67
Adriana Pastorello Buim Arena

The formation of a reading child by discourse genres: methodological questions.	79
<i>Edith Maria Batista Ferreira • Joelma Reis Correia</i>	

ARTICLES

What is learned and what is taught in the process of mutual education of reading room teachers?	99
---	----

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto • Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

What makes “Minsk” and “Luciana” books for children: conceptions of childhood and reading in editorial projects	115
---	-----

Fabiola Ribeiro Farias • Luiz Percival Leme Britto • Zair Henrique Santos

Practices of an elementary school physical education teacher and its relationship with the acquisition of reading and writing	131
---	-----

Catia Silvana da Costa • Maria Iolanda Monteiro

The Literary Art in the English Classes: an approach based on Critical Literacy	145
---	-----

Nayara Stefanie Mandarinino Silva

REVIEW

Praise of school	161
------------------------	-----

Cristiane Fatima Silveira

NEWS

Join ALB	165
----------------	-----

GUIDANCE FOR AUTHORS	166
----------------------------	-----

Compreender o mundo a partir da escrita e da leitura

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78pg-11>

ANDERSON RICARDO TREVISAN¹

RENATA ALIAGA²

A EDIÇÃO 78 DE *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA* TRATA DE UM TEMA CARO AO nosso universo: a apropriação da cultura escrita e a formação de leitores e autores durante o processo de alfabetização. Embora seja assunto bastante visitado, como explica Greice Ferreira da Silva, professora da Universidade Estadual de Londrina e organizadora do dossiê, o tema aqui é tratado com frescor e rigor teórico, sendo uma honra tê-lo recheando as páginas de nossa revista.

Nos cinco artigos apresentados, delinea-se um caminho instigante de discussão sobre o processo de formação de leitores e autores, a partir de resultados de pesquisa calcados em refinada discussão teórica e epistemológica, de forma crítica e não dissociada da relação com o contexto histórico e social. Assim, das proposições teóricas de Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucambert, seguimos para a importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem escrita, onde Vigotsky fornecerá as bases da discussão sobre o papel do faz-de-conta nesse processo. Na sequência, teremos relevante discussão acerca da literatura indígena na formação de leitores, que antecede o artigo sobre a obra de Monteiro Lobato, que discute os sentidos de sua ausência atual nas escolas de ensino fundamental. O dossiê,

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

2. Instituto Federal de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

que será apresentado por sua organizadora de forma muito mais apropriada nas páginas que seguem, termina como uma discussão metodológica sobre o processo de apropriação da escrita na escola no início do ensino fundamental. Cinco artigos e uma discussão refinada e contemporânea que se revela como uma contribuição inquestionável para a revista LTP.

Mas ainda tem mais! A revista traz ainda cinco textos, sendo quatro artigos originais e uma resenha.

Partindo de entrevistas com professoras e resultados de pesquisa, o artigo de Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Renata Cristina Oliveira Barrichelo discute o processo de formação de professores de Salas de Leitura na rede estadual paulista, buscando compreender como esses profissionais se apropriam das experiências de formação e (re)organizam suas concepções e práticas.

Graciliano Ramos aparece através de seus contos “Minsk” e “Luciana”, publicados em 1974, nas análises de Fabíola Ribeiro Farias, Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos. Partindo das ilustrações presentes nesses textos, os autores revelam a centralidade das imagens na caracterização do livro infantil, que estariam muito além de simples acessórios. Ao contrário, as imagens teriam o papel de reinventar sentidos e criar narrativas, transformando texto e imagens em uma escrita híbrida.

Catia Silvana da Costa e Maria Iolanda Monteiro nos levam de volta ao universo da aquisição da escrita e da leitura, amparadas em resultados de uma pesquisa de mestrado que faz um entrecruzamento entre a formação de leitores/autores e as aulas de Educação Física, discutindo como diferentes linguagens são subsidiadas pela linguagem corporal.

O último artigo, assinado por Nayara Stefanie Mandarinio Silva, discute, a partir da obra *The wizard of Oz* (L. Frank Baum, 1983), a importância da literatura nas aulas de inglês, sendo o texto a apresentação de resultados alcançados no PIBID/Inglês, vinculado à Universidade Federal de Sergipe.

O número 78 de LTP termina com a resenha de Cristiane Fatima Silveira sobre o livro *Elogio da escola*, organizado em 2017 pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa, que discute a existência de uma “linguagem escola” que deve ser analisada, tendo em vista se valorizar o espaço escolar, em oposição à abundância de críticas que ele tem sofrido nos últimos tempos.

Como vemos, este número traz discussões de extrema relevância que, de algum modo, apontam a importância de se pensar o lugar da escola na contemporaneidade, seu papel na formação não apenas de leitores ou escritores, mas de sujeitos críticos

capazes de compreender a realidade ao seu redor. Afinal, o primeiro passo para se transformar uma realidade é compreendê-la. Como nos lembra Raymond Williams: “A crise humana é sempre uma crise de compreensão: o que verdadeiramente compreendemos, podemos fazer”³

Tempos como o que vivemos, em que estranhamente precisamos reiterar a importância de uma sociedade democrática, a escola é um espaço essencial na formação de mentes críticas que não apenas saibam decifrar textos e imagens, mas tenham condições de “ler” o mundo ao seu redor, para que possam se posicionar e serem agentes do seu próprio futuro.

Por fim, fomos presenteados pela leveza da arte de Marli Wunder, que ilustrará nossas capas nas edições deste ano. Em nome da Associação de Leitura do Brasil, agradecemos pela parceria!

3. WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p. 346.

Dossiê

Apresentação – Apropriação da cultura escrita: a formação do leitor e autor de textos

Presentation – Appropriation of written culture: the formation of the reader and author of texts

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p15-17>

GREICE FERREIRA DA SILVA¹

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SE ORGANIZA COM O ESCRITO E, nesse sentido, ler se constitui numa necessidade vital para participar dela. Desde muito cedo as crianças têm contato próximo com a leitura porque esta se encontra em toda a sociedade mediada pela presença dos escritos sociais. Pode-se dizer que a aprendizagem das crianças na escola é fundamentada na leitura, pois por meio dela se constroem as bases para o entendimento dos diversos conteúdos.

Atualmente, no Brasil, o processo de apropriação da leitura e da escrita é tema de muitas pesquisas e debates, revelando uma pujante produção acadêmica. A ênfase dos estudos no campo da alfabetização aponta a insistente busca de caminhos que permitam adensar a compreensão da complexidade desse processo, na tentativa de potencializar uma consistente atuação na escola com as crianças para o enfrentamento dos embates cotidianos e da superação dos desafios no trabalho docente.

Diante dessas considerações, o objetivo desse dossiê é apresentar e socializar investigações sobre as questões teórico-metodológicas e epistemológicas que envolvem o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças e a formação do leitor e do autor/escritor de textos. A intenção é promover a reflexão e discussão de aspectos nucleares que envolvem esse processo, tais como: proposições para a compreensão dos

1. Universidade Estadual de Londrina.

atos de ler e de escrever, as diferentes dimensões da alfabetização, o papel da literatura na apropriação da linguagem escrita. Ao mesmo tempo em que exigem investigações mais aprofundadas, esses aspectos demandam avanços nas discussões que possam analisar criticamente esse fenômeno à luz das suas relações com a prática social.

O conteúdo desse dossiê se compõe de cinco artigos. O primeiro artigo desen-cadeador das reflexões promove uma crucial e profícua discussão sobre o ato de ler. *Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucault*, de autoria de Dagoberto Buim Arena, discorre sobre o aspecto imaterial do ato de ler. Ele traz as contribuições da filosofia da linguagem e parte do conceito de massa aperceptiva, desenvolvido pelo linguista russo Jakubinskij nas duas primeiras décadas do século XX. Para tanto, apoia-se em recortes do pensamento de autores que se debruçaram sobre o conceito de massa aperceptiva, como Vološinov e Bakhtin, ou de autores como Foucault, que se aproximam desse conceito. O intuito é o de perceber o seu papel central na aprendizagem dos atos culturais de ler e apontar o grau de importância que a ele atribuem reconhecidos teóricos desse campo.

O segundo artigo, intitulado *A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar*, de Aline Janell de Andrade Barroso Moraes e Michelle de Freitas Bissoli, trata das relações entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem escrita com base nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural. As autoras enfatizam o pressuposto de que o conhecimento dos professores a respeito da pré-história da escrita pode contribuir para um trabalho pedagógico mais efetivo na formação de leitores e autores, ao ressaltarem que a apropriação da cultura escrita pela criança é um processo longo e complexo que se inicia muito antes de sua entrada na escola. Elas consideram os postulados de Vigotski sobre o desenvolvimento da capacidade simbólica e o controle de conduta como condições essenciais para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, capacidades essas exercitadas por diferentes atividades, especialmente o brincar de faz-de-conta.

O terceiro artigo, *A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena*, de Maria da Luz Lima Sales e Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça, focaliza em seu bojo a literatura infantil indígena para promover a formação de leitores, a apropriação da cultura escrita, a educação multicultural, bem como uma reflexão sobre tais temas na escola. Buscou-se por meio da pesquisa realizada a valorização da expressão literária indígena, por entender que esta proporciona ao leitor oportunidade de conhecer novos pensamentos e valores, configurando-se como veículo de conscientização

e empatia e, ao mesmo tempo, de formação do leitor. Pretendeu-se durante esse estudo levar à escola autores e narrativas quase desconhecidos do grande público a fim de minorar a lacuna que há ainda hoje em relação à literatura infantil indígena no Brasil.

O quarto artigo, de Adriana Pastorello Buim Arena, intitulado *Lobato e o pequeno leitor do século XXI*, impulsiona uma reflexão sobre a linguagem, bem como sobre a fundamental importância da literatura infantil na constituição da criança leitora, ao apontar que as obras de Monteiro Lobato parecem ser abordadas superficialmente no ensino fundamental, embora sejam bastante conhecidas. A autora levanta a hipótese de que a ausência de livros de Lobato nas escolas de ensino fundamental não esteja apenas relacionada à polêmica do racismo já tanto discutida, mas também à permanente transformação da linguagem e dos modos de as pessoas interagirem com e no mundo. Instaura-se, assim, a discussão de como o processo de transformação da linguagem e os valores sociais afetam o status de uma obra em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Com esse objetivo, a autora se utiliza de artigos acadêmicos que discorrem sobre a natureza da linguagem, e da análise do capítulo 1 da obra *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato.

No quinto e último artigo, *A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas*, Edith Maria Batista Ferreira e Joelma Reis Correia abordam o processo de apropriação da cultura escrita enfatizando o ensino do ato de ler no cenário escolar. As autoras analisam situações vivenciadas em sala de aula de duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís-MA, situações que afastam ou aproximam a criança dos anos iniciais da leitura. Para tanto, entendem os gêneros enunciativos como lócus de manifestação da linguagem, por se originar nas esferas ou campos da atividade humana. Elas defendem que o ato de ler precisa ser ensinado na escola a partir dos gêneros do discurso, tendo como parâmetro seus aspectos vitais.

Os artigos aqui reunidos resultam de pesquisas de estudiosos afeitos às questões relativas à apropriação da cultura escrita e buscam ampliar e intensificar o diálogo sobre a temática. Que as ideias partilhadas possam ecoar nas muitas leituras e reverberar positivamente nas práticas escolares, numa tentativa deliberada e esperançosa de formarmos crianças leitoras e autoras que atuem e participem ativamente da sociedade.

Boa leitura!

Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucambert

On the function of immaterial aspects in the act of reading: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin and Foucambert

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p19-33>

DAGOBERTO BUIM ARENA¹

RESUMO: Jakubinskij introduz nos estudos de linguagem nos princípios do século XX na Rússia o conceito de massa aperceptiva, entendido como o conjunto de experiências e vivências formadoras do psiquismo que dão as condições para a apropriação das criações culturais humanas, entre as quais os atos culturais de ler, e que, por essa razão, permitem as trocas culturais. Esse conceito ecoa em obras de outros pesquisadores, com nomes similares. Por isso, este artigo tem o objetivo de mapear conceitos próximos, encontrados em herdeiros diretos de Jakubinskij –Vološinov, Bakhtin e Vigotski – e em um outro não russo, na segunda metade do século XX, Jean Foucambert. Para isso, a metodologia recomenda cotejar seus trabalhos para alinhar traços comuns entre esses estudiosos quando deslocam a prioridade do leitor para o aspecto imaterial de suas experiências e reservam a função de instrumentos para as marcas gráficas.

PALAVRAS-CHAVE: Jakubinskij; massa aperceptiva; ato de ler.

ABSTRACT: Jakubinskij introduces in the language studies in the early twentieth century in Russia the concept of aperceptive mass, understood as the set of experiences that form the psyche and that give the conditions for the appropriation of human cultural creations, including acts reading and therefore allow cultural exchanges. This concept echoes in

1. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, Brasil.

works by other researchers with similar names. Therefore, this article aims to map close concepts found in direct heirs of Jakubinskij -Vološinov, Bakhtin and Vigotski – and in another non-Russian, in the second half of the twentieth century, Jean Foucambert. For this, the methodology recommends collating their works to align common traits among these scholars when they shift the reader's priority to the immaterial aspect of their experiences and reserve the function of instruments for graphic brands.

KEYWORDS: Jakubinskij; apperception; act of reading.

INTRODUÇÃO

Entre tantas abordagens possíveis no interior do imenso universo da pesquisa, seja qual for a área, o ato de ler ocupou e continua a ocupar amplos espaços de debates, notadamente no campo específico do ensino para onde convergem os estudos desse ato indócil. A escolha do ponto de abordagem se ampara na visão de que o ato de ler histórico-sócio-cultural construído pelos homens é o objeto a ser ensinado. Não seria possível conceber o ato de ler como objeto fora do homem. Se o homem não se aparta do objeto, isto é, do ato de ler, ele então o encarna. A característica indócil do ato que impede sua conformação como objeto isolado revela que os homens o praticam em situações múltiplas, em suportes múltiplos, com intenções múltiplas. Há, por isso, que considerar nessa multiplicidade de atos a relação dialógica entre quem registra seu pensamento verbalizado, em suportes fora da mente, com quem se encontra com esses registros, disposto ao diálogo. Há ainda que considerar a troca cultural feita entre homens, por meio da linguagem verbal escrita, que vai compor o seu psiquismo.

Entre todos esses apontamentos constituintes dos atos múltiplos de ler, é preciso eleger o tema nuclear a ser abordado, sem desqualificar os demais, que, girando em seu redor, o compõem. Esse tema ganha os seus contornos ao dirigir seu olhar para o homem que vai apreender os atos e que por eles vai conceber o mundo. Ensinar os atos é legar às gerações emergentes os atos criados e organizados pelas precedentes. O tema, por isso, se encaminha para o estudo dos encontros verbais escritos entre homens – crianças, adolescentes ou adultos – cada um com seu conhecimento, com suas vivências (*das Erlebnis*) e com suas experiências (*die Erfahrung*).

O artigo tem o objetivo de destacar o aspecto imaterial do ato de ler, representado pelo conjunto de vivências e de experiências culturais que compõe o psiquismo do leitor, e a sua relação com os aspectos materiais visíveis, representados pelos

signos verbais registrados nos suportes, organizados em gêneros, registrados pelo escrevente, que ocupa o outro polo de relações de trocas mediadas pela escrita. O ponto de partida será, por essa razão, o conceito de *massa aperceptiva* desenvolvido pelo linguista russo Jakubinskij nas duas primeiras décadas do século XX.

Anunciado o objetivo, é preciso obedecer a uma metodologia que se apoie em recortes do pensamento de autores que se debruçaram sobre o conceito de massa aperceptiva, ou de outros que dele se aproximam, para compreendê-lo, para perceber o seu papel nuclear na aprendizagem dos atos culturais de ler e para apontar o grau de importância que a ele atribuem reconhecidos teóricos desse campo. A escolha teórica me encaminha para pesquisadores russos da filosofia da linguagem do início do século XX, especificamente para dois de seus expoentes conhecidos no Ocidente – Vološinov² (1895-1936) e Bakhtin (1895-1975) – e para a psicologia referenciada no Brasil como teoria histórico-cultural ou enfoque histórico-cultural, especificamente para seu representante mais conhecido, Vigotski (1896-1934). Entre essas duas áreas há um nó comum em uma rede de estudos sobre linguagem, cujas laçadas passam por Jakubinskij (1892-1945), professor de Vološinov. O que interessa é encontrar o conceito de massa aperceptiva, desenvolvido por Jakubinskij, nas obras dos outros três, quando tocam nas relações entre os homens mediadas pelo texto verbal escrito. Deles distante geograficamente e temporalmente, encontra-se outro estudioso da linguagem e do ensino dos atos culturais de ler. Desde a década de 1970, Jean Foucambert, na França, destacava os aspectos visuais e culturais do ato de ler. Este ensaio toma como fio metodológico o conceito primeiro de massa aperceptiva para encontrar conceituações que dele se aproximam.

APERCEPÇÃO E MASSA APERCEPTIVA

A tradução de textos dispersos de Jakubinskij do russo para o francês feita por Irina Ivanova e Patrick Sériot deu origem em francês à obra *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole*³ (URSS, 1920-1930), que abriga, entre outros, o artigo *Sobre a fala dialogal*, já traduzido do francês para o português brasileiro. É nesse trabalho que Jakubinskij elabora o conceito de massa aperceptiva, derivado do conceito de *apercepção*, elaborado anteriormente por Leibniz (1646-1716), segundo nota de

2. A ortografia do nome obedece à tradução francesa utilizada neste artigo.

3. As citações traduzidas do francês são de responsabilidade do autor deste artigo.

rodapé dos tradutores: “o termo *apperzeption*, cunhado por Leibniz em 1714 em sua *Monadologia*, designa, segundo ele, uma clara tomada de consciência do objeto de conhecimento, em oposição à percepção não consciente” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 168). Outra nota de rodapé, importante para entender as referências de Jakubinskij, é a que inserem os tradutores para indicar que é de William James (1842-1910) que ele retoma o conceito de massa *aperceptiva*: “Jakubinskij utiliza essa expressão de acordo com William James, no sentido de conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou de um enunciado” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 168).

Dessa nota, dois desdobramentos devem ser encaminhados para comentários: a respeito do conjunto de experiências e saberes anteriores e a respeito da necessidade deles para a compreensão e interpretação de enunciados. Esses dois postulados são as bases sobre as quais se apoia este ensaio ao insistir no caráter essencial do aspecto imaterial do ato de ler, isto é, da compreensão, ou, dito de outro modo, do diálogo entre quem escreve e quem lê. O primeiro comentário exige a retomada dos conceitos de *das Erlebnis* e de *die Erfahrung* já anunciados, porque especificam vivência e experiência, constituintes da consciência e, portanto, a base de onde parte o leitor para se encontrar com o escritor. Enquanto as experiências são apropriadas na partilha dos conhecimentos entre os homens, as vivências ganham as características do que é emocionalmente sentido nas situações da vida, mas tornadas conscientes por meio dos signos. Tilkowski (2012, p. 159), em seus estudos sobre os traços de Dilthey (1833-1911) em Volóchinov, retoma esses dois conceitos. Tilkowski retoma e reexplica, na citação abaixo, o conceito de vivência em Dilthey, e o conceito de experiência em Zacaï-Reiners:

[...] Dilthey designa por “vida” a percepção interna dos fatos psíquicos como um conjunto coerente, evidente, claro e distinto, cuja autenticidade (diferentemente do mundo psíquico estudado pela ciências da natureza), não pode ser colocada em dúvida (Dilthey, [1894] 1947, p. 189). De onde a importância dada ao conceito de “vivência” (*Erlebnis*), que Dilthey distingue da noção de “experiência” (*Erfahrung*) como percepção da realidade exterior (v. Zacaï-Reyners, 1995, p. 24.). A “vivência” individual constitui a base sobre a qual os homens se compreendem e aprendem os produtos de suas atividades.

São as vivências e as experiências que vão compor o conceito de massa aperceptiva retomado por Jakubinskij como o dado fundamental para a troca dialógica entre locutor e ouvinte, entre escritor e leitor. Se for pouco nutrida pelas experiências e vivências, a massa se esvazia e estanca a formação do leitor. Para melhor compreender a natureza específica dos traços distintos e próximos entre vivência e experiência, é necessário recorrer a dois verbetes de um dicionário alemão-português e em seguida a um dicionário de filosofia para ligar novamente o conceito de vivência a Dilthey. No primeiro caso (LANGENSCHIEDTS TASCHENWÖRTERBUCH, 2011, p. 835 e 833), o verbo *erleben* tem seus correspondentes em português *viver, presenciar, assistir, vivenciar*, e o substantivo *das Erlebnis*, dele derivado, indica *aventura, emoção, vivência*. O verbo *erfahren* recomenda em português a correspondência *chegar a saber* e, quando seguido de preposição *aus* (de, origem), indica *por experiência*. O substantivo *die Erfahrung* seria *experiência*. O dicionário Abbagnano de Filosofia registra que o conceito de vivência foi utilizado por Dilthey como *experiência vivida*, “instrumento fundamental da compreensão histórica e, em geral, da compreensão inter-humana” (ABBAGNANO, 2000, p. 1006). Conclui-se, desse conjunto de dados, que vivência e experiência são conceitos distintos, ambos constituintes da massa aperceptiva, base sobre a qual se instala o conceito de compreensão dialógica entre os homens e, aqui, em específico, base da relação de troca verbal entre escritor e leitor, mediatizados pela linguagem escrita.

Jakubinskij insiste nessas funções:

A massa aperceptiva, que determina nossa percepção, inclui os elementos *constant*es e *estáveis*, que são formados entre nós pelas influências *constant*es e *repetitivas* de nosso próprio *meio ambiente* (ou de nossos meios), e os elementos *transitórios*, que aparecem nas condições a cada vez diferentes de um momento dado. São, claro, os primeiros os fundamentais; os segundos aparecem sobre o fundo dos primeiros, modificando-os e complexificando-os. A parte constitutiva desses primeiros elementos é formada, antes de tudo, pelos elementos *verbais*, quer dizer, simplesmente pelo conhecimento de uma língua [*jazyk*] dada e pelo domínio de seus diversos estereótipos [*sablony*] (JAKUBINSKI, 2012, p. 109. Grifos no original).

Nessa citação nos interessam os conceitos do que é estável e transitório no conjunto da massa aperceptiva. Os elementos verbais constituintes da língua escrita dão estabilidade aos registros gráficos, alinhavados em estereótipos, ou seja,

em gêneros dos enunciados, nos quais se encontrarão escritor e leitor em trocas dialógicas culturais, transitórias, isto é, instáveis, que se modificam e se complexificam ininterruptamente à medida que os homens, em troca, realimentam as suas vivências e experiências; em suma, renutrem a sua massa aperceptiva, necessária para a compreensão inter-humana. Ao comentar e destacar que as abreviações e omissões não são simples curiosidades linguísticas, mas parte de um jogo entre escritor e leitor, ele já insistia que nós não percebemos “todos os elementos da palavra, mas somente os necessários entre eles, completando o resto por uma ‘conjectura’, reposicionando pela assimilação a massa aperceptiva, determinada diretamente pela sequência verbal que precede a percepção de uma palavra dada” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 113).

O ato cultural de ler compreende, desse modo, o conhecimento da língua, que serve de mediação estável, mas esse conhecimento é insuficiente, porque é o conjunto de conhecimentos a ser trocado entre escritor e leitor que lhe dá condições de existência. Dito de outro modo, os conhecimentos partilhados entre escritor e o leitor equivalem a um terreno comum bem preparado, onde “um grão de estimulação verbal externa deve cair [...] e deve poder aí germinar” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 115). A compreensão germina no campo do diálogo entre escritor e leitor, amalgamados por vivências e experiências aproximadas, constituintes de sua massa aperceptiva com traços comuns:

Nós compreendemos e percebemos tanto melhor a palavra do outro em uma conversação quanto mais nossa massa aperceptiva for comum com aquela do nosso interlocutor. É por isso que a palavra do nosso interlocutor pode ser incompleta e bem alusiva; e, inversamente, mais importante é que quanto mais há diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, mais a compreensão é dificultada (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 119).

Para concluir os comentários dos apontamentos de Jakubinskij, e com o intuito de aproximá-lo das observações a respeito do ato de ler de Foucault, é necessário inserir suas palavras sobre a alusão e a conjectura, isto é, sobre o fato de a linguagem apenas sugerir, sem explicitamente dizer. Para ele, no campo do ato cultural de ler, “a compreensão por conjectura e o fato de se falar por alusões, se se sabe “do que se trata”, por uma certa comunidade de massas aperceptivas de interlocutores – tudo isso joga um *papel considerável* ao longo da troca verbal” (JAKUBINSKIJ, 2012, p. 123. Grifos no original).

VOLOŠINOV: DIÁLOGO, COMPREENSÃO E CONHECIMENTOS
PARTILHADOS

Aluno de Jakubinskij quando fazia a tese de doutorado que deu origem a *Marxismo e filosofia da linguagem*, Vološinov a ele se refere para lhe dar os créditos a respeito do conceito de diálogo, na Rússia daqueles tempos: “encontra-se na Rússia apenas uma obra consagrada ao problema do diálogo do ponto de vista da linguística: L. P. Jakubinskij ‘O dialogicekoj reci’. [Sur la parole dialogique], in *Russakaja rec*, Petrograd, 1923”. (VOLOŠINOV, 2010, p. 365, nota de rodapé. Grifos no original). Vološinov não cita diretamente Jakubinskij ao se referir ao conceito de *massa aperceptiva*, mas emprega a expressão *fundo aperceptivo*, constituído pela vivência. Enfatiza o conceito de apreciação, que se manifesta quando leitor e escritor se encontram no terreno comum em que se dá o diálogo:

Com efeito, não é um ser humano mudo privado de enunciado que apreende o discurso do outro, mas um ser humano repleto de enunciados interiores. Toda a sua vivência, aquilo que se chama o fundo aperceptivo, é dada na linguagem do enunciado interior e é por esse meio que ele entra em contato com o enunciado recebida do exterior. A palavra entra em contato com a palavra (VOLOŠINOV, 2010, p. 369).

São três os períodos da citação. Cada qual revela um Jakubinskij ali escondido, em diálogo com Vološinov, porque este não é um leitor do outro desprovido de vivências e experiências, nem de massa aperceptiva, nem de intenção de apreciação em relação às ideias do mestre. O primeiro período reforça a mesma ideia ao considerar o leitor um ser prenhe de enunciados interiorizados pela experiência e pela vivência, esta última fundida, no segundo período, com o fundo aperceptivo que dá, ao enunciado do escritor, a condição de se encontrar com o enunciado do leitor. No terceiro período, o conceito de diálogo de Jakubinskij é confirmado por Vološinov, ao promover o encontro entre duas palavras, entre dois enunciados, entre dois discursos, o de quem escreve e o de quem lê.

Há outros tantos trechos em Vološinov nos quais se pode divisar o dedo de Jakubinskij. Neste que abaixo vem transcrito, a natureza estável dos elementos verbais e a natureza flexível do conjunto composto pela massa aperceptiva se manifestam no pensamento do discípulo ao analisar o fenômeno da compreensão:

O objeto principal da compreensão não é somente reconhecer uma forma linguística usada pelo locutor como forma conhecida, como ‘isso mesmo’, como se identifica precisamente, por exemplo, um sinal ao qual não se está ainda suficientemente habituado, ou uma forma de uma língua mal conhecida. Não, o objeto da compreensão consiste essencialmente não em identificar uma forma utilizada, mas em compreender em um contexto concreto dado, compreender seus sentidos em um enunciado dado, quer dizer, em compreender a novidade, e não simplesmente reconhecer a identidade (VOLOŠINOV, 2010, p. 257).

Observações semelhantes serão encontradas logo mais em Bakhtin (2016). O embate do leitor com a palavra do outro não se situa na forma sempre estável, mas no universo cambiante do enunciado concreto, além do reconhecimento da identidade da palavra, no vasto campo impreciso dos sentidos.

Fazer parte da mesma comunidade linguística não é condição de troca verbal. É necessário participar da organização social comum e organizada, a mesma em que se banham os enunciados trocados envolvidos pela mesma atmosfera social, no mesmo terreno de massas aperceptivas comuns, porque “é preciso que esses dois indivíduos estejam englobados na unicidade de uma situação social de proximidade imediata, quer dizer, que eles se encontrem, homem a homem, num terreno bem definido” (VOLOŠINOV, 2010, p. 211). Jakubinskij impregna o pensamento de Volóchinov com o conceito de diálogo e de massa aperceptiva. A discussão ideológica, a palavra comum como meio de troca verbal, a situação social que envolve os homens em diálogo e o terreno comum da partilha repercutem as mesmas palavras de Jakubinskij, registradas de outro modo. Nessa mesma linha, tece o conceito do ato de ler e da compreensão da palavra escrita como ato responsivo: “Nós tivemos a ocasião de falar do tipo filológico de compreensão passiva, que exclui *a priori* toda resposta. Ao contrário, toda compreensão autêntica tem um caráter ativo e constitui um esboço de resposta” (VOLOŠINOV, 2010, p. 337).

OS TRAÇOS EM BAKHTIN

Apesar de não ter sido aluno direto de Jakubinskij, Bakhtin sorvia, via Vološinov, as gotas do seu pensamento que formariam a base de toda a concepção futura sobre linguagem: o diálogo como unidade do enunciado. Como o seu companheiro, Bakhtin se nutre desse conceito para formular as suas bases teóricas, que seriam desenvolvidas

nos anos futuros, durante e após a segunda guerra, principalmente no desdobramento do conceito de gêneros do enunciado, nos anos 1950, cujos contornos foram dados inicialmente por Vološinov e por Medviédov (1891-1938). Ao incluir os gêneros da palavra ou do enunciado, mais conhecidos no Brasil como gêneros do discurso, Bakhtin dirige o olhar para o papel do Outro na troca verbal, para o que considera o papel do leitor. Essa proximidade entre eles pode ser verificada quando aborda o conceito de compreensão ativa e as condições comuns entre escrevente e leitor. Para Bakhtin, também, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 270). O caráter transitório da massa aperceptiva apontado por Jakubinskij, do aspecto imaterial do enunciado, recebe também comentários ao afirmar que “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 382). O encontro entre os sentidos do escritor e os do leitor, em comunhão, atualiza os sentidos em sua caminhada infinita de desenvolvimento. A compreensão como troca e atualização de sentidos toca nos princípios jakubinskianos e resvala nos de Vološinov, mas nada é mais próximo do que a observação que Bakhtin faz a respeito do conceito de comunhão, de fraternidade, que revela a natureza do compartilhamento de zonas fronteiriças de vivências e de experiências entre leitor e escritor trocadas por meio da palavra:

O aspecto propriamente semântico da obra, ou seja, o *significado* dos seus elementos (primeira etapa da interpretação) é, em princípio, acessível a qualquer consciência individual. Mas esse elemento semântico-axiológico (inclusive os símbolos) só é significativo para os indivíduos ligados por certas condições comuns de vida [...], em suma, por laços de *fraternidade* em um nível elevado. Aí ocorre a *comunhão*, em etapas superiores a comunhão no *valor supremo* (no limite absoluto). (BAKHTIN, 2003, p. 406. Grifos no original).

A comunhão em Bakhtin se aproxima da massa aperceptiva comum em Jakubinskij, necessária para o diálogo e para a compreensão. O ato de ler, como ato cultural que permite a troca entre os homens, é alimentado pelo mecanismo de perguntas e de respostas, não negligenciado por ele, nem por Foucault, tal como se verá mais adiante. Para Bakhtin, sobretudo,

Pergunta e resposta não são relações lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. [...] Se a resposta não gera uma pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal” (BAKHTIN, 2003, p. 408).

O diálogo une perguntas e respostas, respostas e perguntas, em movimento gerador de sentidos que estreitam os laços do psiquismo entre escritor e leitor, entre leitor e escritor, em dupla via, como é a natureza do diálogo. Em vez de usar a expressão *massa aperceptiva*, Bakhtin usa *fundo aperceptivo* e *campo aperceptivo*, sem referências a Jakubinskij ou a Vološinov, quando comenta sobre a necessária proximidade ou comunhão entre escritor e leitor:

Por exemplo, os gêneros de literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptivo de compreensão responsiva; a outro leitor está endereçado uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa. Em todos esses casos, a consideração do destinatário (e do seu campo aperceptivo) e a sua influência sobre a construção do enunciado são muito simples. Tudo se resume ao volume dos seus conhecimentos especiais (BAKHTIN, 2016, p. 64).

Inegavelmente, Bakhtin tomou os conceitos de Jakubinskij, como parece ter tomado os de Vološinov, a respeito do entendimento da compreensão não como o reconhecimento pelo leitor da identidade da palavra do outro, mas como uma busca pelo traço de novidade. Ele enfatiza, na mesma linha de seu companheiro, mas vinte anos depois, que compreensão não é uma ação que dubla, que repete o pensamento do outro:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

O ato de compreensão, ampliado por Bakhtin, está longe do entendimento de saber trocar as palavras do outro, inscritas no texto, pelas palavras da criança ou adolescente que o lê. Compreender seria o estabelecimento de relações entre massas

aperceptivas diferentes, mas não distantes. Nessa relação, o leitor reage de alguma forma, sem se tornar um mero dublê do escritor. Aqui reside a discussão entre o caráter passivo e o ativo do papel do leitor, um dos polos dessa relação.

JAKUBINSKIJ EM VIGOTSKI: PENSAMENTO E PALAVRA NA FALA INTERIOR

Se Vološinov e Bakhtin não se referem diretamente ao pensamento de Jakubinskij, Vigotski, por sua vez, dá a ele os créditos merecidos ao retomar seus estudos sobre as abreviaturas e as alusões. Antes de referenciar o mestre de Vološinov, ele recupera apontamentos de Tolstói (1828-1910) a respeito do assunto que inevitavelmente se encontra em Jakubinskij: “Tolstói chama a atenção para o fato de que, entre pessoas que vivem em um grande contato psicológico, a compreensão baseada apenas em uma linguagem abreviada, a meias palavras, é mais uma regra que uma exceção” (VIGOTSKI, 2001, p. 450). O que seria para Tolstói, via Vigotski, esse grande contato psicológico senão a massa aperceptiva comum, as experiências e vivências próximas, constituintes do psiquismo, comum a escritores e a leitores, de que falava Jakubinskij? Vigotski estabelece, então, o vínculo entre Tolstói e a sua referência, ao afirmar que

O estudo desse tipo de abreviações do discurso dialógico levou Yakubinski a concluir que a compreensão por suposição e o enunciado por insinuação a ela correspondente, sob a condição de que se conheça o assunto, e certa generalidade de massas aperceptivas nos interlocutores desempenham um imenso papel no intercâmbio verbal (VIGOTSKI, 2001, p. 450).

Vigotski repercute o pensamento de Jakubinskij ao colocar o conhecimento do assunto e a comunhão de massas aperceptivas dos interlocutores como condição para a compreensão de enunciados apenas sugeridos, não graficamente estendidos. Há certa insistência dele nesse tema, supostamente por ter sido convencido pelas aulas de seu mestre: “o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto, que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos” (VIGOTSKI, 2001, p. 454). As abreviações na linguagem falada são de natureza predicativa, tal como ele via a fala interior – predicativa, elíptica, truncada. A situação extraverbal

e a comunhão de massas aperceptivas superam a parcimônia de dados dos enunciados, porque não são eles os determinantes, ao contrário, são as condições imateriais as que orientam o diálogo e, portanto, a compreensão. Há, todavia, uma de suas observações que faz reparos ao caráter de predicação, de elipses e de parcimônia de dados da linguagem escrita. Para ele, “é perfeitamente compreensível que esses dois momentos, que facilitam a abreviação da linguagem falada – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação –, sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2001, p. 455). Não há como não discordar dessa sua conclusão, porque na escrita – e Jakubinskij apontava isso também – a linguagem também pode ser abreviada, predicativa, elíptica e truncada. Ela se mostra como uma ferramenta gráfica inscrita em suportes, mas não é necessário que seja inteiramente estendida, porque, muito mais do que na oralidade, a troca verbal na linguagem escrita se estriba em massas aperceptivas comuns, e quanto mais comunhão, menos dependência há em relação ao aspecto gráfico. Essas observações que faço aqui podem ser encontradas no pensamento de Foucambert, leitor de Vigotski, mas não diretamente de Jakubinskij.

FOUCAMBERT: APROXIMAÇÕES

Ao discutir o conceito de razão gráfica, Foucambert (1998) insere em suas argumentações uma longa citação de Vigotski – perto de página e meia – que analisa a especificidade da linguagem escrita em relação à oral e atribui a ela a já tão conhecida metáfora da álgebra da linguagem, dada a sua natureza altamente abstrata. Ele insiste no ato de ler como um ato em que o leitor entra com um capital cultural, ininterruptamente alimentado, que o permite colher dados visuais, mas tão só os necessários para a compreensão. Ao se tentar enquadrar as suas afirmações sob as lupas dos russos, há que se reconhecer algumas fugas desse enquadramento, sem que sejam todavia desprezadas, porque o núcleo delas se mostra muito próximo desses olhares. Em vez de troca, de diálogo, Foucambert usa conceitos de teoria da comunicação e da informação: “A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informação bastante superior àquela que extrai (não confundir com aquela que o autor já colocou, conscientemente ou não)” (FOUCAMBERT, 1998, p. 106). Ele dá destaque ao que constitui a mente do leitor em relação ao que se apresenta diante dos olhos, sem se

distanciar do papel atribuído à massa aperceptiva pelos russos. Não deixa, como eles, de reconhecer o papel das experiências e vivências do leitor:

Essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando – entre si e com o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

Merecem destaques em sua citação as alusões à *atividade perceptiva* como ato possível graças à relação entre o que está diante dos olhos, à massa aperceptiva de Jakubinskij, e o ato de atribuir valor, de julgar em Vološinov (2010) e em Bakhtin (2016). Embora não dê relevância explícita à relação entre escritor e leitor, mas à do leitor com os textos, Foucambert se aproxima das afirmações aqui comentadas, ao considerar que o Outro, o leitor, se opõe ou concorda com o escritor, isto é, mostra-se leitor ativo, que quer trocar experiências e cultura, que quer, em síntese, compreender, porque, para ele,

O modelo interacionista coloca, portanto, como hipótese que a compreensão não é produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual operam a construção de conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo, não um resultado; é o processo de questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás do olhos. O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que provocou nas representações do leitor (FOUCAMBERT, 1998, p. 120).

Apesar de conceber o ato de ler como um questionamento entre o que está diante dos olhos e o acervo cultural, o núcleo do processo não se situa nas relações entre os homens mediados pela escrita, mas centra-se no próprio leitor. Foucambert entende que a significação é atribuída ao texto, em vez de entender o texto não como o objeto fim, mas como criação cultural em linguagem escrita que medeia a troca e o desenvolvimento de massas aperceptivas culturalmente aproximadas.

CONCLUSÃO

A elaboração deste artigo foi norteada pela intenção de evidenciar o papel fulcral dos aspectos imateriais no ato de ler. Comumente, gestões de práticas metodológicas ou as suas análises dedicam tempo e direcionamentos para o aspecto material desse ato, principalmente para iluminar a confusão ou a contaminação de atos distintos, mas tomados como equivalentes, como pronunciar, vocalizar, proferir, transmitir sentidos e, sobretudo, essencialmente, ler. Aqui, o interesse foi o de contornar os dados materiais para tratar do que é necessário para o ato de aprender a ler, o acervo cultural do leitor, o seu psiquismo constituído por suas experiências e vivências, organizado em signos, notadamente os verbais.

Esta incursão aqui feita em alguns estudos de Jakubinskij, de Volóchinov, de Bakhtin, de Vigotski e de Foucambert permitiu encontrar traços comuns entre todos eles, cujas referências primeiras puderam ser encontradas no primeiro autor aqui citado. Os primeiros, de origem russa, tomam expressões comuns, próximas uns dos outros, como *massa aperceptiva*, *fundo aperceptivo*, *apercepção*, enquanto o último, fora desse universo geográfico, cultural e temporal, usa *capital semântico atrás dos olhos*. Todos, entretanto, insistem na ideia de que o conhecimento do funcionamento da língua não fornece as condições necessárias para a formação inicial, nem a formação crescente e infinita do leitor nos múltiplos gêneros já criados pelo homem, nos que estão sendo criados e nos que serão criados. Se o aspecto imaterial é constitutivo do ato de ler, a formação das crianças exige que elas sejam alimentadas de vivências, de experiências, em suma, de cultura, para que vençam os obstáculos que a própria escola a elas impõe ao dedicar atenção quase exclusiva ao aspecto material da escrita.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. de Ivone de Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Trad. de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

- JAKUBINSKIJ, Lev. Sur la parole dialogale. In: JAKUBINSKIJ, Lev. *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. Textes édités et présentés para Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert Lucas, 2012.
- LANGENSCHIEDT TASCHENWÖRTERBUCH. *Der Portugiesisch-Deutsch-Deutsch-Portugiesisch*. Berlin: Langenscheidt, 2011.
- VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VOLOŠINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Trad. de Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

SOBRE O AUTOR

Dagoberto Buim Arena é graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista. É professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília. Tem experiências na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização e filosofia da linguagem em Volochinov e Bakhtin.
E-mail: dagobertobuim@gmail.com.

Recebido em 02 de agosto de 2019 e aprovado em 25 de novembro de 2019.

A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar

The social role game and the formation of basis for the appropriation of written language by the pre-school child

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49>

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI¹

ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES²

RESUMO: A apropriação da cultura escrita pela criança é um processo longo e complexo, que se inicia muito antes de sua entrada na escola. Vigotski postula que o desenvolvimento da capacidade simbólica e o controle de conduta são condições essenciais para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Essas capacidades são exercitadas por diferentes atividades, especialmente o brincar de faz-de-conta. Este texto objetiva refletir sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem escrita, com base nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Partimos do pressuposto de que o conhecimento dos professores a respeito da pré-história da escrita pode contribuir para um trabalho pedagógico mais efetivo na formação de leitores e autores.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira de papéis sociais; pré-história da linguagem escrita; educação infantil.

ABSTRACT: The appropriation of the culture written by the child is a long and complex process, which begins long before their entry into school. Vygotsky postulates that the development of symbolic capacity and the control of their own conduct are essential conditions for the development of reading and writing abilities. These skills are exercised by

1. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

2. Secretaria Municipal de Educação, Manaus, Amazonas, Brasil.

different activities, especially make-believe play. This text aims to reflect on the relationship between play and the development of written language, based on the contributions of the Historical-Cultural Theory. We assume that teachers' knowledge about the prehistory of writing can contribute to a more effective pedagogical work in the formation of readers and authors.

KEYWORDS: Social Role Game; prehistory of written language; child education.

INTRODUÇÃO

Brincar é essencial. Trata-se de um direito de toda criança.

Além disso, brincar compõe o que Vigotski (2012) denomina *pré-história da linguagem escrita*. Sob essa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita requer, necessariamente, que o brincar seja parte da vida da criança. Mas, infelizmente, essa ainda não é uma ideia partilhada por muitas pessoas. E isso tem implicações diretas na forma como a escrita é apresentada e apropriada pelas crianças pequenas.

Embora seja muito comum em nossa sociedade o discurso sobre a necessidade de brincar na infância, sabemos que nem sempre o que se diz reverbera na garantia dos direitos dos meninos e meninas mesmo na Educação Infantil. E, quando refletimos sobre as realidades do brincar nas escolas, é preocupante perceber que, em nome da apropriação precoce e eficiente do ler e do escrever, essa atividade é relegada a segundo plano, sendo substituída por treinos de escrita que também não contribuem para que a criança se torne autora e leitora de textos.

Ora, temos então um duplo equívoco: desconsideramos a importância da brincadeira – e o fato de que ela é, ao lado das interações, um dos eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2010) – e, ao mesmo tempo, ao nos depararmos com um entendimento, baseado no senso comum, de que a linguagem escrita se desenvolve a partir do treino de mãos e dedos, como criticou Vigotski (2012) no início do século passado, percebemos que as crianças não se tornam leitoras e autoras. Como se diz popularmente, descobrimos um santo para cobrir o outro. E acabamos com dois santos descobertos...

Muitas pessoas não percebem que escrever é mais que copiar; ler é mais que decifrar. Trata-se de capacidades que envolvem a necessidade de expressão da criança. E alguém somente se expressa se tem o que expressar: ideias, sentimentos, descobertas. Mas, se são impedidas de ampliar suas experiências infantis porque sua rotina é marcada pela repetição infundável de letras e sílabas, se não têm oportunidade de interagir,

brincar, tatear, movimentar-se, conversar, falta-lhes certamente o que escrever. Afinal, a leitura do mundo precede a leitura (e a escrita) da palavra (FREIRE, 1989).

A ideia de que a linguagem escrita possui uma pré-história (VYGOTSKI, 2012), formada pelo desenvolvimento de atividades que a antecedem e preparam a criança para apreender essa capacidade que é tão complexa quanto fundamental para o desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade, precisa ser melhor conhecida pelos professores e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, a criança que adentra o primeiro ano da segunda etapa da Educação Básica é e será ainda uma criança por muitos anos.

Neste texto, propomo-nos discutir a relação entre o brincar, mais especificamente a chamada brincadeira de papéis sociais, jogo de papéis ou faz-de-conta – que aqui são tomados como sinônimos, com base na perspectiva histórico-cultural –, e a apropriação da linguagem escrita, esperando contribuir para a ampliação desta reflexão.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com os estudos de Leontiev (2014), cada estágio do desenvolvimento da criança é marcado por uma atividade principal. A atividade principal é entendida como aquela em que “[...] ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 122). Não se trata necessariamente da atividade para a qual as crianças dedicam mais tempo, mas daquela que apresenta resultados mais profundos e significativos para o seu desenvolvimento integral.

Leontiev (2014) esclarece que, por intermédio da atividade principal, ocorrem as principais mudanças psicológicas na personalidade da criança em cada estágio do seu desenvolvimento, e vários processos psíquicos tomam forma e são reorganizados.

Na idade pré-escolar, a atividade principal da criança é a brincadeira de papéis sociais. Ao brincar de faz-de-conta, meninos e meninas se apropriam de valores, dos usos dos objetos e dos costumes do meio cultural a que pertencem. A característica estruturante dessa atividade é a de que o motivo do brincar se encontra no próprio processo, em seu conteúdo e não em seu resultado, o que dá a ela um caráter de atividade lúdica (LEONTIEV, 2014, p. 119). Isso revela a forma específica pela qual a criança se relaciona com o mundo a sua volta nesse momento da vida. Assim, a criança brinca sem qualquer outro objetivo que não seja o próprio brincar e nele

aprende sobre as pessoas e suas relações, sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma. O motivo que mobiliza os seus fazeres durante essa atividade são as sensações, sentimentos e conhecimentos mobilizados na e pela própria atividade.

Considerando essa premissa, qual a relação entre as brincadeiras de papéis e os processos que constituem a base para a apropriação da linguagem escrita? Embora exista um entrelaçamento entre eles, ainda percebemos que existe um certo desconhecimento sobre essa relação quando se trata do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança pré-escolar. Para responder a essa questão, nos apoiamos, neste artigo, principalmente nos estudos de Vigotski (2012, 2008, 2014), Leontiev (2014) e Elkonin (1987). Queremos ressaltar que, apesar de alguns desses estudos não tratarem diretamente sobre a relação entre brincar e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, eles nos oferecem subsídios para compreendermos as conexões entre a atividade principal dos meninos e meninas pré-escolares e a possibilidade de se tornarem capazes de ler e escrever.

Sentimos necessidade de refletir sobre essa relação considerando dois motivos: primeiramente, em razão de a brincadeira de papéis ser a atividade que mais desenvolve a criança pré-escolar, como já mencionamos. Sabendo disso, é contraproducente não garantir um lugar de destaque para essa atividade na prática pedagógica. Em segundo lugar, temos percebido que tarefas comumente propostas nas escolas para a apropriação da linguagem escrita – treinos de escrita e de decodificação e codificação – não têm sentido, mas ocupam grande espaço no seu cotidiano em detrimento do tempo para brincar, como se a escrita fosse a atividade mais importante deste momento, e, talvez, da vida da criança.

A discussão que trazemos aqui é um recorte da nossa pesquisa de mestrado (MORAES, 2015), na qual analisamos a atividade pedagógica do professor e sua relação com o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, a partir da abordagem histórico-cultural.

Muitos são os estudos que evidenciam o papel e a importância do brincar na Educação Infantil. Dentre eles, destacamos as pesquisas de Bomfim (2012), Lazaretti (2016) e Marcolino (2013), que também assumem o referencial teórico histórico-cultural. Trata-se de pesquisas que contribuem para reforçar a importância do brincar na pré-escola como uma atividade fundamental para que as crianças se desenvolvam integralmente, como preconizam os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil em nosso país (BRASIL, 2010).

Acreditamos que, embora exista o consenso sobre a importância do brincar na Educação Infantil, a sua desvalorização se dá, em grande medida, pelo fato de que muitos conceitos e suas implicações para a prática pedagógica são, ainda, naturalizados pelos professores e professoras, havendo uma ausência de conhecimentos conceituais que esclareçam quais são as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças nessa etapa e que orientem os fazeres docentes.

Tal fato pode ser justificado pela relação de obviedade que os professores estabelecem com o conhecimento científico que deveria ser o fundamento para o seu trabalho: muitas vezes, essa relação é mediada pela espontaneidade, pela naturalização e pelo economicismo (MELLO, 2000), próprios de atividades que não exigem um nível elevado de consciência. No tocante à questão conceitual e a seus desdobramentos, essa postura, que provém de pouco aprofundamento teórico e de pouca reflexão, cria uma falsa sensação de clareza conceitual, levando muitos professores e professoras a acreditarem que “tudo sempre foi assim” e por isso deve continuar a ser assim (MELLO, 2000). Nesse sentido, de acordo com Mello (2000, p. 71), “ao tratar os conceitos de forma óbvia, ao tomá-los naturalmente, acaba-se por dispensar a busca de seu sentido e significado”. Acaba-se, pois, por assumir uma prática pedagógica que toma por base o senso comum e não os conhecimentos acumulados pela ciência – que permitem uma relação consciente com os objetivos do trabalho de educar e com as formas de alcançá-los. E isso valida a reprodução inquestionada de um *modus operandi* que, depois de tantos anos, continua a caracterizar o trabalho de professores e professoras da Educação Infantil.

A nosso ver, essa ausência de inquietação para entender os fenômenos para além da aparência externa afeta também o entendimento sobre o por que as crianças brincam, sobre quais são os impactos da brincadeira de papéis para o desenvolvimento das crianças e, ainda, dentre outras questões, sobre como esse brincar contribui para que se apropriem da escrita.

Embora os professores sejam profissionais que exercem forte influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança, muitas vezes eles não percebem que, em seu trabalho, mobilizam os processos de formação das capacidades cognitivas, afetivas e da personalidade infantis (BISSOLI, 2006). Falta-lhes a mediação de conceitos que os ajudem a tomar consciência da dimensão formativa de seu trabalho e essa ausência tem suas raízes em diferentes aspectos que envolvem o ser professor no Brasil, hoje: as condições de formação inicial e continuada, nem sempre dedicadas às especificidades do ensinar e do aprender na Educação Infantil; a realidade de

carência material em que desenvolvem seu trabalho nas escolas brasileiras; a desvalorização profissional (BOTH, 2016).

Conforme a abordagem histórico-cultural, na brincadeira de papéis encontram-se as bases para a percepção que a criança pré-escolar tem do mundo a sua volta, que envolve os objetos e as relações humanas, e é justamente essa percepção que alimenta o conteúdo de suas brincadeiras (LEONTIEV, 2014). Nesse contexto, as relações sociais da criança são elevadas pelo brincar, como assevera Elkonin (1987, p. 93, tradução nossa):

No jogo [de papéis, a criança] não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas também os eleva a um nível superior, transmitindo um caráter consciente e generalizado. Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade lúdica, introduz-se em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto. Nisso consiste um dos traços essenciais do jogo, nele radica uma das significações mais importantes para o desenvolvimento da personalidade infantil.

A criança brinca de faz-de-conta porque tem necessidade de operar com o mundo dos adultos, de fazer o que eles fazem, de usar os objetos que eles utilizam e de viver o que eles vivem, embora não tenha condições para isso. O brincar é a atividade que permite que a criança consiga imitar a vida adulta e, assim, compreendê-la. Pela brincadeira de papéis a criança sente que tem domínio da realidade e vai tomando consciência de si e das relações humanas, desenvolvendo suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas. Podemos dizer que, nesse processo, ela vai se humanizando. Segundo Lazaretti (2016, p. 132), “brincar é representar o homem”.

O brincar não desenvolve isoladamente os processos psíquicos das crianças, como o pensamento, a memória, a imaginação e a voluntariedade. Por sua abrangência, essa atividade contribui para o desenvolvimento omnilateral da criança. Para Elkonin,

Sua importância para o desenvolvimento da personalidade do pré-escolar não reside em que nele se exercitem processos psíquicos isolados; inversamente, os processos psíquicos isolados se elevam a uma escala superior graças à qual o jogo desenvolve toda a personalidade da criança pré-escolar, sua consciência. No jogo [de papéis] a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar o seu desejo,

seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento (ELKONIN, 1987, p. 99).

A criança aprende a antecipar os resultados de suas ações, a avaliá-los, desenvolvendo um domínio sobre si mesma que é bastante complexo (e necessário para atividades intencionais e conscientes como a leitura e a escrita). Assim, há um equívoco na ideia, ainda presente em muitas escolas da infância, de que o brincar deve acontecer em momentos esporádicos ou para preencher um tempo que sobrou das atividades de rotina. Primeiramente, porque a finalidade da Educação Infantil é propiciar experiências significativas de descoberta do mundo cultural por intermédio das diferentes linguagens, contribuindo para a formação integral das crianças e a brincadeira de papéis contribui para isso. Em segundo lugar, porque a atividade principal da idade pré-escolar, o brincar, é condição para o desenvolvimento da atividade principal da etapa posterior: a atividade de estudo (ELKONIN, 1987). Por isso, ao retirar tempo, espaço e condições para brincar, em busca de antecipar a aprendizagem de conteúdos e, supostamente, o desenvolvimento cognitivo das crianças, demonstra-se, mais uma vez, a falta de conhecimento sobre essa atividade e sobre o próprio desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a brincadeira de papéis é uma das atividades estruturantes do fazer pedagógico na Educação Infantil também porque abre para a criança inúmeras possibilidades de refletir sobre a realidade e de querer saber mais, base fundamental para as suas aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na pré-escola, o brincar não é “só” brincar, mas é ampliar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento infantil – da percepção, da atenção, da memória, do pensamento, da linguagem, da imaginação, do planejamento, da convivência com os outros, por exemplo –, construindo as bases para novas e mais complexas aprendizagens. Sua ausência denota que essas bases não serão formadas, prejudicando o desenvolvimento infantil como um todo.

Brincando, a criança desenvolve, ainda, o domínio da conduta e aprende a se autorregular, já que, para representar os papéis sociais, ela precisa ter autocontrole de suas ações, aderindo a normas de comportamento que, fora do faz-de-conta, ainda lhe são difíceis de compreender e praticar. Em consequência desse domínio da conduta, a criança se subordina a regras – inicialmente implícitas, no faz-de-conta e, mais tarde, explícitas, nos jogos com regras – que estão presentes no brincar, mesmo que não tenha consciência disso (VIGOTSKI, 2008); amplia o vocabulário

e a capacidade de comunicação, à medida que dialoga e argumenta com seus pares; expressa sentimentos e emoções.

O brincar de faz-de-conta nos oferece a oportunidade de perceber os significados e sentidos que a criança atribui às relações e papéis sociais representados; possibilita que a criança faça antecipações de ações tendo em vista o comportamento de seus colegas, estimulando a cooperação e o desenvolvimento da capacidade de planejar e de ajudar o outro; permite variadas interações com as pessoas e com os objetos; desenvolve a consciência corporal e a função simbólica da consciência da criança à medida que permite que ela atue simbolicamente, utilizando objetos em lugar de outros nos momentos de representação – capacidades essenciais para a leitura e a autoria de textos escritos.

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS E SEU PAPEL NA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

Como já discutimos, Vigotski (2012) afirma que a linguagem escrita possui uma pré-história fundamental para o seu desenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita apresenta diferentes momentos, que se constituem pelos gestos, pela fala, pelo desenho e pelo brincar de faz-de-conta. Tais momentos se unem de maneira única por sua essência: embora com características próprias, todas essas atividades desenvolvem a capacidade simbólica da consciência da criança – ou a capacidade de representar a realidade a partir de signos. Por seu intermédio, as crianças podem pensar sobre e representar o que está ausente de seu campo de percepção imediato, suas memórias, suas ideias, seus afetos. Trata-se de uma capacidade bastante sofisticada, especificamente humana. Vigotski (2012, p. 184) enfatiza que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos” e o exercício da representação por intermédio de outras atividades de sua pré-história prepara o caminho para a escrita propriamente dita.

No tocante ao brincar, especificamente, Vygotski (2008, p. 31) admite que “o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. [...] na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real”. Assim, uma caneta, para a criança que não está brincando, é apenas uma caneta. Na brincadeira, ela passa a representar um avião, por exemplo. Então, mesmo sabendo que se trata de uma caneta e agindo sobre ela segundo suas propriedades físicas, a criança atribui um sentido diverso ao objeto e o denomina, durante a ação lúdica, como avião. Tal emancipação da

palavra em relação ao objeto separa significado e sentido. Vigotski (2008, p. 30, grifos nossos) adverte, entretanto, que

[...] *Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso.* Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

Para além disso, “Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Ora, a emancipação das palavras em relação aos objetos ocorre também quando falamos e escrevemos: atuamos com os significados e sentidos das palavras e não mais com os objetos que elas representam. Para escrever, entretanto, isso se dá de forma mais sofisticada. Combinamos palavras, expressões próprias do texto escrito, uma linguagem diferenciada, para expressar ideias, conhecimentos, sentimentos, em um nível avançado de abstração. Ao escrever, atuamos, como no brincar, a partir da criação de uma situação que pode ser considerada fictícia, em que imaginamos um interlocutor, suas enunciações e desejos, e produzimos o texto tendo em vista nos comunicar com esse alguém ausente.

Mais um elemento nos permite perceber os vínculos entre a brincadeira de papéis e a escrita:

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Temos, assim, um pressuposto que demonstra o quanto o brincar exercita uma capacidade necessária ao escrever, ao se tornar autor: a escrita desencadeia-se das ideias e não dos objetos, é abstrata por natureza. De acordo com Vygotski (2014), a linguagem escrita tem uma função toda especial para o desenvolvimento da criança e se diferencia da linguagem oral tanto por sua estrutura como pelo seu funcionamento. Para o domínio da linguagem escrita, a criança necessita de um alto grau

de abstração, já que se “[...] trata de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada do aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias” (VYGOTSKI, 2014, p. 229). É, também, como vimos, uma linguagem marcada pela ausência de um interlocutor: não acontece um encontro físico de quem escreve com a pessoa para quem a escrita está sendo dirigida; toda a relação entre autor e leitor é mediada pelo texto. Essas características da linguagem escrita são suficientes para “[...] modificar por completo todo o conjunto de condições psicológicas que se dão na linguagem oral” (VYGOTSKI, 2014, p. 229). O autor enfatiza que “[...] a linguagem escrita introduz a criança num plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando com ele o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido anteriormente” (2014, p. 230, tradução nossa).

Leontiev (2014) também destaca a capacidade de generalização e a separação entre significado e sentido como essenciais à brincadeira de papéis. De acordo com ele, o brincar é sempre uma atividade generalizada. Ao brincar de faz-de-conta, ao representar cada papel social, a criança não imita uma única pessoa, mas toda uma classe ou grupo de pessoas que desempenham esse papel.

Podemos dizer que a brincadeira de faz-de-conta, ao requerer a atividade generalizada e a separação entre significado e sentido, promovendo o desenvolvimento do pensamento abstrato, coloca em ação capacidades fundamentais para a formação da criança como leitora e autora. Ora, ler é pensar abstratamente sobre realidades apresentadas pela mediação da escrita, fazer generalizações que permitem ao leitor compreender outras realidades a partir daquela que o texto revela. Escrever é, igualmente, elaborar com a linguagem escrita um pensamento a ser expresso para um interlocutor abstrato, que não responde direta e imediatamente ao que comunicamos. É preciso lidar abstrata e generalizadamente com ele, imaginando as interlocuções possíveis. E o que mais fazem as crianças quando criam situações fictícias e, muitas vezes, brincando sozinhas com os objetos, imaginam diálogos completos entre personagens que não existem na realidade?

Ler é, também, perceber que, para além dos significados convencionais das palavras, elas têm sentidos que expressam as ideias, o humor, a ironia, as intenções do autor. É atribuir-lhes sentidos próprios, complementando o texto, interagindo discursivamente com ele. Escrever, por seu turno, é produzir discursos que, pela mediação das palavras, expressem os sentidos que o autor atribui à realidade. Assim, a brincadeira de papéis é fundamental para que capacidades essenciais aos processos de leitura e escrita possam ser exercitadas.

Embora o estudo da pré-história da linguagem escrita nos permita perceber que ler e escrever possuem uma base simbólica, e que, portanto, essa base deveria ser priorizada ao serem planejadas as atividades que visam a contribuir para o desenvolvimento de leitores e escritores desde a pré-escola, notamos que, nas escolas, as técnicas de escrita das letras se sobrepõem à linguagem escrita como uma forma de representação e de expressão.

Se a escrita tem como função servir de meio para que nos comuniquemos, para que recordemos fatos, para que expressemos sentimentos e ideias, são essas as funções que o contato com a linguagem escrita nas escolas deve privilegiar e engendrar e não os treinos de coordenação motora, discriminação visual e auditiva e a repetição de letras e sílabas isoladas. É importante ressaltar que, ao contrário do que preconiza o senso comum, as crianças vão se apropriando da linguagem escrita não porque já conseguem traçar letras com habilidade, mas porque exercitam a função simbólica brincando, desenhando, pintando, construindo, modelando, conversando e, também, lendo e escrevendo textos reais a destinatários reais, pela mediação da voz e das mãos de seus professores e professoras (MORAES, 2015; MORAES; BISSOLI, 2018). É Vygotski quem indica que “o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado” (VYGOTSKI, 2012, p. 202) a uma atividade do pensamento verbal. Trata-se de uma capacidade complexa desenvolvida à medida que a função social da linguagem escrita pode ser apropriada pelas crianças.

A apropriação da linguagem escrita e a formação das capacidades de leitura e de autoria de textos exige, portanto, uma convivência com textos reais, vivos, lidos e produzidos com e pelas crianças em situações em que são necessários. É preciso que as crianças brinquem, conversem, desenhem e convivam com os textos reais, presentes na sociedade letrada, apreendendo suas funções e características.

Compreendemos, assim, que a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita criando novas necessidades nas crianças, dentre elas, a de exercitar a função simbólica por intermédio de diferentes atividades e linguagens. Podemos considerar o desenvolvimento da função simbólica da consciência uma das mais importantes formações nessa etapa da escolarização. O contato significativo com os textos que ampliam os referenciais de experiência das crianças – e que, dialeticamente, contribuem também para ampliar e enriquecer suas diferentes formas de expressão, como o desenho e o próprio brincar de faz-de-conta –, são elementos fundamentais para um trabalho que contribua para que as crianças pré-escolares, sem

que precisem ser alfabetizadas, estabeleçam um contato com a linguagem escrita que contribua efetivamente para se tornarem leitoras e autoras de textos. Para aprender a escrever, é preciso aprender a simbolizar e entendemos, com base no exposto, que o brincar é uma das formas privilegiadas para essa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira de papéis tem um papel essencial no desenvolvimento da criança pré-escolar. Embora tenhamos destacado, neste texto, as capacidades desenvolvidas pelo brincar que contribuem para a apropriação da escrita, nosso objeto de reflexão, é preciso ressaltar que todas essas capacidades e processos que o brincar desenvolve na criança são importantes para o seu desenvolvimento omnilateral.

Cabe destacar que, para que o brincar contribua para o desenvolvimento das crianças em todo o seu potencial, condições materiais para que ele aconteça e se amplie precisam ser garantidas nas escolas, além das reflexões contínuas dos professores e professoras. É necessária uma prática intencional em relação ao brincar na pré-escola, o que requer não o didatizar nem o relegar ao espontaneísmo.

Entendemos que os professores têm papel fundamental nesse contexto, por serem aqueles que, de forma direta, medeiam as situações vivenciadas pelas crianças, oferecendo recursos materiais e tempo na rotina diária, e por poderem observar as referências que meninos e meninas já têm sobre os papéis sociais que representam, para que possam ampliá-los. É nessa ampliação de referências que está a centralidade do papel do professor no tocante ao desenvolvimento do brincar. E, para essa ampliação, as visitas a diferentes espaços da comunidade (padaria, salão de beleza, restaurante etc.), como evidencia Marcolino (2013), são uma possibilidade para que as crianças estendam cada vez mais o que sabem sobre os diferentes papéis sociais, seus fazeres, seus instrumentos. A leitura literária, por seu turno, também constitui uma forma de ampliar os modos de percepção da realidade pelas crianças, além de possibilitar o contato significativo com a escrita. As personagens e suas vivências podem compor os argumentos do brincar das crianças, enriquecendo sua imaginação e suas possibilidades de criação de situações fictícias. Outras possibilidades podem ser engendradas a partir do conhecimento aprimorado sobre a atividade principal da criança pré-escolar.

Porém, é importante reconhecer que não cabe somente aos professores garantir as condições para que o brincar realmente aconteça. É preciso que as secretarias

de educação municipais conheçam a importância do brincar e garantam recursos financeiros para que sejam adquiridos os materiais necessários para a criação de espaços para o brincar, além de incentivarem que o tempo para o faz-de-conta seja assegurado. Ressaltamos essa situação, tendo em vista que é comum que se diga que não há recursos para esse fim, porém, é possível constatar, por outro lado, a disponibilidade de recursos financeiros para a aquisição de sistemas apostilados de ensino e livros didáticos para a Educação Infantil, demonstrando incoerência em relação às especificidades das formas de aprender e de ensinar nesta etapa e ao que preconizam os documentos oficiais.

Finalmente, em vez de dedicar tempo para os treinos de escrita – como se isso garantisse a apropriação da linguagem escrita pela criança –, insistimos que, diante de tudo o que discutimos sobre as capacidades essenciais que os pequenos desenvolvem por intermédio do faz-de-conta, o brincar deve ser assegurado nas práticas pedagógicas das pré-escolas, considerando a formação humana e o desenvolvimento da expressão das crianças, também pela escrita.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Unidades e funções em linguagem: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). *Educação e Desenvolvimento Humano: Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- BISSOLI, M. F. Por uma pedagogia de formação da personalidade da criança: o professor como um especialista em desenvolvimento infantil. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (Org.). *Processos de aprendizagem e construção do conhecimento*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2006.
- BOMFIM, J. C. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- LAZARETTI, L. M. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.
- MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2013.
- MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.
- MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural*. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2008.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. 2. Madrid: Antônio Machado Livros, 2014.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Antônio Machado Livros, 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Michelle de Freitas Bissoli é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Campus Marília), tem Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma Universidade. É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem experiência na área de Formação de Professores e Educação Infantil, com pesquisa nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural; Literatura Infantil; Formação de leitores; Formação de professores para a Educação Infantil. Atualmente, coordena a pesquisa *Formação de Professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem histórico-cultural, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)*.

E-mail: mibissoli@ufam.edu.br.

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem Mestrado e cursa Doutorado em Educação pela mesma Universidade, com Bolsa CAPES. É professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus). Tem experiência na área de Formação de Professores e Educação Infantil, com pesquisa nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural; Literatura Infantil; Formação de leitores;

Formação de professores para a Educação Infantil. Atualmente, participa como estudante na pesquisa *Formação de Professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem histórico-cultural*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

E-mail: aline.janell@bol.com.br.

Recebido em 02 de agosto de 2019 e aprovado em 25 de novembro de 2019.

A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena

The appropriation of written culture in primary school: a study with indigenous culture and indigenous children's literature

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p51-65>

MARIA DA LUZ LIMA SALES¹

ÂNGELA BALÇA²

RESUMO: A situação vivida pelos indígenas brasileiros impulsionou-nos à problemática desta investigação: promover a empatia e a cultura escrita em crianças do ensino fundamental, recorrendo à literatura infantil indígena. Os objetivos do estudo eram: conhecer concepções e atitudes dos alunos relativamente aos indígenas; orientar uma intervenção pedagógico-didática, apoiada na literatura infantil indígena, que ajudasse a modificar concepções e atitudes de natureza discriminatória; analisar em que medida essa intervenção serviu para aprofundar o conhecimento dos alunos acerca da cultura indígena, promovendo a apropriação da cultura escrita. Optou-se por um estudo qualitativo, numa aproximação à metodologia da *design research*. Como instrumentos de recolha de dados, elegeu-se a entrevista, a observação e as notas de campo. A amostra era constituída por uma turma do ensino fundamental de uma escola urbana do estado do Pará, Brasil. Os resultados da investigação apontaram para uma identificação, receptividade e entusiasmo das crianças à cultura e à literatura indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; leitura; cultura e literatura infantil indígena.

1. Instituto Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

2. Universidade de Évora, Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Évora /Braga, Portugal.

ABSTRACT: The situation lived by Brazilian natives has led us to the problem of this research: to promote empathy and written culture in elementary school children, using indigenous children's literature. The goals of the study were: to know the students' conceptions and attitudes regarding the natives; to guide a pedagogical-didactic intervention, supported in the indigenous children's literature, that helped to change conceptions and attitudes of a discriminatory nature; to analyze the extent to which this intervention served as a means to deepen the students' knowledge about the indigenous culture, promoting the appropriation of written culture. We choose a qualitative study, in an approach to the methodology of design research. As instruments of data collection, the interview, the observation and the field notes were chosen. The sample was a class of elementary school from an urban school in the state of Pará, Brazil. The results of the research pointed to the children's identification, receptivity and enthusiasm for indigenous culture and literature.

KEYWORDS: School; reading; indigenous culture and indigenous children's literature.

INTRODUÇÃO

A lei 11645/2008 – que obriga o ensino, nas escolas brasileiras, de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008) – vem trazer a esperança de minorar o quadro de discriminação, no Brasil, contra indígenas. À vista disso, empenhamo-nos em utilizar a intervenção pedagógico-didática em sala de aula, através de oficinas, como meio de conhecimento da literatura infantil indígena para promover a formação de leitores, a apropriação da cultura escrita, a educação multicultural e uma reflexão sobre tais temas na escola.

Reconhecemos na educação multicultural bem como no poder da leitura e da literatura importantes caminhos para chegar ao Outro, ao mesmo tempo desenvolvendo no educando a consciência de mundo tão necessária à paz na escola e também na sociedade. Quanto mais nos aproximarmos desse Outro – que é indígena brasileiro – maior será a ocasião de desenvolver a empatia. A primeira etapa para se chegar à educação multicultural é promover o contato com outra cultura para desfazer os estereótipos que a cercam numa cortina de fumaça, impedindo o diálogo entre ambas.

Nossa proposta foi levar às crianças do quarto ano da escola básica histórias que elas desconheciam e lhes proporcionar a descoberta desse Outro que é indígena. Partimos do pressuposto que a expressão literária indígena deve ser valorizada, por proporcionar ao leitor oportunidade de conhecer novos pensamentos e novos valores, configurando-se como veículo de conscientização e empatia e formando-o,

simultaneamente, como leitor. Nossa pretensão foi levar à escola autores e narrativas quase desconhecidos do grande público a fim de minorar a lacuna que há ainda hoje em relação à literatura infantil indígena no Brasil.

Nesse estudo, resultante de nossa Tese de Doutorado (SALES, 2019), na Universidade de Évora, Portugal, após expormos o referencial teórico, importante veículo de reflexão, destacamos inicialmente alguns aspectos da metodologia empreendida. Focamos, então, nas primeiras entrevistas semiestruturadas, seguidas de uma breve explanação de nossas oficinas, para depois expormos as segundas entrevistas semiestruturadas e, finalmente, concluir nosso estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, nesse estudo, respaldamo-nos em Nussbaum (2005; 2015), Drobniewski (2012), Canclini (2015), Bhabha (2013), Freire (1987; 2016), Adorno (2000) e outros para, com seus pressupostos, refletirmos acerca de um pensamento com o qual compactuamos: a empatia para com o Outro. Tais autores nos propõem uma educação mais humanizada. Uns são mais explícitos, como é o caso de Nussbaum (2005; 2015), Drobniewski (2012) e Freire (1987; 2016); outros deixam, aqui e ali, traços de preocupação com os rumos que a escola segue presentemente e que nos levará, possivelmente, a um futuro incerto, conforme aponta Adorno (2000) em sua obra direcionada à educação.

A questão da empatia se insere em nossos propósitos no que concerne aos indígenas brasileiros, uma vez que são ainda hoje marginalizados; eles, porém, possuem uma cultura antiga e diversificada, não obstante ignorada pelos próprios brasileiros. Uma das consequências de tal desconhecimento é a discriminação e o racismo contra os nativos, o que nos motivou à investigação da cultura e da literatura infantil indígena e divulgação às crianças de uma escola amazônica. O contexto atual vivido no país e em diversos pontos do globo exige dos cidadãos saírem de seu individualismo, olharem para o Outro e exercitarem a empatia.

Algumas das ideias errôneas acerca dos povos indígenas foram fincadas em nossas mentes durante séculos e fizeram com que esquecêssemos que os autóctones constituem uma importante parte do povo brasileiro, assim como os afrodescendentes, que nos transmitiram sua cultura, legando-a como marca a fim de formarmos nossa identidade. Não só o povo português faz parte dessa história, muitos outros povos deram sua contribuição para construirmos o que hoje chamamos de

Brasil. Os indígenas que aqui estavam no momento da chegada dos europeus nos deixaram uma das bases de nossa cultura, principalmente quando tratamos do Pará, da Amazônia e das crianças amazônicas.

Em meio a um país tão multicultural quanto o Brasil, há necessidade de levar à escola outras perspectivas, de autores literários que o cânone negligencia, mas que apresentam narrativas eternizadas por serem recontadas continuamente. Há, portanto, que se repensar a educação, refletindo os valores de igualdade e cidadania para todos. A construção de uma escola mais democrática se tornará viável mediante uma escola conscientizadora e humanizadora, empenhada na autonomia dos educandos (ADORNO, 2000; NUSSBAUM, 2005; FREIRE, 2016), lutando contra o preconceito e o racismo.

A obra literária, através de debates e reflexões, constitui importante motor para a sensibilização das pessoas que formam a sociedade, equilibrando-a, segundo Candido (2004). A literatura se torna “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (...)” (CANDIDO, 2004, p. 174). É ainda esse intelectual que afirma: “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela (...)” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Assim, a literatura é um agente da educação multicultural a propiciar a empatia (NUSSBAUM, 2005; 2015; LOBO, 2008; SEBASTIÁN; GUTIÉRREZ, 2008; MORGADO; PIRES, 2010; DROBNIEWSKI, 2012; BHABHA, 2013) porque oportuniza o contato do leitor com o Outro, fazendo-o sentir outros sentires, com personagens que vivem vidas diferenciadas da sua, daquela experimentada por quem lê a obra literária, alargando sua mundividência. Este estudo, portanto, apresentou e trabalhou as obras da literatura infantil e a cultura indígena em uma sala de aula, com crianças do ensino fundamental, a fim de se desfazerem conceitos equivocados sobre povos indígenas, promover a empatia e fomentar a apropriação da cultura escrita.

METODOLOGIA

Com base em preocupações ligadas à questão dos povos indígenas no Brasil contemporâneo e à questão da apropriação da cultura escrita pelas crianças, apresentamos nossa questão inicial – de que modo a intervenção pedagógico-didática do professor, ancorada na exploração da leitura e da literatura infantil indígena, pode contribuir para um maior conhecimento e respeito aos povos indígenas e

sua cultura e, conseqüentemente, amenizar processos de discriminação em sala de aula? Como objetivos do estudo buscamos: conhecer as atitudes e concepções das crianças relativamente às populações e culturas indígenas; preparar e orientar uma intervenção pedagógico-didática, apoiada principalmente na literatura infantil indígena, que ajudasse a modificar as concepções e atitudes, especialmente as que se revelassem de natureza discriminatória; e analisar em que medida essa intervenção na sala de aula serviu como meio de aprofundar o conhecimento dos discentes sobre essa cultura, promovendo a apropriação da cultura escrita pela criança leitora.

Seguimos então a linha do estudo qualitativo, por investigar os discursos proferidos, indo ao lócus e averiguando com os sujeitos a compreensão da realidade através de suas representações, perscrutando sentimentos, inclinações, representações, receios e até preconceitos dos falantes, fazendo-os aflorar, o que pode nos ajudar a compreender a sociedade. Por desenvolvermos experimentações em sala de aula usando metodologias inovadoras, adequando-nos e afinando-nos ao longo do processo, optou-se por uma aproximação à metodologia da *Design Research* (DR). A DR pressupõe a ação em um contexto com um problema detectado e o estuda com o intuito de aplicar intervenções para solucioná-lo (FREITAS JUNIOR; MACHADO; KLEIN; FREITAS, 2015).

A recolha de dados se compôs de pesquisas em documentos, legislação brasileira, observações, notas de campo e entrevistas semiestruturadas.

Oito foram as partes que compuseram a investigação: a) preparação do roteiro e da primeira entrevista semiestruturada, com sua aprovação; b) aplicação da entrevista; c) análise desta; d) elaboração dos planos das oficinas; e) intervenções na sala de aula (dez oficinas utilizando-se sempre a literatura infantil indígena e alguns artefatos desta cultura); f) preparação do roteiro e da segunda entrevista semiestruturada, com sua aprovação; g) aplicação da segunda entrevista; e h) análises dos dados.

Utilizamos, inicialmente, como base de nossos estudos, leis como a Constituição de 1988; a lei 11645/2008, a qual torna obrigatório nas escolas básicas o ensino da cultura, da história indígena e afrodescendente; normatizações referentes à escola brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e de políticas educacionais como o Programa Nacional Biblioteca Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático e o Sistema Municipal de Biblioteca Escolar.

Com a entrevista semiestruturada, vemos as marcas dos discursos hegemônicos incrustadas nas falas, suas subjetividades e fragilidades, ajudando-nos a

enxergar e compreender tais representações. Em vista disso, elaboramos os roteiros para duas partes das entrevistas, uma antes da intervenção e outra logo em seguida a ela. Buscamos nossas respostas em alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de nove e dez anos, importante idade para alguns autores (KOEPEKE, 2014), que a explicam como fase de início de uma compreensão maior dos fatos experienciados.

A intervenção pedagógico-didática se sucedeu em quatro meses, de fevereiro a junho de 2017, com dez oficinas realizadas às quintas e sextas-feiras, de 7h30 às 9h30 da manhã, em uma sala de aula com 28 alunos. Porém, a amostra do nosso estudo foi constituída apenas por 17 crianças, por motivo de falta de assiduidade de algumas delas. Resolvemos designar as sessões como oficinas para diferenciá-las das aulas comuns, dando-lhes uma configuração mais ativa da parte do alunado, com maior participação em atividades lúdicas.

O *corpus* de nosso estudo e prática na escola se formou de histórias de autores indígenas, a exemplo de Daniel Munduruku (o escritor indígena brasileiro mais conhecido), Yguarê Yamã e Kaká Jecupé; também compuseram esse rol escritores não indígenas, como Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Juraci Siqueira e Marion Villas Boas, com fábulas ou histórias de animais, lendas, mitos e demais narrativas.

Enumerando-as, utilizamos nas oficinas dez narrativas contadas pelos próprios escritores indígenas. De Kaká Werá Jecupé (2007): *O buraco da onça, Iauaretê e a anta, O pajé e o ratinho e Iauaretê e o jabuti*; de Daniel Munduruku (2001; 2006; 2009): *Maracanã, O saber das avós, As serpentes que roubaram a noite*; de Yguarê Yamã (2001; 2014): *Sobre a origem do mundo, Yguarãboia, a mulher-onça e O fantasma da casa abandonada*. E mais cinco recontadas por escritores não indígenas: Ana Maria Machado (2004): *O Veado e a Onça* (a mesma *Iauaretê e a anta*, de Kaká Werá Jecupé, com pequenas variações); Clarice Lispector (1999): *O pássaro da sorte*; Marion Villas Boas (2013): *Jabuti e a anta e Jabuti e a onça*; e Juraci Siqueira (2016): *O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó*.

As primeiras entrevistas nos serviram, entre outros objetivos, para observação da receptividade dos alunos acerca dos povos indígenas e de sua cultura. Em seguida a elas, analisamos os dados e continuamos com a intervenção pedagógico-didática realizada pela professora investigadora, enquanto fazíamos anotações do andamento de todas as oficinas. Tratava-se de observações e notas de campo feitas após cada oficina também pela investigadora. Em cada uma das sessões em sala de aula utilizamos histórias de livros de escritores indígenas e não indígenas que também

recontam histórias de nossos nativos. Depois da intervenção pedagógico-didática, demos prosseguimento para as segundas entrevistas, seguidas de sua análise de dados e comparação de ambas, para perceber se houve alguma modificação nas concepções e atitudes de natureza discriminatória da parte dos sujeitos-crianças, se houve um aprofundar de conhecimentos acerca da cultura indígena, promovendo a apropriação da cultura escrita pela criança.

PRIMEIRA ENTREVISTA

A primeira entrevista semiestruturada continha 13 questões e pretendia identificar o nível de conhecimento das crianças acerca da cultura indígena, para posteriormente promover a leitura e a educação multicultural no meio escolar, estimulando maior respeito pelos povos indígenas e sua cultura. Cada uma foi designada com uma letra do alfabeto, de A a Q. Essa entrevista as encontrou inicialmente acanhadas, certamente por se tratar de um primeiro contato mais próximo, afinal, havíamos nos reunido apenas uma única vez antes, no dia em que nos apresentamos a elas.

Ao estudar a criança de nove anos, Koepke (2014) acredita que esta não possui ainda a capacidade de abstração em profundidade, principalmente quando lida com problemas complexos. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, tais aspectos foram observados nas crianças ouvidas, pois esse tipo de entrevista proporciona maior liberdade às respostas propostas, sem seguir as questões rigidamente, deixando os falantes livres para falar abertamente.

Precisamos saber de nossas crianças se elas conheciam algo da cultura indígena e se já haviam visto algum indígena antes; ao perguntarmos a uma delas o que pensava acerca destes, afirmou-nos que os “achava *um pouco* preguiçosos”. Outra, quando questionada como reagiria ao encontrar um indígena na rua, replicou: “Eu *até* o trataria bem”, levando-nos a supor que seria uma concessão tratar um indígena bem. Bakhtin (2000) nos fala de tais palavras ocultas ou semiocultas que o falante profere, “com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 2000, p. 318). É difícil ser empático com o outro quando ele é muito diferente de nós, ainda mais se não sabemos nada sobre ele antes.

Ao fazer um apanhado dos termos utilizados pelos discentes na descrição acerca dos indígenas, obtivemos um resultado esperado. Clichês como: “sem roupa”, “pintados”, “com penas”, “palhas”, “flechas”, “eles comem eles mesmos”, “tatuagem”, “tem

um negócio aqui grandão” (botoque), mostraram o desconhecimento que gera estereótipos, os quais formam o imaginário sobre indivíduos e cultura indígenas.

Os entrevistados apresentaram ora uma visão romântica dos indígenas (“A pessoa [indígena] pode fazer tudo o que ela quer”, “são livres na vida deles, (...) podem fazer o que eles quiserem”) ora os relataram como selvagens, atrasados, seres que não têm nada a oferecer ou a ensinar a nossa sociedade: “para aprender a ler e escrever, falar com a gente, para ele conseguir passar de ano, pra ele saber como são as coisas”, “(...) porque eles iam saber estudar”, “a gente pode ajudar melhor eles a terem mais amigos”, “porque eles estariam estudando, estariam aprendendo a ler”. Também alguns os ignoram completamente: “lá não tem escola”, “[o indígena] é negro”, “é negro, (...) cabelo enroladinho”, “ele é preto”, “loiros, os olhos podem ser azuis, verdes...”, “o olho azul”, “...ele usa tatuagem”.

A maioria das crianças demonstrou ser receptiva para com os indígenas quando lhes foi perguntado se gostariam de conhecer uma aldeia indígena. Revelaram-se muito curiosas e interessadas em saber de sua cultura, sua habitação, seus costumes, sua vida mais livre, em contato com a natureza e os animais, daí por que se identificaram com os povos indígenas: “queria ver eles caçando”, “[vi] na TV e achei legal”, “gosto de saber o que eles fazem”, “eu queria ver como as casas são, como são as brincadeiras”.

A criança é aberta ao novo e não demonstra preconceito ou racismo a não ser que tenha sido educada para rejeitar ou discriminar o Outro. Essa abertura podemos perceber nas falas: “porque ia poder tomar banho nos igarapés³”, “porque eu gosto do mato”, “lá [nas aldeias] é legal (...) dá pra brincar de qualquer coisa lá. Lá é maior.”

Considerando que ainda não havíamos empreendido as oficinas, tais respostas nos serviram como indicadores de que as crianças necessitavam conhecer realmente a cultura indígena, e também de que a lei 11645/2008 precisa sair do papel e habitar as escolas brasileiras.

AS OFICINAS

Iniciamos as intervenções pedagógico-didáticas, consubstanciadas em dez oficinas, após a primeira entrevista, já cientes de que os sujeitos de pesquisa, apesar de demonstrarem ignorância em relação à cultura indígena, achavam-se receptivos em

3. Igarapé: rio. Em tupi: caminho das águas.

relação a ela. Cada oficina foi elaborada de modo a apresentar atividades diferenciadas com recursos didáticos variados e muita leitura mediada, que promovesse a reflexão acerca da cultura e filosofia indígenas bem como a leitura e o conhecimento da literatura infantil indígena; enfim, a apropriação da cultura escrita.

Nas oficinas, as práticas de caráter pedagógico-didático incorreram em leituras da literatura infantil indígena e dinâmicas ativas e inovadoras, sempre estimulando as crianças a participar delas bem como das reflexões baseadas nos temas, a partir do estudo das obras literárias. Empreendemos, outrossim: contação de histórias, visionamento de vídeos, áudio de uma canção guarani com a cantoria das crianças, fabricação de objetos (casa de papel, animal de massinha), desenhos (de charges, história em quadrinhos), caça-palavras indígena, palavras cruzadas, um jogo de origem indígena, pintura corporal ou grafismo, dobradura de papel, contato com artefatos e adereços exclusivamente originários da cultura indígena.

No momento inicial de cada sessão havia a contação de histórias promovida pela professora investigadora em determinadas ocasiões e, noutras, os alunos realizavam a leitura silenciosa ou oral. Esses momentos eram seguidos de discussão sobre aspectos das narrativas e os discentes contribuía manifestando suas impressões acerca dos textos.

Durante as oficinas houve alternância na apresentação de histórias contadas por escritores indígenas e não indígenas, como já relatado. No geral, eram feitas duas leituras em momentos diferentes de cada sessão, de modo que os alunos pudessem compreender e abstrair os elementos de cada texto antes que se iniciasse a contação da história seguinte. As atividades de cada dia eram feitas de acordo com o tema da oficina e diretamente relacionadas à narrativa apresentada naquela ocasião.

Atividades lúdicas encerravam cada oficina para produzir nas crianças um efeito agradável, a fim de que elas voltassem na outra semana e vissem na escola bons momentos de aprendizado e lazer. Era um momento de descontração, pelo qual as crianças já esperavam entusiasmadas, pois se mostrou como rotineiro tornar a oficina mais divertida e desejada. Simpatizantes das ideias de Tolstói (2005), cuja pedagogia propiciava uma “aprendizagem participante e criativa” (TOLSTÓI, 2005, p. 16), entendemos que toda aula para crianças deve ser motivadora e oferecer a oportunidade para elas se descontraírem e aprenderem brincando.

Ao final de cada oficina, sempre estimulávamos os alunos a buscarem na biblioteca da escola textos de literatura infantil indígena para serem lidos em casa e posteriormente comentados em sala de aula.

SEGUNDA ENTREVISTA

A segunda parte das entrevistas se realizou após a intervenção pedagógico-didática e objetivava reconhecer o nível de conhecimento dos educandos no tocante à cultura indígena e promover a educação multicultural com mais consideração pelo povo indígena. Foram um total de quinze perguntas, divididas novamente em dois blocos: a) conhecimento: aprofundar o conhecimento da cultura indígena; e b) respeito: possibilitar a educação multicultural com mais consideração pelo povo indígena e por sua cultura, de maneira que fosse possível esquematizar as respostas para posterior análise. Optamos novamente por utilizar o mesmo código alfabético da entrevista anterior com cada entrevistado.

Iniciamos essa segunda rodada de perguntas desejando saber o que as crianças pensavam acerca de ideias que são divulgadas sobre os indígenas, como a de que eles se alimentam de carne humana ou são preguiçosos. A maioria dos discentes se posicionou por não concordar com tais ideias, embora alguns não tenham conseguido desenvolver um raciocínio claro sobre a questão, provavelmente em decorrência da imaturidade natural da idade. Ilustrando os cinco séculos de preconceitos ligados à cultura indígena, três alunos compactuaram com as ideias preconceituosas expostas na pergunta, certamente por ouvirem discursos tão veiculados na sociedade, que ainda associam o indígena ao canibalismo e à preguiça.

Merecem destaque as respostas ao seguinte questionamento, o qual inquiria se a criança gostara de ter conhecido algo mais sobre a cultura indígena. Houve unanimidade na aceitação e satisfação em conhecer a cultura e literatura indígenas. Determinadas crianças manifestaram: “Ahã. Porque é legal. Tem gente que acha muito chato trabalhar com os índios, tem gente que gosta até de escravizar os índios. Mas tem gente que gosta deles”.

Alguns alunos enfatizaram que gostaram de aprender sobre a cultura indígena. Um deles até destacou os detalhes mais significativos do aprendizado: “Sim, porque a gente aprendeu as palavras que eles usam. A gente aprendeu as palavras indígenas, a gente soube dos índios”. De modo geral, os discentes apontaram as oficinas como benéficas; nelas, obtiveram a oportunidade de conhecer novas palavras, narrativas diferenciadas, um jogo, brincadeiras divertidas – experiência considerável em sua formação como cidadãos.

Uma de nossas questões fez referência ao conhecimento das crianças sobre a autoria dos textos indígenas. A maioria dos entrevistados (quatorze dos

dezessete) admitiu ter conhecido; entretanto, alguns, provavelmente em virtude da complexidade das palavras indígenas, não conseguiram se lembrar dos nomes com exatidão. Outros, apesar das dificuldades da nomenclatura dos escritores ameríndios, souberam citar com precisão o nome de Kaká Jecupé – autor de quatro das narrativas escolhidas para a oficina.

Outro autor lembrado pelas crianças foi Daniel Munduruku. Os textos sobre onças foram os campeões no gosto dos alunos, que inclusive citaram os mais impactantes, lembrando-se da trama e dos nomes complexos de personagens como Iauaretê e Yaguarãboia. Entre os dezessete entrevistados, apenas três não se lembraram de nenhum texto, apesar da contação de histórias em sala de aula.

Quando lhes foi indagado sobre o que pensavam da pintura corporal ou grafismo, a maior parte das crianças demonstrou empolgação em conhecer essa arte. Uma das respostas de um dos entrevistados a essa mesma questão se revelou bastante apreciável: “Eu gostei **muito** [ênfase]. Porque quando eu cheguei lá em casa, a mãe disse que eu não ‘tava’ parecendo eu mesma, parecia que eu tinha ido na tribo do meu avô, e me pintaram todinha!”. Tal fato já fora detectado de antemão pela professora investigadora, uma vez que, durante a realização dessa atividade lúdica, os discentes se mostraram alegres e ansiosos para que chegasse logo o momento de ter os grafismos pintados em sua pele. Curiosamente, um aluno, que inicialmente não desejara participar desta atividade, ao observar a animação de seus colegas, mudou de opinião e teve o rosto pintado, assim como os demais.

A penúltima pergunta indagava sobre a possibilidade de a criança se encontrar com um indígena. Dos dezessete entrevistados, a maioria respondeu positivamente, dizendo que tratariam o indígena bem. Não obstante, as justificativas foram as mais diversas, tais como a de um aluno, que afirmou desejar ser amigo deles, ensejando também ser um indígena. Outrem declarou que não devemos maltratá-los e ainda outro proferiu que lhes daria um presente.

Os entrevistados demonstraram, explicitamente ou de modo velado, que admiram o estilo de vida indígena – ao respeitar os animais e a natureza, consideraram positivamente os índios e reconhecem o seu direito de lutar por suas terras. Algumas crianças, que se mostraram mais empedernidas na visão estereotipada do indígena, em suas últimas respostas confirmaram a nós uma sensibilização pelos índios e sua cultura.

CONCLUSÕES

Ao observar os objetivos das entrevistas junto às intervenções e tendo como norte a questão inicial de nossa investigação, isto é, um trabalho sistemático com aporte principal da literatura infantil indígena na escola básica, a fim de tornar a cultura indígena mais visível e promover a empatia nos discentes bem como a sua apropriação da cultura escrita, levamos à escola uma cultura que, apesar de ter seu valor, sofre processos de discriminação junto a povos que formaram a nação brasileira.

Uma gama de autores nos fizeram crer que é possível uma educação mais humanizada, aqui também chamada de educação multicultural. Todos eles estão, de algum modo, comprometidos com uma educação diferenciada e conscientizadora, que possa dar conta do futuro que se espraia; para isso, no entanto, devemos plasmar nossas crianças com o barro da solidariedade e da cidadania.

O papel da literatura é preponderante porque, com ela, podemos enxergar além das aparências e sair de nosso mundo cercado de conformismos. A reflexão vem da leitura atenta e da compreensão do que está escrito. Lemos no livro, no Outro e imediatamente comparamos com o que pensamos e vemos em nós e na sociedade. A leitura nos força a enxergar o que está encoberto.

Confirmamos, em nossos estudos, com a primeira entrevista, haver um preconceito meio velado e um grande desconhecimento dos indígenas, nos discursos dos sujeitos entrevistados, mas verificamos também o desejo que nasce da curiosidade de conhecer algo mais desses povos, de sua cultura e a disposição de recebê-los bem.

Os alunos não conheciam nenhum autor ou obra de literatura infantil indígena antes de nossa intervenção pedagógico-didática, porém, a partir do momento em que tiveram contato com essas histórias e as leram, notamos que as apreciaram; e mesmo em relação aos próprios indígenas, seu jeito de ser e de viver foi apreciado e admirado. Houve identificação; daí a boa recepção para com a cultura que lhes apresentamos, mostrando-se sensíveis aos dramas vividos pelos indígenas, como a luta pelos territórios e por sua cultura milenar. Mas o que mais ficou patente na preferência das crianças foram as narrativas indígenas, contadas ou lidas.

A boa receptividade das oficinas foi perceptível, possivelmente por trazer elementos inéditos, como a literatura e os artefatos pertencentes à cultura indígena. A maior parte da turma se recordou das histórias lidas na aula anterior; houve evolução também na leitura oral praticada pelos alunos, uma vez que, nas primeiras sessões, eles se mostravam titubeantes no momento de ler em voz alta e, posteriormente,

apresentaram-se mais desenvolvidos e empolgados na leitura compartilhada, o que solidificou em nós a crença de que tais atividades são essenciais para o desenvolvimento do potencial dos jovens leitores e precisam ser estimuladas continuamente na escola.

Contra-pondo as duas entrevistas e levando em consideração a importância das oficinas, constatamos que a intervenção pedagógico-didática foi profícua, haja vista que anteriormente os discentes demonstraram total ignorância com relação aos povos indígenas e sua cultura, mas, após as oficinas, puderam conhecer vocábulos, narrativas e instrumentos musicais, entre outros artefatos e aspectos da riqueza milenar desses povos.

As expressões de carinho e de boa receptividade observadas nas segundas entrevistas suplantaram aquelas de caráter depreciativo detectadas nas primeiras entrevistas acerca dos indígenas. Tanto que as atividades lúdicas de culminância, sempre promovidas ao final de cada sessão, deixaram claro a participação total das crianças, comprovando o sucesso obtido na intervenção pedagógico-didática, *leit-motiv* principal de nossa investigação.

Terminamos nosso estudo, novamente, com Candido (2004) e seu pensamento sobre o poder da literatura (e da cultura, acrescentamos nós) na luta contra a discriminação e o racismo: “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Acreditamos assim que os objetivos dessa investigação foram concretizados, contribuindo para a apropriação da cultura escrita, por parte das crianças, e para o seu conhecimento e modificação de algumas concepções e atitudes perante a cultura e perante os próprios povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de W. L. Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRASIL. Lei n. 11645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

- temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11/3/2008, Seção 1, p. 1.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Candido, A. *Vários Escritos*. São Paulo, Brasil: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- DROBNIOWSKI, H. M. *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*. Valencia: Universidad de Valencia, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREITAS JUNIOR, J.; MACHADO, L.; KLEIN, A.; FREITAS, A. Design Research: Aplicações práticas e lições aprendidas. *Revista de Administração FACES Journal*, Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 1, jan./mar. 2015, p. 95-116. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1999>. Acesso em: 05 set. 2019.
- KOEPKE, H. *A criança aos 9 anos: a queda do paraíso*. Tradução de C. T. Bottura. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- LOBO, I. T. Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. In: LOBO, I. T. (Org.). *Leer la Interculturalidad*. Santander: Universidad de Cantabria, 2008. p. 38-87.
- MORGADO, M.; PIRES, M. N. *Educação Intercultural e Literatura Infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri, 2010.
- NUSSBAUM, M. C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.
- NUSSBAUM, M. C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de F. Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- SALES, M. L. *A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural. A intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)*. 2019. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2019.
- SEBASTIÁN, R. G.; GUTIÉRREZ, B. R. Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias. In: LOBO, I. T. (Org.). *Leer la Interculturalidad*. Santander: Universidad de Cantabria, 2008. p. 88-113.
- TOLSTÓI, L. *Contos da nova cartilha: primeiro livro de leitura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria da Luz Lima Sales é graduada em Letras (Universidade Católica do Paraná), Mestre e Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Évora, Portugal). É professora/pesquisadora no Instituto Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação Literária, ensino de literatura brasileira, com pesquisa

em literatura infantil, e literatura infantil indígena no grupo GELLA (Grupo de Estudos Literários e Linguísticos da Amazônia) pelo CNPq.

E-mail: maria.luz@ifpa.edu.br.

Ângela Balça é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses (Universidade Nova de Lisboa) e doutorada em Ciências da Educação (Universidade de Évora). É professora/pesquisadora na Universidade de Évora e na Universidade do Minho. Tem experiência na área de Educação Literária com pesquisa nos seguintes temas: Formação de Leitores Literatura Infantil e Ensino da Língua Materna.

E-mail: apb@uevora.pt.

Recebido em 02 de agosto de 2019 e aprovado em 25 de novembro de 2019.

Lobato e o pequeno leitor do século XXI

Lobato and the small 21st century reader

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p67-78>

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA¹

RESUMO: Professores relutam em recomendar para o ensino fundamental dos anos iniciais a leitura de contos de alta qualidade como, por exemplo, *Conto de escola*, de Machado de Assis. Poder-se-ia levantar a hipótese de que relutam porque Machado de Assis escreveu para o público adulto. Entretanto, a obra de Monteiro Lobato também não tem sido frequentemente recomendada e a mesma hipótese não poderia ser aceita, porque ele escreveu para crianças. A linguagem de meados do século XX parece já não encontrar ressonância nos jovens leitores do século XXI. Com o auxílio de artigos acadêmicos que discorrem sobre a natureza da linguagem e com a análise do capítulo um da obra *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, pretende-se discutir, neste ensaio, como o processo de transformação da linguagem e os valores sociais afetam o *status* de uma obra em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; *Caçadas de Pedrinho*; Monteiro Lobato; jovem leitor.

ABSTRACT: Teachers are reluctant to recommend for early elementary school to read high quality short stories such as Machado de Assis' school tale. It could be hypothesized that they are reluctant because Machado de Assis had written to the adult public. However, Monteiro Lobato's work has not often been recommended either and the same hypothesis could not be

1. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

accepted because he wrote for children. Mid-twentieth-century language no longer seems to resonate with young readers of the twenty-first century. With the help of scholarly articles that discuss the nature of language and the analysis of chapter one of the book *Pedrinho's Hunts* by Monteiro Lobato, we intend to discuss in this essay how the process of language transformation and social values affect the status of a work in different historical, social and cultural contexts.

KEYWORDS: Language; *Caçadas de Pedrinho*; Monteiro Lobato; young reader.

INTRODUÇÃO

As histórias de Monteiro Lobato para crianças são muito conhecidas, mas ao que parece, apenas de uma maneira imprecisa ou superficial, pelo menos no caso do ensino fundamental. São confundidas com episódios televisivos da antiga série *Sítio do Picapau-Amarelo* e sequer sabem as crianças que estas histórias foram escritas num tempo e num espaço, por um determinado autor.

Nesta perspectiva, parece-me preciso favorecer às crianças a leitura das obras de Lobato, selecionadas entre outras tantas, para que elas possam conhecer os *textos de patrimônio literário* (MARZLOFF, 2009). Por essa expressão, Marzloff aponta para aqueles textos que podem ser considerados inauguradores de uma nova ordem, seja ela de criação da literatura para crianças – o caso do Brasil com Monteiro Lobato – seja de uma forma de escrever peculiar ao autor. Os textos de patrimônio não morrem porque são eles plenos de discursividade, possibilitam muitos outros discursos para além daquele que foi registrado no meio impresso ou digital. Propor a leitura das obras de Lobato é propor a leitura de textos de patrimônio. As crianças reconhecerão neles a herança cultural que carregam, e talvez poderão, na vida adulta, reler estas mesmas obras e perceber que nelas há questões sempre atuais, pois são obras permeáveis que atravessam o tempo. Incluir textos da literatura do passado, não tão distante assim, e textos atuais na vida escolar, integra a criança no processo sócio-histórico-cultural de constituição permanente de uma comunidade da cultura literária.

Levanto a hipótese de que a ausência de livros de Lobato nas escolas de ensino fundamental não esteja apenas relacionada à polêmica do racismo já tanto discutida, mas também à permanente transformação da linguagem e dos modos de as pessoas interagirem com e no mundo. Partindo dessa tese, a discussão, ainda que concisa devido ao espaço concedido a este artigo, apresentará uma forma de ver a linguagem em transformação a partir da obra *Caçadas de Pedrinho*, especificamente o capítulo um, *E era onça mesmo!*

A LINGUAGEM, A CULTURA E OS PEQUENOS LEITORES

Estamos habituados a ouvir a palavra patrimônio e conhecemos bem seu sentido no que diz respeito ao conjunto de bens materiais que a família possui, mas quando esta palavra vem acompanhada dos adjetivos *literário* e *cultural*, já não estamos mais seguros de seu significado. Trago essa discussão porque entendo que o conceito ainda é bastante tímido na comunidade acadêmica brasileira, no que se refere à literatura infantil. Somente em 2014, quando estive na França para estudos, tomei ciência deste relevante conceito, isto é, o *texto de patrimônio literário e cultural* da literatura infantil. Não há um entendimento definitivo sobre a noção de texto de patrimônio, porque essa discussão ainda está em curso. Expandir esse debate é lutar para que a literatura infantil – antiga ou contemporânea – ganhe o reconhecimento pleno de seu valor e, conseqüentemente, de sua legitimidade. Logo, tomarei, como definição temporária do referido conceito, o *livro de literatura infantil como espaço para transmissão de uma herança literária, histórica e cultural para as novas gerações*. Como patrimônio, é indispensável sua presença na escola, local onde as crianças se apropriam dos saberes histórico-culturais criados e organizados pela humanidade. Parafraseando a expressão francesa, é preciso *mettre en valeur* o texto de patrimônio, colocá-lo na vitrine para que todos o vejam.

Desde que a literatura infantil começou a ser produzida, muitas mutações ocorreram, quer na forma de apresentação gráfica, quer no estilo do gênero. Ao que parece, têm sido as bibliotecas as instituições que mais se preocupam com o armazenamento do texto de patrimônio, porque o entendem como um objeto que porta cultura, mas elas não têm a mesma preocupação com sua exposição e divulgação. Quanto mais as instituições, os professores e os familiares ampliarem sua compreensão quanto à importância do texto de patrimônio, mais este estará nas bibliotecas, nas aulas e no seio familiar; debates em torno das temáticas que portam manterão vivas as culturas das gerações anteriores, pilares da nossa.

As crianças não são mais manipuláveis ou ingênuas do que muitos leitores adultos; elas também conseguem entrar no mundo da leitura simbólica. Elas podem ser leitoras entediadas, descuidadas, mas também perspicazes. Tudo isso dependerá muito da qualidade da mediação que o adulto proporciona a ela. Não se pode circunscrever a aprendizagem apenas àquela dentro da própria cultura contemporânea, pois isso seria um processo de alienação e não de emancipação humana.

Além disso, ler literatura infantil é uma prática que dura muito pouco. Quanto mais for extenso o *élan* provocado pela leitura, tanto mais será possível ser reativado o desejo de voltar a ler as mesmas obras quando nos tornarmos adultos, pais e avós. Essa é uma possibilidade de se passar a herança cultural; ela é passada como herança por quem a tem.

Alguns livros se tornam *best-sellers* quando são adotados por anos seguidos pela escola; outros são editados porque pais buscam por eles nas livrarias. Se a herança patrimonial material passa de pai para filho, também é passada a herança cultural. Ler um texto de patrimônio é alimentar a memória de sua própria história. Seria a família quem busca a leitura das obras de Lobato, ou a escola? Temos aqui uma pergunta a ser investigada, que por hora deixarei para outra oportunidade.

A linguagem é parte de uma cultura e disso decorre toda sua heterogeneidade, mas, ao mesmo tempo,

[...] é também constitutiva da cultura no sentido de ser ela o principal elemento semiótico que dá liga às inúmeras relações sociais e dá forma *sígnica* aos inúmeros processos imaginário-discursivos pelos quais os seres humanos, organizados socialmente, atribuem os mais diversos sentidos às suas condições existenciais e às suas experiências (FARACO, 2019, p. 52).

Para o autor, as linguagens – verbais e não-verbais – expressam culturas. O homem não vive apenas no meio físico natural, numa *biosfera*, mas também numa grande *semiosfera*, ou seja, um universo de signos. Aquilo que é produzido por uma sociedade carrega impresso nos objetos criados a ideologia da época. Artefatos antigos nos possibilitam entender a forma de viver e de pensar de uma dada sociedade que não existe mais. Do mesmo modo seria com a linguagem escrita; se ela se perde, perde-se com ela toda a cultura produzida na época, e na verdade se perde a capacidade de entender o que daquela cultura tem de constitutivo para a nossa atual.

Não pretendo aqui tratar do conceito *cultura*, pois isso mereceria um artigo completo, mas demonstrar indícios de que não há apenas uma cultura, mas variadas culturas que são forjadas no contexto de uma sociedade plural, heterogênea, contraditória e em constante *devir* no confronto com os embates da *biosfera* e da *semiosfera*, dois polos inseparáveis da cultura produzida pela humanidade.

Um trecho de *Caçadas de Pedrinho* pode ilustrar essa discussão:

– É hora! Avança, macacada! – gritou Pedrinho, escorregando pela árvore abaixo. Todos o imitaram. Apanharam as armas e se arrojaram contra a fera com verdadeira fúria. Narizinho esfregou-lhe a faca no lombo, como se a onça fosse pão e ela quisesse tirar uma fatia. O Visconde conseguiu, depois de várias tentativas, enterrar-lhe no peito o seu sabre de arco de barril. Emília fez o mesmo com o espeto de assar frango. Pedrinho macetou-lhe o crânio com a coronha da sua espingarda. Até Rabicó perdeu o medo e, depois de carregar de novo o canhão, deu-lhe um bom tiro à queima-roupa. Assim atacada de todos os lados, a onça não teve remédio senão morrer. Estrebuchou e foi morrendo. Quando deu seu último suspiro, Pedrinho, no maior entusiasmo de sua vida, entoou um canto de guerra:

- Ale guá, guá, guá...
- E todos responderam em coro:
- Hurra! Hurra! Picapau Amarelo!...

(LOBATO, 2019, p. 13).

Uma onça foi vista por Rabicó, que contou o fato para Pedrinho, que organizou uma caçada! Um evento comum para a época de Lobato (1882-1948). Uma onça causava danos se estivesse próxima de sítios e de fazendas, era tida como animal perigoso que matava gente e bicho de criação e por isso precisava morrer. Essa forma de pensar localizada num espaço-tempo de uma cultura específica, o Brasil entre as décadas de 20 a 60 – situada numa biosfera e numa semiosfera, permitia a caça, não apenas de onças, mas de tantos outros animais hoje extintos ou em extinção. Em 2019, os acordos sociais entre a biosfera e a semiosfera, ainda que fragmentados e contraditórios, caminham para o lado oposto, o da preservação de animais. Quando o jornal televisivo ou as mídias digitais anunciam que uma oncinha foi encontrada passeando ao lado da mãe, todos gostam e vibram pela nova vida. O retorno da onça!

No entanto, a turminha de Pedrinho é sanguinária para nossa cultura atual. Eles planejaram e se prepararam com armas letais para dar cabo da onça com satisfação; tirar sua vida é uma aventura realizada com sucesso, um prêmio para todos eles. *Pedrinho, no maior entusiasmo de sua vida, entoou um canto de guerra.* Os pequenos leitores da metade do século XX, ao lerem esta história, não veem nenhum mal em tirar a vida da onça, porque a sociedade não via essa ação como um mal, ao contrário, os pais destas crianças poderiam também estar habituados com a caça e levar seus filhos nessa aventura. A caça era uma atividade cultural.

A cultura e a história estão encarnadas no homem. Podemos falar de um *homem-histórico-cultural* com hífen, porque estes elementos não se separam; ao se tirar um deles se descaracteriza o conceito. Se no Brasil Lobato se inspirou no prosaico, no cotidiano de homens rurais que viviam a situação de caça, Perrault se inspirou na ameaça que era para os homens um lobo entre os séculos XVI e XVII. Segundo Moriceau (2014, p. 32),

É nessa época do reinado de Luís XIV que o lobo ganha sob a pena de homens de letras como Perrault ou La Fontaine uma dimensão trágica. De fato, se, nas *Fábulas* e *Contos*, o *Canis lupus* está tão presente, é porque representa uma ameaça que é adicionada às pragas que então conhecem os países. (Tradução minha).

O conto Chapeuzinho vermelho – que dispensa apresentações, justamente por ser um texto de patrimônio francês que por sua permeabilidade atravessou gerações do mundo inteiro – é o arquétipo das vítimas de lobos na época em que viveu Perrault. Como fugir da história? Lobo mata gente, onça pintada também! Se houver um retorno de onças em grande quantidade, voltariamos a matar onças como troféus, como fez a turminha do sítio? E aí não seria mais problema ler Lobato, que relata cenas de violência para crianças? Como escolher uma obra violenta e fora do tempo, já que hoje nossos valores são outros?

Como já dito, o homem e o mundo estão em constante transformação, os eventos estão de certa forma relacionados, mesmo que não tenhamos clareza desse fato. A caça predatória de ontem gerou impactos ambientais hoje. A cultura construída e aceita pelos homens numa determinada biosfera favorável à caça criou também um semiosfera em que expressões como as usadas por Lobato – *verdadeira fúria, esfregou-lhe a faca no lombo, enterrar-lhe no peito o seu sabre de arco de barril, mace-tou-lhe o crânio com a coronha da sua espingarda, um bom tiro à queima-roupa* – eram admitidas como absolutamente normais, sem que houvesse nenhum tom antiético ou politicamente incorreto. Segundo Marzloff (2013, p. 313-314),

A capacidade de se descentrar, que permite adotar o ponto de vista dos outros, é a base da construção de valores universalistas. A escola utiliza literatura destinada aos jovens, porque ela apresenta numerosas situações que permitem a descentralização do leitor, capaz de se interessar pelo ponto de vista dos outros, mas também porque permite um experiência democrática que é a reflexão coletiva. A interpretação permite

abstrair valores universais e a argumentação possibilita a descentralização. O debate interpretativo é o dispositivo escolar que permite confrontar interpretações divergentes de um mesmo texto. Os valores colocados em jogo nas obras literárias e as difíceis escolhas que presidem as condutas humanas permitem ao leitor exercer seu julgamento e entender os conflitos de valores e as contradições que se observam a todos. Tal dispositivo de reflexão coletiva é uma forma prática de emancipação por meio da ação. (Tradução minha).

Os alunos desenvolverão a capacidade de discernimento à medida em que conseguirem distinguir situações, estabelecer relações entre os fatos passados e presentes, estabelecer hierarquias e valores. A criança tem capacidade de deixar seu mundo de referência e se colocar em outras paisagens culturais interessantes, em outro modo de vida: «a experiência da pluralidade modifica a visão de mundo, permitindo-lhe refutar seu ponto de vista pelos outros». (MARZLOFF, 2013, p. 361).

Ler textos de patrimônio é entender como viviam os homens e quais valores existiam nas culturas que antecederam a cultura de que hoje fazemos parte; é entender que o desequilíbrio ambiental provocou mudança na forma como entendemos a caça atualmente no Brasil; nada está solto no fio da História. Pais conscientes sobre o perigo das armas fazem campanhas contra o uso destes brinquedos, enquanto na época de Lobato era normal uma criança ganhar uma espingardinha de chumbo que servia para realmente matar. As palavras ganham significados e sentidos no contexto ideológico no qual estão sendo usadas no fluxo contínuo do *vir-a-ser* do homem. Para Faraco (2019, p. 51),

[...] agimos, fazemos, produzimos e, ao mesmo tempo, recobrimos nosso fazer e seus produtos com uma densa trama de valores, imagens e discursos. Costuma-se dizer que a cultura tem uma face material e outra imaterial. Os dois adjetivos nos ajudam a ordenar a multiplicidade constitutiva de todo um modo de vida. No entanto, pode-se dizer que a face imaterial tem também sua materialidade, pois ela é feita de signos.

O que há na história da literatura infantil brasileira são muitos modos de vida, são muitas culturas expressas na materialidade dos signos. Não só os valores nascem e morrem, também as palavras nascem e morrem no movimento permanente entre os nossos fazeres e nossas linguagens no contexto de nossa cultura.

Creio não ser apenas os valores éticos e morais que explicam a pouca utilização das obras de Lobato nas escolas, pois em algumas circunstâncias encontramos obras resumidas ou reescritas de forma higienizada. Há também outro fator: algumas palavras usadas na época da criação das obras não trazem nenhuma correspondência com as palavras que as crianças conhecem hoje; os alunos não encontram sentidos nelas.

A linguagem mostra seu movimento quando comparada com a forma de registro dos autores do século XXI. Segundo Eco (2002), a cada 200 anos seria necessário reescrever obras na mesma língua do original, para não correr o risco de perda total de compreensão. Alguns professores formados nas duas primeiras décadas do século XXI podem não ter lido, quando crianças, as obras de Lobato, e por isso não retomam estes textos de patrimônio porque nunca os tiveram em mãos; outros, por suspeitarem que o universo rural no qual a obra se situa não despertaria a atenção da criança; este universo está muito longe das brincadeiras com os *games*. Outros diriam que o texto tem muitas palavras de difícil compreensão para a idade dos pequenos.

Mais alguns trechos pinçados de *Caçadas de Pedrinho* ajudariam a mostrar que Eco pode ter razão:

Dos moradores do sítio de Dona Benta o mais *andejo* era o *Marquês* de Rabicó.

[...] Certo dia em que Rabicó se aventurou nesse mato em procura de *orelhas-de-pau* que crescem nos troncos podres, parece que as coisas não lhe correram muito bem, pois voltou na *volada*.

O segundo convidado foi o *Visconde* de Sabugosa, o qual aceitou a proposta com aquela dignidade e *nobreza* que marcavam todos os seus atos de *fidalgos dos legítimos*. Iria para vencer ou morrer. *Viscondes da sua marca* mostram o que valem justamente nos momentos perigosos.

– Avante, *Saboia*!

– *Espera que te curo* – disse Pedrinho, lembrando-se que trazia no bolso um pouco da *pólvora dos pistões* (LOBATO, 2019, p. 7-12). (Grifos meus).

Como pode ser constatado nas referências deste artigo, os trechos citados nestas páginas são parte da obra reeditada nesse ano de 2019 e, portanto, cumprem a norma da revisão ortográfica. Essa limpeza de acentos ou formas de grafar as palavras não interferem nos sentidos que o texto ganha quando está em frente aos olhos do pequeno leitor. Posso dizer que em minha região as palavras *andejo*, *marquês*, *volada*, *visconde* e *nobreza* já morreram. No entanto, na fricção com outras palavras é possível dar a elas

um significado próximo ao de que precisaria o leitor para compreender o texto. As palavras no seu conjunto acionam saberes que ajudam a reconstruir o dito.

Igualmente já morreram as expressões *fidalgos dos legítimos, viscondes da sua marca, Avante, Saboia!, Espera que te curo, pólvora dos pistões*. Para entendê-las é preciso mais do que buscar apoio das outras palavras que as acompanham. É necessário o contexto histórico-cultural da época, e às vezes buscar um conhecimento específico de uma determinada área, como no caso da expressão *Avante, Saboia!*

Podem os professores oferecer uma obra que precisa de resgate cultural para que tudo seja entendido? É realmente preciso que tudo seja entendido? Será que toda criança faria opção por matar a onça, mesmo vivendo num mundo contemporâneo que não incentiva essa prática?

É certo que colocar notas de rodapés e explicações preliminares nas apresentações dos livros podem conduzir o leitor a uma interpretação desejada, esperada e reconhecida como adequada pela comunidade escolar. Por outro lado, um glossário no início de cada livro poderia ajudar a entender com maior eficiência o mapa decifratório da leitura. Não me refiro a um glossário padrão, um verbete de dicionário, mas a algo mais discursivo, que revelasse a cultura que banha tal ou qual expressão. Para deixar mais claro ao leitor faço um pequeno ensaio:

Espera que te curo: na época de Lobato, criança quando fazia arte muito grave poderia apanhar com chinelo, com o cinto do pai, com o relho do cavalo ou com uma varinha de marmelo. E como apanhavam! Bastava desobedecer duas vezes e na terceira era fatal. Toda vez que os pais ou responsáveis diziam: “*Espera que te curo*” as crianças já se aquietavam porque sabiam que a sova, a surra, serviria para curar a doença das *arteirices* das crianças.

Se as informações visuais que estão no texto e as que estão na mente do leitor, isto é, as que compõem a *massa aperceptiva*, assim nomeada por Jakubinskij (2012), são importantes para o ato de ler, nada mais justo que preparar as crianças para se situarem mais ou menos no contexto cultural e histórico, para que o diálogo entre leitor e escritor prospere mediado pelo texto.

Ao se considerar a natureza da linguagem em constante transformação, a função da linguagem em transmitir culturas e o tripé da leitura – texto, leitor e autor –, talvez a saída para esse problema seja encontrada na própria obra lobatiana:

Com frequência valia-se do recurso de dar a D. Benta a função de contadora de histórias. É ela quem muitas vezes se incumba de traduzir, para os demais habitantes do Sítio, textos que de outra maneira seriam de difícil acesso. É o caso de suas adaptações de obras universalmente conhecidas. Também nas obras originais muitas vezes D. Benta usa uma palavra mais erudita, apenas para depois explicá-la de forma coloquial. Essa simplificação na linguagem significa para Lobato a busca de clareza, do entendimento o mais direto possível. Jamais um empobrecimento, como é fácil constatar lendo qualquer de seus livros (SANDRONI, 1997, p. 57).

O papel do *outro* é essencial no cruzamento entre culturas, na apropriação de modos de vida que já não existem mais; apenas suas refrações são percebidas por poucos. O glossário e a limpeza ortográfica podem ajudar a recolocar em cenário obras escritas em outra época, mas será nas relações humanas, na dialogicidade entre professores e alunos que a interlocução entre culturas passadas e atuais se dará.

Reproduzo aqui trechos de uma carta de 7/4/1946 de Lobato, publicada em Lopes e Gouvêia (*apud* LOPES, 1999, p. 51), dando conselhos a Hernani Ferreira, sobre leitura:

Quantos livros a recomendar... Que coisa difícil! Para cada temperamento, para cada personalidade que somos, tais os livros. [...] é preciso que você passeie pelo pensamento escrito dos grandes homens, das grandes inteligências, não para acumular como um museu o que eles dizem, mas para ir assimilando umas essências afins e construtoras do teu ego mental.

Assim como Lobato, acredito que é pela diversidade de estilos, de temas e de autores que os pequenos leitores farão suas escolhas e entrarão para a comunidade da cultura literária. Não é apenas o conteúdo do texto literário que será emancipador ou libertador, mas também a maneira como a pessoa aprende a se relacionar com o texto.

Para Marzloff (2013, p. 306),

O conceito de emancipação tem o corolário oposto ao da alienação e se entende a emancipação como uma meta educacional que faz parte de um processo dinâmico de recomposição permanente de valores, de acordo com as mudanças na sociedade: os valores defendidos hoje não são mais os mesmos defendidos pelas gerações anteriores e valores defendidos em um determinado ponto do mundo não são compartilhados universalmente. Se, por outro lado, define-se a formação como o conjunto de dispositivos implementados para realizar um projeto global de educação, o ensino – que é a

parte da formação apoiada pela instituição educacional – é concebido de tal maneira que torne possível o ideal de autonomia cidadã. Devemos, então, questionar as condições que possibilitam essa emancipação, levando em conta que esse ideal de formação, herdada do Iluminismo, está hoje em crise, pois promove, paralelamente, a ideia de que a educação consiste em acompanhar o indivíduo no reconhecimento do que ele é desde o início, e não em transformá-lo (MARZLOFF, 2013, p. 306). (Tradução minha).

A obra literária é por princípio uma obra aberta, nem tudo ali está dito, é nas relações entre autor, livro, leitor e leitores – todos num grande diálogo literário – que estes poderão aos poucos e permanentemente construir seus egos.

CONCLUSÃO

Como tantos outros brasileiros li as obras de Monteiro Lobato, li as *Caçadas de Pedrinho*, escutei as histórias que meu pai contava de suas próprias caçadas, cuidei de seus passarinhos presos em gaiolas e não me tornei caçadora, pelo contrário, vejo com muita tristeza passarinhos presos.

As narrativas tradicionais clássicas, europeias e regionais, ajudam-nos a entender um pouco mais a história dos homens, a nossa própria história. Se a forma de escrever de Lobato já não corresponde mais à linguagem usada em 2019, se os valores culturais são outros, cabe a nós professores promover esse encontro entre culturas, que será sempre contraditório, heterogêneo, plural e em constante *devir*, mas também emancipador.

O homem do século XXI se constitui homem no fio da História; os textos de patrimônio são um acervo material que constitui referências culturais comuns a todos nós, porque não somos desvinculados do fluxo contínuo da história. Conhecer essas obras é importante para conhecermos a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ECO, H. *A busca da língua perfeita na cultura européia*. Trad. Antonio Angonese. Bauru: Edusc, 2002.
 FARACO, C. A. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.
 JAKUBINSKI, Lev. Sur la parole dialogale. In: JAKUBINSKI, Lev. *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. Textes édités et présentés par Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert Lucas, 2012.

- LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. Barueri: Ciranda Cultural, 2019.
- LOPES, E. M. T. (Org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARZLOFF, M. *Lire 3 contes de Perrault: Le petit Poucet, Cendrillon, Le chat botté*. Paris: Retz, 2009.
- MARZLOFF, M. Litterature de jeunesse comme element d'emancipation dans la formation de l'enfant. *Ensino Em Re-Vista*, v. 20, n. 2, p. 305-314, jul./dez. 2013.
- MORICEAU, J. M. Le fléau du Petit Chaperon rouge. *Revue Historia*, Paris, n. 805, Janvier 2014.
- SANDRONI, L. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOBRE A AUTORA

Adriana Pastorello Buim Arena é graduada em Filosofia e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. É pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG. Tem experiência na área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica, com pesquisa atual sobre Pedagogia Freinet.

E-mail: dricapastorello@gmail.com.

Recebido em 02 de agosto de 2019 e aprovado em 25 de novembro de 2019.

A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas

The formation of a reading child by discourse genres: methodological questions

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p79-95>

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA¹

JOELMA REIS CORREIA²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a necessidade do ensino do ato de ler ser desenvolvido no espaço da sala de aula com base nos gêneros do discurso, tendo como parâmetro os seus aspectos vitais. Aborda os gêneros do discurso como lócus de manifestação da linguagem, por se originar nas esferas ou campos da atividade humana. Analisa situações vivenciadas em sala de aula que afastam ou aproximam da leitura a criança dos anos iniciais. Conclui que durante a aprendizagem da leitura as crianças precisam ser ensinadas pela porta dos gêneros do discurso para que possam compreender o sentido do ato cultural para responder às suas necessidades na vida.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem escrita; gênero do discurso; ensino do ato de ler.

ABSTRACT: This article's goal is to discuss the need to teach the act of reading as being developed in the classroom environment based on speech genres. The article approaches the speech genres as locus of language manifestation, as it originated in the spheres or fields of human activity. It analyzes situations experienced in classroom that repel or approximate the reading to the children in the begging years. It defends that the act of reading needs to be taught in school throughout speech genre, having as parameters as its vital aspects. It

1. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

2. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

concludes that during learning how to read, children need to be taught through the speech genres so they can comprehend the meaning of the cultural act to attend their needs in life.

KEYWORDS: Written language; speech genres; teaching the act of reading.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura sempre foi uma atribuição e um desafio da escola. Ao longo dos tempos a oralidade foi a base do ensino da leitura, cuja aprendizagem, compreendida como uma técnica, constituía-se na transformação das marcas visuais em vibrações sonoras, afinal, ler em voz alta era a competência a ser conquistada (BAJARD, 2014a). Ao conceber leitura como prática de oralização dos textos a ênfase recai na tradução sonora das letras, uma vez que a língua é ensinada como entidade abstrata.

Contrariamente a essa perspectiva, entendemos o ato de ler como atribuição de sentidos ao texto gráfico. Sendo assim, o seu ensino não pode estar apartado das relações humanas, pois são as situações sociais concretas, manifestas em enunciados escritos organizados em gêneros discursivos, que se constituem seu objeto de estudo. Portanto, a escola deveria “[...] ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os atos de ler encharcados de pensamentos do Outro” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

As pesquisas que temos desenvolvido ao longo das últimas décadas têm se estruturado a partir desses pressupostos. Sendo assim, neste artigo analisamos situações vivenciadas em sala de aula que afastam ou aproximam a criança dos anos iniciais da leitura. O processo de geração de dados, por meio da observação participante, ocorreu em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís-MA, em momentos diferentes: a primeira, no ano de 2009, durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, cuja defesa ocorreu no ano de 2011; a segunda, no ano de 2019, quando tivemos a possibilidade de desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita cujo objetivo era ressignificar as práticas com a escrita para que esta fosse vivida como linguagem.

Intentamos discutir a necessidade do ensino do ato de ler ser desenvolvido no espaço da sala de aula com base nos gêneros do discurso, a partir dos estudos de Arena (2008, 2010, 2017), Bakhtin (2016), Bajard (2012, 2014a, 2014b), Jolibert (1994, 2006), Volóchinov (2013) e outros. Para tanto, abordaremos os gêneros enunciativos como lócus de manifestação da linguagem, por se originar nas esferas ou campos

da atividade humana. Defendemos que o ato de ler precisa ser ensinado na escola a partir dos gêneros do discurso, tendo como parâmetro os seus aspectos vitais.

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO LÓCUS DE MANIFESTAÇÃO DA LINGUAGEM

Embora no espaço escolar a leitura, assim como a escrita, seja considerada objeto de ensino e aprendizagem de professores e alunos, temos percebido, especialmente no contexto em que atuamos, que este objeto cultural não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social, o foco ainda tem recaído na língua como um produto morto, imóvel, uma vez que o ensino tem se fixado nas unidades mínimas da língua (o som, a letra, a palavra, a oração).

Nessa perspectiva, em pleno século XXI, a escola ainda insiste em controlar o ato de ler, à medida que não autoriza que a interação verbal, essência efetiva da linguagem, apareça. Portanto, enquanto nas múltiplas atividades humanas as pessoas se afetam umas às outras, suas ações provocam (re)ações em outras (SMOLKA, 2017), ocasionadas pelos enunciados orais e escritos que produzem, o mesmo não se percebe no espaço escolar, visto que as crianças não têm o que dizer, especialmente por não terem a quem dizer.

Sendo assim, corroboramos Arena (2017) quando afirma que o modo de organização da escola tem impedido a relação estreita entre os alunos e a vida, portanto, entre os gêneros e as várias esferas ou campos da atividade humana. Se o emprego da língua se efetua por meio de enunciados (gêneros), o ato de ler como tal somente ganha vida nas relações entre os homens, portanto, não pode ser descolado “do ato humano para ser ensinado, uma vez que é o ato humano de escrever e ler, culturalmente, socialmente e historicamente elaborado que se tornaria o objeto de ensino e de aprendizagem” (ARENA, 2017, p. 18).

É por esse motivo que neste texto situamos a definição de gênero discursivo em sua relação estreita e vital com dois elementos que consideramos essenciais para que o ato de ler seja trabalhado no espaço da sala de aula “pra valer”: as esferas ou campos da atividade humana (a situação social concreta) e as relações enunciativas/discursivas.

Como mencionamos anteriormente, geralmente a escola reduz o contato do aluno com a leitura ao simular situações sociais, visto que seu interesse se volta apenas para o aparato técnico que compõe o ato de ler. Com isso, o aluno perde

a oportunidade de examinar o ato cultural inserido na situação social onde verdadeiramente ele, o ato cultural, nasce.

Deixa-se de compreender, assim, que todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola depende, inicialmente, de situar o aluno em relação à situação social de onde o enunciado provém. Por esse motivo, Jolibert (1994), ao falar das competências/conhecimentos linguísticos necessários para a leitura de um texto, traz como primeiro aspecto do trabalho “a noção de contexto”, ou seja, para a autora é preciso que o professor esclareça à criança sobre a situação de comunicação, informando-lhe por quais vias concretas um texto chega aos seus olhos, qual a sua origem, se foi extraído de um escrito complexo (jornal, revista infantil, álbum, fichário, livro de contos, ou poemas etc.) ou é um escrito autônomo (carta, cartaz, panfleto etc.).

Volóchinov (2013, p. 173) se aproxima da discussão apresentada por Jolibert (1994) ao afirmar:

Tudo nos mostra de maneira bastante convincente o papel importante que tem a situação na criação da enunciação. Se os falantes não estiverem unidos por essa situação, se não tiverem uma compreensão comum do que está ocorrendo e um clara atitude a esse respeito, suas palavras são incompreensíveis, insensatas e inúteis.

Não é por acaso que Bakhtin (2016) se dedica, em algumas páginas do seu registro “Os gêneros do discurso”, a situar a diferença entre as unidades da língua (a palavra e a oração) e o enunciado, e as implicações do estudo daquelas apartadas da situação social:

Quando se analisa uma oração isolada, **destacada do contexto**, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2016, p. 69, grifo nosso).

Observamos que a ausência da situação comunicativa nas unidades da língua impede que as relações enunciativas/discursivas sejam geradas. Como deduz o próprio Bakhtin (2016, p. 68),

[...] as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro.

Quando a escola seleciona as unidades da língua em detrimento dos enunciados ou gêneros do discurso, ela inventa, simula o ato de ler, e, nesse caso, como complementa Arena (2017), o objeto ler assume o papel principal em vez do ato humano com ele praticado.

O ATO DE LER PELOS GÊNEROS DO DISCURSO

Como mencionamos, somente pelos gêneros do discurso a vida entra na língua, aspecto que precisa ser considerado quando pensamos o ato de ler na escola. Portanto, os textos (materialidade dos gêneros) usados para esse fim não podem ser escolhidos a priori, mas será a situação da vida que determinará a relação discursiva pelo ato de ler. Nesse sentido, fica clara a posição enunciativa do aluno, ou seja, ele vai ler sempre para responder a um interesse imediato, como:

- [...] à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-empreendimento);
- para alimentar o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento. (JOLIBERT, 1994, p. 31)

Desse modo, as situações de ler para valer são garantidas na escola porque, além dos alunos terem acesso a diferentes práticas discursivas, terão a possibilidade de dizer a sua intenção discursiva, definida por Bakhtin (2016) como projeto de dizer, e, ao mesmo tempo, terão acesso à intenção discursiva dos seus interlocutores, contemplando nesse processo as relações enunciativas. Volóchinov (2013, p. 164) sinaliza o que acontece quando o ato de ler é destituído dessa relação:

O orador que escuta somente sua voz, ou o professor que vê somente seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção.

Se destituímos o ato de ler desse intercâmbio verbal, o gênero se transforma apenas em uma categoria, em uma forma fixa, cuja metodologia tem como propósito a identificação dos traços característicos que mais predominam e marcam um texto, a extração das ideias do autor, a conferência de letras, sílabas e palavras, a leitura oral, cuja intenção é apenas verificar se o aluno realiza com tranquilidade a emissão sonora das palavras.

Levantar críticas à forma fixa com que muitas vezes o gênero é trabalhado na escola não significa dizer que não se deve examinar a forma da enunciação, pois, segundo Volóchinov (2013, p. 175), “o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existiriam”. No entanto, como esclarece Sobral (2011), “forma”, na perspectiva do gênero do discurso, está relacionada à ação autoral, portanto, sujeita a variações conforme o projeto de dizer do autor e as mudanças históricas e sociais, logo, não é algo dado nem estático. Por esse motivo, o gênero do discurso é definido por Bakhtin (2016, p. 12) como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, pois ele exige que se respeite certas particularidades, mas permite alterações para atender a situação social imediata, bem como o projeto enunciativo do autor.

Embora a definição de gênero em Bakhtin descarte uma classificação rígida deste, como apresentado nos livros didáticos ou gramáticas, enquanto atividades estáveis eles são constituídos pelos seguintes elementos: conteúdo temático, construção composicional e ato estilístico. De acordo com Sobral (2011, p. 42), é preciso evitar olhar para esses três elementos separando-os, “uma vez que eles existem integradamente nos textos, e o uso de três categorias é meramente didático”.

No ensino do ato de ler, esses três elementos contribuem para que o professor ensine aos alunos os propósitos comunicativos do texto e o projeto enunciativo de quem o escreveu. O *conteúdo temático*, por exemplo, está relacionado aos atos humanos e surge na cadeia da comunicação discursiva, portanto, está intimamente ligado à situação social ou extraverbal e, conseqüentemente, às relações enunciativas. Ao buscarmos as contribuições de Jolibert (1994) para essa discussão, verificamos que tanto a noção de contexto, como os principais parâmetros da situação

de comunicação (Quem escreveu? Para quem? Para quê? Como isso se manifesta? Onde?) são elementos definidores do tema, o que vai implicar na seleção do texto a ser trabalhado com os alunos.

A *composição* se refere à forma arquitetônica do texto, ou seja, ao modo de organizá-lo, determinado pelo projeto de dizer do falante. Em Jolibert (1994), esse elemento se materializa quando a autora propõe que seja ensinada aos alunos a *superestrutura do texto*, que se manifesta sob a forma:

- de organização espacial e lógica dos blocos de texto (“silhueta”);
- de esquema narrativo tratando-se de uma “história” (conto, lenda, novela ou romance);
- da dinâmica interna (abertura/encerramento e progressão de um ao outro). (JOLIBERT, 1994, p. 143).

Por fim, o *estilo* diz respeito ao modo específico do texto apresentar o conteúdo, de organizar o discurso. Esse elemento possibilita a quem lê descobrir o projeto enunciativo de quem produziu o discurso e, nesse processo, inserir-se também no texto. Pelo ato estilístico é possível identificar quais os meios linguísticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais presentes no texto, os quais, dependendo da situação social concreta, podem refletir ou não, em maior ou menor proporção, a individualidade do falante na linguagem do enunciado, materializada na

seleção da palavra mais adequada à correlação social existente entre o falante e o ouvinte, palavra que leva em conta minuciosa e precisamente todos os detalhes da pessoa social do interlocutor, sua posição econômica, sua classe, sua posição social etc. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 177).

De acordo com Jolibert (1994), um leitor competente é capaz de identificar o estilo do autor do texto. Para tanto, ela considera necessário o trabalho em sala de aula com a linguística textual, a linguística da frase e palavras e microestrutura que as constituem.

Esses três elementos característicos do enunciado (conteúdo, composição e estilo) nos fazem compreender que o ensino do ato de ler precisa partir sempre do gênero do discurso, cujo traço fundamental é o diálogo entre os homens, pois são estas categorias, cada uma com uma função específica, que indicam que “o gênero que

agasalha os enunciados escritos constitui-se fundamentalmente de componentes materiais ou imateriais que não podem ser desprezados em sua análise, nem em seu ensino, porque são eles as unidades constitutivas de um todo” (ARENA, 2017, p. 20).

Desse modo, não se justifica o ensino do ato de ler com ênfase na oralidade ou nos aspectos mínimos da língua, ou seja, à margem das condições sócio-culturais de sua criação, visto que na vida esse ato cultural só faz sentido para que o eu e o outro possam estabelecer uma relação enunciativa, conforme os interesses e necessidades de cada um.

Nesse sentido, na próxima seção problematizamos algumas situações de sala de aula, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís. A metodologia utilizada em sala de aula pode aproximá-las ou afastá-las desse ato cultural que é ler, especialmente ao se considerar ou não seu acesso aos gêneros do discurso.

APRENDER A LER POR MEIO DOS GÊNEROS DO DISCURSO: EM BUSCA DO SOM DO SENTIDO DA PALAVRA

Reconhecendo que à escola coube historicamente a responsabilidade de formar leitores e produtores de textos, neste trabalho problematizamos o ensino da leitura, muito embora reconheçamos o entrelaçamento desses dois movimentos no processo de apropriação da língua escrita. Para fazê-lo, consideramos necessário discutir o que entendemos por leitura.

Recorrendo à memória arriscamos dizer que temos como lembranças do processo de aprender a ler a prática da leitura em voz alta. Aquela em que o professor solicitava a oralização do que estava escrito, em um exercício no qual um aluno iniciava a leitura para que o outro desse continuidade, ou ainda da “leitura de pé de mesa”, em que as crianças, uma a uma, eram chamadas para recitarem para o/a professor/a o texto impresso que estava sobre sua mesa, muito provavelmente presente no livro didático. Ler, nesse sentido, significava decodificar, transpor os signos orais em signos escritos (BAJARD, 2014a) e a leitura em voz alta era o meio pelo qual se constatava o desenvolvimento dessa habilidade.

Muito embora esta prática possa ser situada há algumas décadas atrás, ela ainda é bem presente em nossas escolas, conforme podemos ver na cena descrita durante a pesquisa de doutorado realizada durante o ano de 2009:

Por volta das 14 horas chego à escola, momento em que a professora sai na porta da sua sala e solicita ao professor de Educação Física, que se encontra no pátio aguardando o horário da sua aula, que venha até a sua turma. [...] Assim que ele aparece na porta, ela diz para os alunos: “Ouviram, crianças, eu não disse que o professor vinha para ver vocês lendo, agora vocês precisam mostrar que sabem ler.” E continua: “Sabe, professor, todos os alunos dessa sala já sabem ler. Quer ver?”. O professor entende a situação simulada pela professora e fala: “Ah, eu quero ver sim. Será mesmo?” A professora lhe responde: “Vou lhe provar”. Durante o diálogo, as crianças se entreolham e começam a sorrir. Logo após, a professora pergunta para a turma: “Crianças, quem sabe ler aqui?” Todas as crianças levantam o braço e respondem: “eu tia”. Entretanto, algumas delas repreendiam alguns dos seus colegas: “Tu nem sabe ler”. A professora, ouvindo esses comentários fala: “Quem ainda não sabe ler está aprendendo”, e vira-se para a aluna A e pergunta: “Não é A!”. [...] Logo após, pergunta quem quer vir à frente fazer a leitura de uma música junina registrada numa folha de papel, presa no quadro utilizado para esse fim. Todas as crianças levantam a mão. A professora chama o aluno L., que levanta todo contente. Antes que o aluno comece a fazer o que lhe fora designado, o professor comenta: “Ah, L. não sabe ler não”. O aluno logo responde: “sei sim”. A Professora também acrescenta: “Sabe! L sabe ler, professor!”. De imediato, o aluno começa a oralizar o texto. Assim que termina, a professora comenta: “Uma salva de palmas para L gente”. [...] Na seqüência, chama o aluno C. M., que começa a pronunciar bem devagar e de forma tímida as sílabas de cada palavra. A professora pergunta que palavra forma e começa a oralizar juntamente com o aluno. Ao término, comenta: “Viu professor, como C. M. tá quase lendo”. Parabeniza a criança e solicita para ele também palmas. [...]. (Diário de Campo, 16.06.2009).

O episódio acima evidencia uma concepção de leitura expressa na forma como a situação didática foi conduzida: ler é decodificar, transformar letras em sons. A forma como a proposta foi organizada pela professora não proporcionou às crianças experienciar o ato de ler como atribuição de sentido (ARENA, 2007), uma vez que a intenção era apenas oralizar o texto para identificação das crianças que “liam” e das que “não liam”. Vemos que a oralização feita não permitiu a atribuição de sentido, mas apenas a emissão sonora das palavras.

O professor de Educação Física apontado na cena poderia ter sido considerado o outro em potencial se a professora o chamasse em sua sala para que as crianças pudessem informar-lhe, a partir da leitura, sobre uma notícia, a divulgação de um

evento junino, a recitação de uma poesia, o que de fato se configuraria como um ato de locução ou transmissão vocal, ou mesmo para que o próprio professor lesse para os alunos. No entanto, sua participação foi apenas para constatar um processo de avaliação de leitura em que a aprendizagem em jogo era a sonorização/decifração do texto.

Apoiadas em Bajard (2014a), podemos afirmar que a emissão vocal não pode ser confundida com o ato de ler propriamente dito, aquele produtor de sentido, visto que a primeira é exterior à leitura e seu objetivo é a comunicação, não a elaboração de sentido. Nem tampouco pode levar à expectativa de que a escuta do texto, por si só, acarretará automaticamente em habilidades de leitura.

Segundo nossa compreensão, “ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana” (ARENA, 2008, p. 132). Os textos, objeto da leitura, são enunciados escritos expressos em gêneros do discurso que emergem das relações dialógicas decorrentes de situações sociais.

Assim, o ato de ler, isto é, o modo como o leitor/a age sobre o texto, precisa ser desenvolvido por meio das relações com os gêneros enunciativos (ARENA, 2017). Isso significa dizer que é necessário criar condições para que o diálogo se estabeleça entre o/a leitor/a e o/a autor/a do texto, efetivado na construção de sentidos.

O sentido nunca está dado a priori, é construído na relação dialógica entre os discursos e os interlocutores, por meio da compreensão gráfica do texto; por isso, a aprendizagem do ato de ler é processo que implica a busca do som do sentido da palavra, e não a decodificação. É um ato solitário, que exige procedimentos de leitura que almejam a compreensão do texto gráfico, não no que diz respeito ao encadeamento das letras, mas ao código ideográfico mais amplo.

Embora a leitura seja ato solitário, porque exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem. É bem verdade que o/a ouvinte não existe fisicamente e que o/a locutor/a está sozinho, mas o/a leitor/a permanece construindo enunciações em segredo. Volóchinov (2016, p. 164) exemplifica esse processo dialógico de construção de enunciações íntimas quando afirma:

De fato, assim que começamos a refletir sobre um problema, assim que começamos a examiná-lo com atenção, de imediato nosso discurso interno – às vezes pronunciado em voz alta – toma a forma de pergunta e resposta, de afirmação e de sucessivas negações.

O autor se refere à resolução de problemas, contudo, será que processo semelhante não é vivido quando fazemos a leitura silenciosa? Quando buscamos compreender o texto escrito? Acaso não dialogamos com o/a autor/a, concordando, discordando, ampliando o que foi dito durante o ato de ler, fazendo perguntas e buscando respostas? Jolibert corrobora essa ideia: “se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta entre leitor e texto” (2006, p. 54).

Nesse processo dialógico de atribuir sentido ao enunciado escrito, como ratificou a autora, assumimos uma posição responsiva e este deve ser o horizonte a ser alcançado pela escola no ensino do ato de ler. Nesse sentido, o ponto de partida deve estar nas situações sociais que criam enunciados escritos que se organizam em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016).

O episódio narrado a seguir nos ajudará a enxergar esse movimento responsivo presente no ato de ler. Ele foi vivido em uma escola da rede pública municipal de São Luís-MA, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, durante o processo de pesquisa realizado nos anos de 2018 e 2019, cujo objetivo era ressignificar as práticas de ensino da escrita para que esta fosse vivida como linguagem.

O processo de observação, realizado uma vez por semana, revelou que as práticas de escrita oportunizadas às crianças do primeiro ano tinham o foco exclusivo no reconhecimento de letras e na correspondência letra-som, sendo destituídas de sentido. Era necessário, portanto, criar oportunidades para que as crianças lessem verdadeiramente e se apropriassem do sistema de escrita, visto que a proposta era viver a pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas” (THIOLLENT, 1988, p. 15).

Desse modo, buscando incidir diretamente no ensino da escrita como linguagem, fomos criando oportunidades para que as crianças sentissem necessidades reais de expressão e de comunicação, utilizando-se para isso da escrita. Para tanto, foi feita inicialmente a mediação de leitura do livro *O domador de monstros*, de Ana Maria Machado, abrindo espaço para uma rica roda de conversa em que as crianças falaram sobre os monstros que habitam o universo infantil. Além dos monstros imaginários, de animais ferozes, a Momo, uma boneca assustadora inspirada na escultura criada pelo japonês Keisuke Aiso, que aparece para as crianças durante a exibição de vídeos do *YouTube Kids* ensinando práticas de suicídio, homicídio e formas de mutilação,

tomou grande parte da conversa. Além de exporem seus medos, foram discutindo formas de “domar a Momo”, contando, principalmente, com a participação do adulto. Desenharam ainda monstros imaginários e escreveram suas características.

O trabalho com a literatura acompanhou todo o percurso da pesquisa, uma vez que acreditamos que esta rica manifestação cultural amplia e transcende a experiência do leitor, como aconteceu com a discussão sobre os monstros e os medos infantis, além de ser uma excelente oportunidade de iniciação da criança no mundo da cultura escrita (ARENA, 2010). Enquanto gênero discursivo, a literatura favorece as relações interlocutivas.

Depois disso, nova conversa emergiu sobre os animais ferozes e aqueles bem esquisitos, ao discutirmos o projeto a ser desenvolvido no semestre letivo. Foi quando a aluna A. L. propôs estudarmos os animais exóticos. Após explorar o sentido da expressão “exóticos”, as crianças foram apresentando seus conhecimentos e curiosidades sobre os animais e a temática foi aprovada por todos, apresentando-se como muito significativa para ser objeto de estudo. Definido o tema do projeto, fomos planejar coletivamente sua execução: quais animais estudar, o que saber sobre eles e onde pesquisar, transformando tudo isso em boas situações didáticas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler.

A opção de ensinar por meio de projetos se justifica pelo fato de eles conferirem sentido à presença das crianças na escola, provocarem uma revisão profunda nas relações entre adulto e criança e favorecerem uma aprendizagem com sentido (JOLIBERT, 1994). Esses pressupostos orientaram a construção do projeto de leitura “Animais Exóticos”. Como vimos, sua existência emergiu de uma situação social concreta mobilizadora de relações enunciativas entre as crianças para o desenvolvimento do ato de ler.

A definição dos animais exóticos a serem estudados aconteceu a partir da atividade “A bicharada está solta!”. Na biblioteca foi organizado um tapete contendo imagens de animais pouco comuns existentes em algumas partes do mundo. As crianças foram conduzidas ao local. Chegando lá, a porta estava fechada e a senha para a entrada era ler o cartaz que continha a oração: A BICHARADA ESTÁ SOLTA! As crianças foram buscando pistas para ler o que estava escrito e, ao descobrirem, a porta foi aberta, depois de muito suspense. Ao entrarem na sala foram observando as imagens e lendo as legendas, para identificação dos bichos. Dos animais existentes, foram definidos nove animais exóticos para estudo: Dragão Azul, Diabo Espinhoso,

Dragão Marinho Folhado, Guepardo, Porco do Mar, Peixe Espinhoso, Centopeia Gigante, Macaco Narigudo e Feneco.

Acreditamos que para aprender a ler é preciso se estar envolvido/a pelos/com os escritos, ter razões verdadeiras para ler, interrogar o texto e mobilizar conhecimentos para responder às perguntas advindas das relações interlocutivas estabelecidas entre leitor/a e autor/a. Assim, as atividades de leitura foram pensadas a partir da situação social definida, qual seja, aprender sobre os animais exóticos. Nesse sentido, foram selecionados textos e outros materiais que favorecessem o acesso à informação sobre esses animais. O ato cultural de ler textos expositivos a ser aprendido exigiu atenção para os modos e funções que esses enunciados assumem nas esferas da vida. Era preciso ensinar às crianças como lemos esse tipo de texto.

Considerando a natureza desse gênero, os textos expositivos são lidos com o propósito de aprender sobre determinado assunto, portanto, é necessário ter clareza quanto aos objetivos antes de iniciar a leitura. O/A leitor/a adota procedimentos importantes, tais como: sublinhar informações relevantes, identificar palavras e expressões desconhecidas, fazer resumos (SOLÉ, 1998); esses procedimentos foram objeto de aprendizagem ao longo do projeto.

No estudo sobre o Dragão Azul, o texto expositivo foi copiado em cartolina para que o mesmo pudesse ser trabalhado no coletivo. Inicialmente ele foi afixado na parede da sala e foi pedido às crianças que fizessem a leitura silenciosa e individual, buscando uma aproximação global com o mesmo por meio de indícios (contexto, situação comunicativa, tipo de texto, silhueta...) que funcionaram como pistas para o ato de ler.

Bajard (2012, p. 221) denomina esse movimento de “descoberta do texto”; diz que ele “convoca os saberes do aprendiz (sua intuição, sua sensibilidade), mas também seu poder de fazer analogias, inferências e deduções”. Nesse processo de descoberta os aspectos gráficos do texto foram explorados, por meio da identificação do título, de reconhecimento dos parágrafos, de letras maiúsculas, de espaços entre palavras, desvelando assim sua forma.

Depois da interação coletiva com o texto e da partilha das impressões, ele foi entregue impresso, para que individualmente as crianças fizessem uma segunda leitura, agora interrogando-o a partir da lista de perguntas que tratavam de informações sobre a vida do animal: alimentação, habitat, tamanho, reprodução, entre outras. Afinal, para começar a ler um texto é preciso criar expectativas sobre o que ele trata e buscar respostas a essas expectativas no próprio texto.

Os saberes e não-saberes sobre o sistema de escrita foram se evidenciando e demandando o estudo dos microaspectos da língua, momento fundamental no processo de aprender o ato de ler. Como disseram Jolibert e seus colaboradores (2006, p. 187), “as crianças também têm que conseguir identificar as letras e entender como se articulam entre si em um sistema para gerar múltiplas palavras”. Contudo, elas não devem ser ensinadas de maneira isolada, descontextualizada, e muito menos antes de se dar a compreensão do texto.

Durante a descoberta do texto, algumas palavras ficavam em evidência e estas eram exploradas em sua forma escrita com intervenções no quadro branco. Entretanto, outras atividades foram propostas com o objetivo de refletir sobre os microaspectos da língua: caça de palavras no texto com critérios estabelecidos pelas crianças (letra inicial e final, quantidade de letras...), reconhecimento de nomes de animais e outras informações no texto, construção da ficha do bicho, colocando as informações (nome, alimentação...) no local adequado etc.

Como vimos, a proposta priorizou ler textos verdadeiros, em seus suportes reais (revistas, livros, internet), utilizando-se de procedimentos praticados nos atos de leitura existentes na vida. Esses encaminhamentos permitiram o desenvolvimento de um léxico de atividades reflexivas sobre as estratégias aplicadas para resolver os problemas levantados pelos textos expositivos (FOUCAMBERT, 1994), além de promover rica aprendizagem sobre o sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, é histórica a discussão sobre a melhor maneira de ensinar o ato de ler. Portanto, o que problematizamos neste texto pode não ser novidade para aqueles que têm se debruçado sobre a temática em questão. No entanto, entrar nessa discussão se torna para nós crucial, pois, conforme a localidade geográfica em que nos encontramos, o povo que dela faz parte ainda padece de frágeis situações de acesso à leitura. Na verdade, discutir o ensino do ato de ler na perspectiva apresentada neste texto só faz sentido porque estamos imersas em uma situação concreta e, a partir das relações enunciativas com nossos interlocutores, consideramos ser este um tema necessário para o desenvolvimento de pesquisas.

O primeiro episódio de sala de aula apresentado demonstra bem o que estamos falando, pois embora seja uma situação de pesquisa gerada no ano de 2009, é ainda muito frequente a presença de momentos como os aqui relatados em turmas de

alfabetização na região geográfica onde estamos situadas. Portanto, consideramos pertinente fazer uso das palavras de Arena, quando afirma que o tema da leitura pode não ser novo, mas também não envelhece, pois é “recorrente, persistente, incômodo, porque atravessa a história” (2007, p. 1).

Sendo assim, temos percebido que ensinar o ato de ler na escola ainda é uma problemática no espaço da sala de aula, porque nos parece não ser compreensível para os/as professores/as que, desde o início do processo, as crianças precisam se aproximar de situações que envolvem o ato de ler pela porta dos gêneros do discurso, o que requer estarmos atentos para todas as situações sociais em que elas estão inseridas. Isso somente é possível quando permitimos que os alunos se coloquem na posição de quem fala e, mais do que isso, que o seu projeto de dizer esteja direcionado a interlocutores reais.

Consideramos este momento crucial para que o ensino do ato de ler faça sentido para as crianças e elas consigam compreendê-lo como um ato humano e profundamente dialógico, já que fazemos uso dele nas relações que estabelecemos com os outros. Nesse processo de aprender o ato, os gêneros do discurso precisam entrar no espaço da sala de aula, materializados em forma de textos, e para compreendê-los se faz necessário lançar o olhar para os elementos que o sustentam: o tema, a composição e o estilo.

Aprofundar o olhar para esses elementos é importante para que a criança tenha acesso ao gênero em termos de recursos de linguagem; porém, do ponto de vista enunciativo. A experiência com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental da segunda escola pesquisada tem nos revelado que, de fato, esse pode ser o caminho para aproximá-las do ato cultural de ler e, mais do que isso, levá-las a perceberem a necessidade desse ato para as suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16>. Acesso em: 21 maio 2010.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2010, p. 237-246.
- ARENA, D. B. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: I CONGRESO LATINO AMERICANO DE COMPRESION LECTORA, 1., 2008. *Anais v. 1...* Huancayo, Peru: Universidad del Centro de Peru, 2008. p. 129-136.

- ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, Denise Rosana da Silva; GUIZZO, Antonio Rediver (Org.). *Coletânea de artigos: humidades nas fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-28.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, Célia Maria. *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 251-276.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette et al. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- JOLIBERT, Josette et al. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017
- THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Edith Maria Batista Ferreira é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Maranhão), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Maranhão). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização; leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; formação de professores; educação infantil. É vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da escrita como Processos Dialógicos” e coordena o Projeto de Extensão “Entrelinhas: alfabetização dialógica”.
E-mail: edithribeiro75@gmail.com.

Joelma Reis Correia é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Maranhão), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”). É professor/pesquisador(a) da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da escrita como Processos Dialógicos” e coordena o Projeto de Extensão “Entrelinhas: alfabetização dialógica”.
E-mail: joelmaalfabetiza@gmail.com.

Recebido em 02 de agosto de 2019 e aprovado em 25 de novembro de 2019.

Artigos

O que se aprende e se ensina no processo de mútua formação de professores de Salas de Leitura?

What is learned and what is taught in the process of mutual education of reading room teachers?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p99-113>

CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO¹

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA²

RESUMO: O artigo analisa o processo de formação de um grupo de professores de Salas de Leitura da rede estadual paulista no contexto de um projeto de pesquisa que articula a universidade pública e uma Diretoria Regional de Ensino. A pergunta orientadora da pesquisa é: como os professores se apropriam das experiências de formação e (re)organizam suas concepções e práticas nas Salas de Leitura? Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional docente ocorre por meio da socialização das teorias práticas dos professores e da problematização de seu próprio conhecimento e o dos outros. O material analisado é composto por seis entrevistas com professoras e os resultados da pesquisa evidenciam que pela interação e interlocução nas atividades de formação de e para leitura os professores aproximaram-se de outros olhares não só para as práticas pedagógicas vividas, mas também para os modos de se relacionarem com os colegas no cotidiano escolar, a favor da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Sala de Leitura; práticas de leitura.

ABSTRACT: The article analyses the educational process of a group of reading room teachers of a public Brazilian school, in the Sao Paulo state, in the context of a research project in public university and a regional educational board of directors. The guideline

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

2. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, Brasil.

question of the research is: How do the teachers appropriate the educational experiences and (re)organize their own conceptions and practices in reading room classes? The study starts from the assumption that the teachers' professional development happens through socialization of their practices and by understanding the problematic issues of their own knowledge as well as the students'. The material comprises six interviews with teachers and the outcome of the research highlights that by interaction and interlocution in the formation and reading activities, the teachers approached other ways of looking to the pedagogical practices experienced, and also in the kind of relationships with the school colleagues, in behalf of reading.

KEYWORDS: Teachers education; Reading Room; reading practices.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o processo de formação de um grupo de professores responsáveis pelas Salas de Leitura da rede estadual paulista que participam de um projeto de pesquisa³ interessado em aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

O foco da discussão do texto está na teorização dos pressupostos da formação desenvolvida em parceria com os pesquisadores e na resposta à seguinte questão: como os professores se apropriam das experiências de formação e (re)organizam suas concepções e práticas nas Salas de Leitura?

As Salas de Leitura são espaços escolares instaurados pela Resolução SE 15/2009 (SÃO PAULO, 2009). Segundo a Resolução, a finalidade principal da Sala de Leitura é oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino “oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver” (p. 39). No que diz respeito à formação inicial desses professores, a Resolução SE 70/2011 (SÃO PAULO, 2011) determina que o requisito é ser portador de diploma de licenciatura plena, sem exigência de formação em Letras.

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEESP) realiza a formação de seus profissionais via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos

3. O projeto de pesquisa "O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares" é financiado pelo Edital Universal - CNPq 2017-2020 (Processo nº 401404/2016-1).

Professores (EFAP), criada em 2009⁴, e oferece cursos geralmente na modalidade à distância, além de abrir possibilidades como a parceria com outras instituições e com as Diretorias de Ensino (DE) em cursos que podem ter o formato presencial ou semipresencial. No caso da formação para professores de Salas de Leitura há uma parceria entre a SEESP, por meio do Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com o Instituto Ayrton Senna (IAS)⁵, por meio do Programa SuperAção Jovem⁶.

A Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba, *locus* dessa pesquisa, não aderiu ao programa proposto pela SEESP, optando por uma parceria com a Universidade Pública, a fim de construir um percurso de formação contínua de longa duração. Essa parceria ocorre desde 2014 e a partir de 2017 passou a contar com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

FORMAÇÃO DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO DAS REFLEXÕES E TEORIAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Partimos do princípio de que a formação como um processo subjetivo “inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação” (CUNHA, 2013, p. 11).

A prática profissional, a partir dessa concepção, não é compreendida como simples aplicação instrumental de uma técnica ou de uma teoria, uma vez que as questões educacionais e as ações práticas não podem ser controladas e previstas de acordo com padrões e modelos rígidos. De acordo com Tardif (2000), a prática do professor é um processo de filtração dos conteúdos da formação em função das características e exigências do trabalho. Isso significa que os professores são portadores de saberes profissionais (ou saberes de ação ou saberes de trabalho) que são mobilizados e construídos no contexto da ação. A formação teórica (conhecimentos universitários), na

4. Para maiores informações, sugerimos acessar a página oficial disponível em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.

5. Para maiores informações, sugerimos acessar a página oficial disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

6. Para maiores informações, sugerimos acessar a página oficial disponível em https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Parceria_com_Secretaria_de_Educao_de_SP_qualifica_professores.html. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

relação com os saberes profissionais, oferece elementos que ampliam o repertório e ajudam os professores a compreenderem melhor seu trabalho.

Para Cunha (2013, p. 13), a valorização da epistemologia da prática não deve ser confundida com opraticismo inconsequente. A autora argumenta a favor da teorização articulada com a prática e com o cotidiano dos docentes e alunos.

O que questionamos nos processos de formação, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (1998), é a imagem de um conhecimento para o uso e a de professores como executores que precisam exclusivamente implementar, traduzir ou colocar em prática o que adquirem com os especialistas fora da sala de aula. Não assumimos, portanto, a posição de pesquisadores que fornecem diagnósticos e soluções para os problemas das práticas dos professores, pois consideramos a educação como um processo complexo e a atividade educativa suscetível às circunstâncias (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Tardif (2000, p. 19) destaca que o desafio dos formadores e pesquisadores é organizar a dinâmica formativa segundo uma “lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores”.

Nessa perspectiva de formação, tanto a produção de conhecimento quanto seu uso são considerados inerentemente problemáticos e estão sempre abertos a discussão. Cochran-Smith e Lytle (2009) reforçam, na mesma perspectiva de Zeichner (1998) e Tardif (2000), que a prática educacional não é simplesmente instrumental, no sentido de descobrir como conseguir que as coisas sejam feitas, mas destacam a importância dos aspectos sociais e políticos do ensino, ou seja, compreender quem decide o que deve ser feito, por que algo deve ser feito e quais interesses atendem. Essa perspectiva se coaduna com as referências histórico-culturais, uma vez que é no âmbito social que estão a cultura, as relações políticas, sociais, econômicas, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e as relações implícitas e explícitas da educação.

A produção de conhecimento, nesse caso, é entendida como um ato pedagógico – construído coletivamente no contexto da ação, a partir de situações problemáticas, um processo de teorização que se dá sempre e necessariamente na e pela linguagem. Nesse sentido, o conhecimento profissional está orientado para reorganizar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para refletir e teorizar sobre a prática e relacionar seus esforços a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas, bem como ao trabalho de outros pesquisadores, professores e comunidades (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Diferentemente da concepção de conhecimento para a prática (conhecimento para o uso), a concepção de conhecimento da prática não distingue conhecimento formal (produzido segundo as convenções da pesquisa educacional) e prático (produzido na atividade de ensino) e não divide professores especialistas, de um lado, e aqueles menos competentes ou novatos, de outro.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), o pressuposto da concepção de conhecimento da prática é que, estudando colaborativamente, os professores produzem um conhecimento formal sobre as práticas de ensino, a partir da problematização de seu próprio conhecimento, bem como do conhecimento e da prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o próprio conhecimento. Isso porque uma única e mesma prática pode ser abordada de tantos e quantos lugares distintos possa ser vista, vivida, compartilhada e refletida.

Sendo assim, acreditamos que a formação que promove o desenvolvimento profissional docente se dá por meio da socialização das reflexões e teorias práticas dos professores. Como defendido por Zeichner (2008), as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e as práticas sempre refletem alguma filiação teórica. É essa relação que precisa ser compreendida e aprofundada e isso precisa ser feito coletivamente.

Apostamos na ideia de reflexão de Zeichner (2008, p. 543), que a reconhece como “uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro”. A importância da reflexão conjunta, segundo o autor, é cada professor ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social, de modo a rever seu trabalho ou clarear aquilo em que acredita, para ganhar coragem, inclusive, para perseguir suas crenças.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A formação dos professores das Salas de Leitura da DE de Piracicaba em parceria com a Universidade Pública ocorre com apoio do CNPq desde 2017. Os encontros acontecem quinzenalmente, na própria DE, envolvendo 23 professores.

O grupo é composto por professores habilitados no curso de Magistério e licenciados em Letras, História, Teologia, Filosofia, Sociologia, Direito, Jornalismo, Matemática, Psicologia, Geografia, Educação Física, Ciências Físicas e Pedagogia. Os encontros têm a duração de 3 horas.

Para evidenciar como os professores se apropriaram das experiências de formação e (re)organizam suas concepções e práticas nas Salas de Leitura a partir do percurso

compartilhado na formação, selecionamos como material de análise seis entrevistas realizadas com professoras participantes no ano de 2018, por um dos pesquisadores do grupo da pesquisa. As entrevistas aconteceram nas próprias escolas e duraram, em média, de 90 a 120 minutos cada uma. Todas elas foram audiogravadas e transcritas.

A escolha das professoras que seriam entrevistadas teve como critério que elas não atuassem no Programa Ensino Integral (PEI)⁷, considerando que a grande maioria das escolas estaduais ainda não estão inclusas no PEI, cujas condições de trabalho são bastante diferenciadas daquelas das escolas regulares. As entrevistas, por sua vez, tiveram o objetivo de compreender como os encontros de formação na DE têm – ou não – ajudado essas professoras no trabalho com a leitura nas Salas de Leitura.

Importante destacar que nossa intervenção assumiu um modelo de formação continuada concebida em termos coletivos e com um caráter colaborativo. Seguiu, como sistematizado por Davis *et al.* (2011, p. 92), uma dinâmica de interação e questionamento constante entre pares acerca das práticas pedagógicas cuja expectativa era aumentar a compreensão dos aspectos críticos envolvidos na organização do trabalho pedagógico, incentivar a experimentação didática e o uso de novas estratégias.

Buscamos constituir um grupo colaborativo considerando as características apontadas por Nacarato *et al.* (2008, p. 201): voluntariedade, identidade, espontaneidade e afetividade. Segundo as autoras:

A participação no grupo é voluntária, no sentido de que cada membro deseja fazer parte de um determinado grupo, com predisposição para contribuir e aprender com seus pares, a partir de um interesse comum – o que imprime ao grupo uma identidade. [...] ao mesmo tempo em que adquire uma identidade própria constituída pelos objetivos comuns, não provoca a perda dos objetivos individuais, ou seja, mantém a singularidade e a identidade de cada um de seus membros. [...] A essas características, acrescentaríamos a afetividade, ressaltada por Ferreira (2003), como elemento fundamental para a construção de um grupo de trabalho colaborativo que vai se constituindo pelas relações de respeito, negociações, trocas e contribuições entre os participantes.

Posto isto, reforçamos que é no encontro entre sujeitos que se interessaram pela pesquisa e formação que as relações vão se constituindo na linguagem e pela

7. Instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

linguagem. Nela e por ela os sujeitos se apropriam, mediados pelo outro, das múltiplas formas e possibilidades de perceber, estruturar e refletir acerca das práticas profissionais, reelaborando-as. Dessa perspectiva, a linguagem, em suas diversas formas de materialização, é o lugar de constituição dessas relações, seja no sentido da apropriação e da elaboração das práticas de significação e da compreensão dessas práticas, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos.

A formação colaborativa em processo explora a dimensão interlocutiva da linguagem que emerge no contexto das discussões, aproximando-nos de uma das “características essenciais da linguagem: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 1997, p. 16). Essa possibilidade de a linguagem remeter a si mesma, por sua vez, aproxima os sujeitos dos próprios processos de apreensão e de elaboração das práticas, tomando suas escolhas e decisões como objeto de atenção.

A pesquisa entrelaçada ao processo de formação procurou documentar através de audiogravação os enunciados das professoras entrevistadas para posterior análise fundamentada na proposta metodológica de Bakhtin para o estudo da linguagem, que tem como princípios:

1. As formas e os tipos de interação verbal [devem ser estudados] em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2002, p. 124).

A partir desses princípios, analisamos os modos como os professores se apropriam das experiências de formação e (re)organizam suas concepções e práticas nas Salas de Leitura pela mediação do curso de formação.

QUE INDÍCIOS APREENDEMOS NOS ENUNCIADOS DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E O TRABALHO COM LEITURA NAS SALAS DE LEITURA?

Discutiremos a formação de professores para o trabalho com práticas de leitura em Salas de Leitura escolares tomando para análise excertos das transcrições das

entrevistas cujo objetivo foi compreender como os encontros de formação na DE têm – ou não – ajudado no trabalho com a leitura, em geral, e no trabalho a ser desenvolvido nas suas Salas de Leitura.

O enunciado de Vânia⁸ destaca a relevância do grupo colaborativo às práticas formativas:

A gente discute, tem um debate bem legal a respeito de autor, a respeito das escolas, dos colegas que fazem o trabalho lá [nas Salas de Leitura], e aí a gente tem um debate com os outros do que é melhor e do que pode ser melhorado naquilo que está tendo dificuldades. E é bem dinâmico e bem legal [...] a experiência maravilhosa que a gente tem, é essa troca de experiências, sabe? A troca de experiências um com os outros, de um falar da sua escola, de falar das experiências, que é um crescimento maior para você, né?

Retomando as ideias anteriormente desenvolvidas a partir de Cochran-Smith e Lytle (1999) acerca da concepção de conhecimento da prática, o excerto acima destaca a possibilidade de discussão e debate com os colegas que trabalham em Salas de Leitura a fim de melhorar aspectos nos quais encontram dificuldades. Tal como preconizam os autores, ao discutir e debater teorias se estuda colaborativamente, produzindo conhecimento formal sobre as práticas de ensino a partir da problematização dos conhecimentos dos próprios professores ao se encontrarem com outras e novas teorias e práticas, o que os leva a falar de experiências que produzem crescimento – e também conhecimento – maior para o grupo.

Essa vivência, na e pela linguagem, produz *a troca de experiências*, e essa possibilidade é um crescimento para os professores participantes do grupo. Essa prática é possibilitada pela interlocução. Ao ouvir a experiência do *outro* a troca acontece. Ao colocar-se no lugar do *outro* há o que Bakhtin (2003) denomina de compenetração, ou seja, a entrada no caminho interior do outro. A compenetração “pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo [...] deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar [...], e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos” (BAKHTIN, 2003, p. 24).

8. Todos os nomes são fictícios para resguardar a privacidade dos sujeitos.

Tal como Vânia, Ciça desvela esse processo de entrada no caminho do outro, mas, ao mesmo tempo, de volta ao seu próprio lugar, à sua própria experiência pedagógica. Vejamos:

A minha importância, assim, é fazer com que o aluno saia daqui com gosto de conhecer histórias diferentes, autores diferentes, dizer, [...], “a minha escola, onde eu estudei, foi um lugar prazeroso, porque a professora da Sala de Leitura dava dicas de leitura, dava dicas de autores, e eu me sinto feliz por isso” [...]. Muitas vezes, [...] você senta com eles, começa a falar [...]: começa de Monteiro Lobato, uma poesia da Clarice Lispector, um poema.

Seus enunciados indiciam a transposição da troca de experiências vivida no grupo de formação para sua prática junto aos estudantes, o que se reafirma, em termos de formação, se olharmos também para o enunciado de Geni:

Nos primeiros anos [...] o que eu fiz foi mais por instinto: organizar a sala, deixar organizada, as mesas limpas, porque, se alguém precisasse eu estaria ali. [...] Aí, eu comecei com o que a gente aprendeu um pouquinho com a [formadora e pesquisadora], a separar por gênero: Infante-juvenil, Romance, Contos, Crônicas... Então ficou mais fácil para a gente estar atuando, indicando para os alunos.

Tanto o enunciado de Ciça a respeito de Monteiro Lobato, Clarice Lispector e poemas, quanto o enunciado de Geni sobre romance, contos, crônica, referem-se menos à questão da organização da sala e mais ao trabalho pedagógico com a leitura, objetivo da formação. Ambas evidenciam o modo como se apropriaram dos conceitos discutidos dando relevância à mediação pedagógica a partir de uma concepção de leitura que trabalha com diferentes gêneros discursivos⁹.

A Resolução SE 70/2011 (SÃO PAULO, 2011) destaca a importância da organização e controle do acervo e das instalações das salas e esse discurso circula nas escolas. Os professores são cobrados para a realização dessa prática organizativa, mas ao enunciar que *a gente aprendeu [...] a separar por gênero [...] Então, ficou, também, mais fácil para a gente estar atuando, indicando para os alunos (sic)*, Geni faz o deslocamento dos cuidados organizativos para o trabalho efetivamente pedagógico.

9. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se produzem e se estabilizam nas condições específicas e nas finalidades das diferentes esferas de utilização da língua.

Se, anteriormente, Ciça e Geni explicitaram o deslocamento do lugar de apenas organizadoras da sala para o lugar de mediadoras do trabalho pedagógico com leitura, objetivo da formação, Helena explicita-nos a potência de argumentação que a formação lhe propiciou: “Muito pela troca de experiência [...] pelas pessoas estarem falando o que fazem [...] Então, essa troca fortalece, porque senão eu já teria desanimado, [...] pediram para eu ficar na secretaria [...] se eu não estivesse na formação me fortalecendo, eu estaria cedendo”.

Esse excerto materializa as proposições de Davis *et al.* (2011) acerca da dinâmica de interação e questionamentos constantes entre os pares do grupo colaborativo de formação, uma vez que a rica discussão tanto sobre os fatores da profissão docente quanto sobre o papel do professor da Sala de Leitura aumentou a consciência crítica de Helena, ou seja, *se eu não estivesse na formação me fortalecendo, eu estaria cedendo* e isso significa o compromisso da formação com mudanças necessárias nas escolas em prol da formação de alunos leitores na escola de educação básica.

Ainda sobre o enunciado de Geni, é relevante destacar o modo como ela explicita a proposição de leituras aos alunos. Relembremos: *a gente aprendeu [...] a separar por gênero: Infanto-juvenil, Romance, Contos, Crônicas*. A professora não só destaca os gêneros do discurso, mas os gêneros literários. Como afirma Petit (2009, p. 113), a literatura é capaz de transformar o inenarrável em narrável modificando o homem. Essa potência da leitura literária tem sido um eixo condutor das discussões no contexto da formação. Isso porque entendemos, com Lacerda (2007), que a leitura da literatura é um processo estético e tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida; esse tem sido um princípio de nossa formação.

Outros enunciados destacam a importância dos aprendizados no contexto da formação sobre como poderiam agir junto aos colegas, no contexto escolar, para estabelecimento de parcerias e aceitação do trabalho que realizam.

Este ano [2018], eu [...] no planejamento [...] me apresentei, falei alto para todo mundo e falei para visitarem a sala de leitura, que eu estava à disposição e que poderiam entrar [...], sentar com os alunos, fazer trabalho, indicar livros, que eu estaria ajudando. Então, os professores, principalmente de Português, ficaram super animados, e outros também [...] então começaram a me procurar. Aí eu percebi que, realmente, você tem que estar atrás deles também, conversando com eles... A dica das meninas da formação é: tenha amizade com os professores de português, principalmente (Lila).

Não tem problema, porque eu faço meu esquema, como digo eu, daí eu vou comendo pelas beiradas e vou falando, e comendo pelas beiradas você consegue: quando os professores menos esperam, já estão na Sala de Leitura e já estão fazendo. Na formação aprendemos assim, tem que ir comendo pelas beiradas, e eu vou (Helena).

Se a constituição de nossa pessoalidade acontece no encontro com o outro, a constituição de nossa profissionalidade não poderia ser diferente. Para além das discussões no grupo de formação, e a partir de dicas recebidas no contexto do grupo, Lila se apresenta, convida os outros professores da escola a frequentarem a Sala de Leitura.

Pessoalidade e profissionalidade não acontecem de forma dissociada, uma vez que a formação de professores não acontece apenas em espaços e instâncias formais – como nos encontros da DE, por exemplo –, mas também pela mediação de práticas relacionais e experienciais – tais como na escola e no contexto da prática profissional –, as quais mobilizam trocas de conhecimentos entre os professores, e esse processo de formação constitui-se na interlocução/interação (BAKHTIN, 2002), ou seja, pessoalidade e profissionalidade se constituem como processos de produção de sentidos, instaurados, materializados, constituídos e mediados pela linguagem.

A linguagem, nesse sentido, não só é constitutiva do humano mas é o lugar da interação, pois é na (inter/oper)ação, na relação com o outro no movimento de significação e produção de sentidos, “que ela [linguagem] funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, [...] e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ (ou além) dela” (SMOLKA, 1993, p. 19-20). Essa proposição nos ajuda a conduzir e compreender tanto a prática da formação quanto a atividade de leitura como um processo de constituição sócio-histórica e de produção de sentidos, o que acontece na diversidade dos contextos de sua produção.

Helena, por sua vez, destaca os embates no miúdo da escola, no cotidiano diário. Segundo ela, parece-nos, a expressão “comer pelas beiradas” indicia a aproximação junto aos professores, uma argumentação supostamente despretensiosa, o que os aproxima da Sala de Leitura para uma parceria de trabalho.

Segundo Faria Filho (2005), embora tenhamos um grande número de estudos sobre os processos de escolarização e, diríamos aqui, sobre a formação docente, no mais das vezes naturalizamos a escola e o que nela acontece e pouco indagamos acerca dos processos cognitivos priorizados e das estratégias e recursos utilizados de maneira a mediar a produção e a circulação do conhecimento dentro dela. No entanto, os enunciados de Lila e Helena, ao nosso ver, contribuem para a explicitação tanto das

contradições que se presentificam na prática efetiva vivida nas escolas e nas Salas de Leitura, quanto das possibilidades de exploração dessas contradições em favor de “um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos e que dependem de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola” (GERALDI, 1997, p. 40).

O modo de fazer compartilhado, em parceria com os outros professores da escola, no cotidiano da sala de leitura, vai sendo explicitado no processo de formação. Vejamos o que Salma nos diz:

Esse ano já estou com uma parceria com a professora de português, um professor de história e outro professor de português. A gente vai fazer um trabalho com eles para, como a formadora diz, cotejar os textos: o texto que ele está trabalhando sobre a mineração, eu vou indicar uma literatura sobre a mineração. A gente [...] vai trabalhar com o professor de história, com os sextos anos. [...] uma literatura bem infanto-juvenil, bem para a idade deles. E, com os oitavos, vou trabalhar com *A Revolução dos Bichos*. A gente vai tentar fazer uma discussão com o professor de história e o professor de português: trabalhar a narrativa com o professor de português, e as questões políticas com os professores de História e Geografia, como aprendemos aqui na formação.

Ao chamar a atenção para *esse ano já estou com uma parceria*, Salma explicita uma prática decorrente de um processo de negociação com os professores, tal como indiciado anteriormente tanto por Lila quanto por Helena. Inscrita tanto nas relações da formação, expressa pelo enunciado *como a formadora diz*, quanto nas relações de ensino, pelo enunciado *já estou com uma parceria*, Salma e seus colegas professores alteraram relações na escola e trabalharão juntos em prol da formação de alunos leitores. Ainda, Salma chama a atenção para o trabalho da e com a leitura literária, tal como abordado anteriormente, um princípio fundante do nosso processo de formação.

APRENDIZADOS DO/NO PROCESSO DE MÚTUA FORMAÇÃO

Entendemos que o processo de formação, bem como de reflexões e (re)organização de concepções e práticas pedagógicas vividas nas Salas de Leitura, só podem ser entendidos como mútua formação se forem analisados a partir de uma concepção essencialmente dialógica. Na perspectiva assumida não há outra forma viável para a

condução e mediação de processos tão subjetivos quanto os das aprendizagens que se (re)constroem a todo momento na constituição pessoal e profissional dos sujeitos. Fazer a escolha por essa perspectiva é estar em eterna construção do conhecimento.

Em tempos como os atuais, em que o trabalho de formação que valoriza a prática docente é política e socialmente desvalorizado, parece-nos eticamente necessário valorizar as práticas que tentam se desviar de uma realidade de faltas – falta de materiais, falta de parcerias, falta de formação, tudo falta... Ao contrário, pela interação e interlocução nas atividades de formação de e para leitura os professores se aproximaram de outros olhares não só para as práticas pedagógicas vividas nas Salas de Leitura, mas também nos modos de se relacionarem com os colegas no cotidiano escolar, a favor da leitura. Garantindo olhar para os outros que os cercam – alunos e colegas professores – e construindo as práticas escolares, procuraram transformar o movimento de reflexão vivido no contexto da formação e da pesquisa, mesmo que não de maneira formal, em movimento de reflexão vivido nas práticas e alternativas do contexto escolar.

Os relatos expressos acerca das práticas vividas nas escolas parecem ter servido para intensificar a importância do processo de formação, reafirmando a não dicotomia entre formação pessoal e profissional. Por ser um movimento dialógico, a palavra do outro perpassa discursos e ações atravessando o outro que está dentro de nós. Alterando os lugares de fala – professores em formação/professores em atuação nas escolas – reflexões foram sendo tecidas pelo processo de formação com e para a leitura, em um trabalho de consolidação do diálogo e da parceria no trabalho pedagógico vivido no contexto das escolas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAPTISTA, K. C. *A constituição de si e do outro: a experiência formativa de professores de sala de leitura*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education, USA*, n. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Inquiry as stance: ways forward. In: COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009. p. 118-165.

- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.
- DAVIS, C. *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011, p. 81-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção e modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-38.
- FARIA FILHO, L. M. (Org.) *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- LACERDA, N. G. Para atravessar o território desconhecido, a caminho do amanhã. In: *Debate: Temas polêmicos na literatura*. Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim n. 11, Programa 5, junho de 2007.
- NACARATO, A. M. *et al.* Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: PAIVA, M. A. V. *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 197-212.
- PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 118, n. 34, p. 39, 19 fev. 2009. Seção 01.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 70, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 out. 2011. Seção 01, p. 16.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; São Paulo: Cortez, 1993.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ABL, 1998. p. 207-236.

SOBRE AS AUTORAS

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto é graduada em Pedagogia (Universidade Metodista de Piracicaba), tem Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação com pesquisa nos seguintes temas: leitura, escrita, alfabetização, salas de leitura, formação de professores, práticas de ensino.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br.

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha é graduada em Pedagogia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, trabalho docente coletivo, coordenação pedagógica, cotidiano escolar, relação universidade-escola e relação escola-comunidade.

E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br.

Recebido em 11 de outubro de 2019 e aprovado em 05 de fevereiro de 2020.

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e leitura em projetos editoriais

What makes “Minsk” and “Luciana” books for children: conceptions of childhood and reading in editorial projects

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p115-129>

FABÍOLA RIBEIRO FARIAS¹

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO²

ZAIR HENRIQUE SANTOS³

RESUMO: O texto apresenta os contos “Minsk” e “Luciana”, de Graciliano Ramos, publicados originalmente no livro *Insônia* (1947), e discute sua publicação como livros para crianças, a partir da análise de categorias como ilustrações, projeto gráfico e elementos paratextuais, além de representações de infância e concepções de leitura implícitas para a recepção. Conclui que as ilustrações, potencializadas e articuladas pelo projeto gráfico, incluindo a diagramação, são o elemento central na caracterização do livro infantil, e, ainda, que temas à primeira vista aparentemente inadequados ou apenas estranhos para crianças ganham novos contornos com propostas editoriais sustentadas em uma concepção de leitura para a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; leitura; Graciliano Ramos.

ABSTRACT: The paper presents the stories “Minsk” and “Luciana” by Graciliano Ramos, originally published in the book *Insônia* (1947), and discusses its publication as children’s books, from the analysis of categories such as illustrations, graphic design and paratextual elements, as well as childhood representations and implicit reading conceptions for reception. It concludes that the illustrations, enhanced and articulated by the graphic design,

1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
2. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil.
3. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil.

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e...

including the layout, are the central element in the characterization of the children’s book. Yet, what at first glance seemingly inadequate or just unfamiliar themes to children gain new contours with editorial proposals grounded in a conception of reading for childhood.

KEYWORDS: Children’s literature; reading; Graciliano Ramos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em seu constante processo de reinvenção, o mercado editorial brasileiro, seguindo tendências internacionais, vem demonstrando considerar a criação de edições para crianças de textos de autores consagrados um bom nicho de trabalho. Mais que um recorte de mercado, o que com certeza é, a publicação de textos clássicos em projetos editoriais que, em tese, dialoguem com crianças e adolescentes, movimentam editores, ilustradores, pesquisadores, professores e bibliotecários, além, é claro, de crianças e adolescentes.

Bons exemplos que ilustram esse movimento editorial são obras de escritores inicialmente publicadas para leitores adultos, como, dentre muitas outras, *O delírio*, de Machado de Assis, que apresenta integralmente o sétimo capítulo de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, ilustrado por Marilda Castanha; a coleção de contos de Gabriel García Márquez, com ilustrações de Carme Solé Vendrell⁴; *As margens da alegria*, conto de Guimarães Rosa ilustrado por Nelson Cuz; *Santiago*, poema de Federico García Lorca, com ilustrações de Javier Zabala; *Berimbau e outros poemas*, antologia de poemas de Manuel Bandeira, organizada por Elias José e com ilustrações de Graça Lima.

No que toca à literatura brasileira, um dos casos mais exemplares é a publicação de textos de Graciliano Ramos para crianças, especialmente porque o autor não se dedicou, de maneira significativa, a escrever para esse público. Embora há quem considere as histórias de *Alexandre e outros heróis*⁵ e até mesmo o texto “Pequena

4. *María dos Prazeres; A luz é como água; O verão feliz da senhora Forbes; Um senhor muito velho com umas asas enormes; A última viagem do navio fantasma; A sesta de terça-feira*, originalmente publicados nos livros *Doze contos peregrinos, A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada e Os funerais da Mamã Grande*, todos pela editora Record.

5. A aproximação com o público infantil se deve ao caráter popular, normalmente associado ao interesse e ao gosto das crianças, das narrativas que compõem o livro.

história da República”⁶ obras destinadas aos pequenos⁷, apenas *A terra dos meninos pelados*, que em 1937 recebeu, sob pseudônimo, o terceiro lugar do Prêmio de Literatura Infantil do Ministério da Educação, foi escrito com essa intenção.

Apesar da quase inexistente atenção à escrita para crianças, algumas das obras do autor vêm ganhando projetos editoriais que dialogam com esse público, tornando-se “livros infantis”. Para além de Raimundo e dos meninos de olhos coloridos que encontra em Tatitpurun, as histórias de Alexandre e Cesária, já comuns em salas de aula e bibliotecas escolares, porque associadas ao público infantil e juvenil, também contam com novos projetos, com ilustrações e formatos que visam despertar o interesse de crianças e adolescentes.

Entre os livros de Graciliano Ramos nesse contexto, chamam a atenção dois títulos, *Minsk* e *Luciana*, publicados originalmente no livro de contos *Insônia*, cuja primeira edição data de 1947. Por serem estranhos ao universo infantil, em função de sua edição original e em circulação e, ao mesmo tempo, se apresentarem em projetos editoriais criativos no formato para crianças, *Minsk* e *Luciana* permitem compreender o que faz de um livro um produto infantil, que é o propósito deste artigo: apresentar e discutir os elementos que transformam textos escritos para adultos em livros para crianças.

Tendo isso em vista, a reflexão proposta será feita a partir da análise dos temas das narrativas, ilustrações, projetos gráficos e elementos paratextuais, além, é claro, de representações de infância e concepções de leitura implícitas para a recepção de *Minsk* e *Luciana*.

Vale ressaltar, contudo, que a distinção entre textos e livros para crianças e para adultos se faz apenas para servir à discussão proposta, não sendo esta reflexão aprofundada no âmbito deste trabalho. Ainda que, considerando os extremos, haja publicações evidentemente infantis e outras exclusivamente adultas, reconhece-se uma zona intermediária significativa, fazendo-se distinção, quando é o caso, em função das temáticas e dos tratamentos que lhes são oferecidos, do projeto editorial – que imprime certa legibilidade – e da nomeação mesma do destinatário.

6. Na crônica “Prêmios”, publicada em *Linhas tortas* (RAMOS, 1989), Graciliano Ramos menciona um concurso promovido pela revista *Diretrizes* para textos destinados às crianças sobre uma história da República. Embora tenha escrito o texto com a intenção de participar de tal concurso, o autor desistiu e não o inscreveu (SANDES, 2011).
7. Desde sua primeira edição, em 1962, *Alexandre e outros heróis* reúne, além das quatorze histórias de Alexandre, “A terra dos meninos pelados” e “Pequena história da República”, o que nos permite uma associação das obras ao público infantil.

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e...

Ademais, há que se levar em conta a concepção de criança e adolescente e a pedagogia voltada para eles em diferentes momentos históricos, uma vez que aí se estabelecem marcos do que e como esse público deve ler. Henriqueta Lisboa, em sua “palavra ao educador”, que introduz o livro *Poemas para a Infância*, publicado nos anos de 1970, explica que

A seleção desta coletânea obedeceu ao desejo de servir à educação, dentro do campo de interesse da própria infância, buscando temas e assuntos que lhe são familiares: influência musical, vocabulário acessível, variedade de imagens, estrutura singela (LISBOA, 2001, p. 11).

Em seguida, adverte:

Cabe ao educador a tarefa de facilitar o convívio lírico, sem sentimentalismo ocioso, com delicadeza, vivacidade, simpatia e segurança. Para tanto, há de estar certo de que um poema é um objeto de qualidade definida, que não deve ser transformado em linguagem comum para ser aprendido, mas sim, conservado em seu todo para ser compreendido (LISBOA, 2001, p. 11).

Percebe-se, portanto, na perspectiva da poeta-educadora, uma clara concepção de arte, de educação e de infância. Sua antologia e a reflexão que a introduz evidenciam que, sim, há uma arte que se faz própria para a infância, mas que não é óbvia nem banal e muito menos de fácil distinção com relação ao que seria a arte própria para o adulto. O que viria a ser um elemento diferenciador, fruto do desenvolvimento editorial e de novas dinâmicas de comunicação gráfica, é exatamente o projeto gráfico-editorial, objeto de consideração deste artigo.

“LUCIANA” E “MINSK”: OS CONTOS

Luciana é uma menina audaz e brejeira. Quer ser grande, estar entre adultos, circular pela cidade. Até lida com a morte, mas não suporta passar por uma poça de lama em uma rua sem paralelepípedos. A pequena habita dois dos contos de *Insônia*, publicado por Graciliano Ramos em 1947.

“Luciana” narra a história de uma menina que quer ser grande e ganha do tio Severino, “homem considerável”, a autorização de que precisava para sustentar sua

fantasia: “– Esta menina sabe onde o diabo dorme” (RAMOS, 1987, p. 63). Andando na ponta dos pés, no ombro uma caixa de papelão pendurada com cordões e nas mãos um pedaço de pau a título de sombrinha, a menina se transformava na imaginária D. Henriqueta da Boa Vista. Entre idas e vindas à sala onde os pais recebiam tio Severino, e desdém pela irmã, Maria Júlia, com suas bonecas e revistas, o leitor é apresentado à menina que foge de casa pela janela, ganha as ruas da cidade e é sempre resgatada pelo Seu Adão carroceiro. Aliás, é ele, Seu Adão, em sua negritude, que coloca em xeque a única informação segura que Luciana tinha sobre o diabo: a de que era preto e possuía chifres e rabo, sendo que chifres e rabo serviam apenas para que o diabo não ficasse reduzido a um brinquedo ordinário:

Certamente o diabo tinha gênio ruim, em horas de zanga batia nas pessoas com o rabo, espetava-as com os chifres. E retinto, da cor de Seu Adão carroceiro. Mas Seu Adão era bom, Seu Adão era ótimo: quando via crianças chorando extraviadas, recolhia-as, contava histórias lindas, ria mostrando os dentes alvos (RAMOS, 1987, p. 65).

Ainda que não tivesse clareza sobre quem era e como seria o diabo, ouvir que sabia onde ele dormia e perceber alguma intimidade com algo que extrapolava o universo infantil dava a Luciana uma distinção e também a constrangia diante das lembranças do dia anterior, em que por pirraça acabou sentada em um poço de lama no meio da rua e recebera três palmadas da mãe.

“Minsk” traz ao leitor as mesmas personagens de “Luciana”. Luciana se apaixonou pelo periquito que ganhou do tio Severino e, sorteando um lugar no mapa, batiza-o pelo nome apontado por seu dedo, lido pela irmã Maria Júlia e confirmado por sua mãe: Minsk.

A chegada do periquito modificou a menina, que já não fugia pela janela e deixara de lado D. Henriqueta da Boa Vista e suas amigas imaginárias; agora, seu tempo era dedicado a Minsk, com quem passava o dia e saía em sua busca se seus passeios pelas copas das mangueiras e pela vizinhança demorassem mais que o comum.

É uma das brincadeiras da menina, andar com os olhos fechados e de costas, que põe fim à história entre Luciana e Minsk.

Um dia em que marchava assim pisou num objeto mole, ouviu um grito. Levantou o pé, sentindo pouco mais ou menos o que sentira ao ferir-se num caco de vidro. Virou-se, alarmada, sem perceber o que estava acontecendo. Havia uma desgraça, com certeza

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e...

havia uma desgraça. Ficou um minuto perplexa, e quando a confusão se dissipou, sacudiu a cabeça, não querendo entender (RAMOS, 1987, p. 75-76).

Diante de uma “trouxa de penas ensanguentadas”, a menina se vê diante da fatalidade da morte, com “um bolo na garganta, peso imenso por dentro, qualquer coisa a rasgar-se, a estalar” (RAMOS, 1987, p. 76).

LUCIANA E MINSK: OS LIVROS PARA CRIANÇAS

Os livros *Minsk* e *Luciana* foram publicados, respectivamente, em 2013 e 2015, pela editora Galerinha, um dos selos infantis do grupo editorial Record. Ambos apresentam os contos em texto integral, tal como publicados em *Insônia*, sem qualquer alteração ou adaptação. Em sua ficha catalográfica, elemento paratextual que classifica os livros no que toca à área de conhecimento em que se inserem, orientando a que público se destinam, *Minsk* foi classificado como “literatura infantojuvenil brasileira” e *Luciana* como “romance infantil brasileiro”, o que, *mutatis mutandis*, os coloca nas mesmas estantes em bibliotecas e livrarias, tendo como prováveis leitores as crianças e adolescentes.

Os elementos paratextuais dizem muito sobre os textos publicados, de maneira geral em formato de livro, e estabelecem sua identidade, apresentando informações sobre sua publicação e orientando sua circulação:

Esses traços descrevem, essencialmente, suas características espaciais, temporais, substanciais, pragmáticas e funcionais. De maneira mais concreta: definir um elemento de paratexto consiste em determinar seu lugar (pergunta *onde?*), sua data de aparecimento e às vezes de desaparecimento (*quando?*), seu modo de existência, verbal ou outro (*como?*), as características de sua instância de comunicação, destinatador e destinatário (*de quem? a quem?*) e as funções que animam sua mensagem: *para fazer o quê?* (GENETTE, 2009, p. 12).

Essas informações são compreendidas pelo autor em duas perspectivas: os elementos peritextuais são aqueles que fazem parte do texto publicado no espaço mesmo do volume impresso ou eletrônico (informações autorais, data e local de edição, prefácio, posfácio, apresentação, dentre outros); os epitextuais são os que apresentam ou falam do texto publicado fora de seu espaço, como textos de crítica e divulgação publicados na imprensa, entrevistas com o autor, dentre outros.

A capa e a quarta capa são os primeiros contatos dos leitores com os livros e costumam trazer suas principais informações peritextuais. Na capa, o mais usual é a apresentação do título da obra, seu autor e selo editorial, além de imagens que compõem sua identidade visual. De maneira geral, a quarta capa tem como objetivo apresentar o livro aos leitores, despertar seu interesse pela obra, apresentando excertos, breves apreciações críticas ou informações sobre autoria.

As capas de *Minsk* e *Luciana* apresentam autores (escritor e ilustradora), título, selo editorial e ilustração; na quarta capa os textos dos dois livros são distintos em sua natureza. No primeiro, há a sinopse da narrativa, em linguagem direta, dirigindo-se a leitores de histórias, uma vez que é no enredo, na história a ser contada, que está a estratégia de atração de possíveis leitores, sejam crianças ou adultos que leiam para elas. Como não está assinado, podemos supor que foi escrito pela equipe editorial. Vale destacar que, abertas, capa e quarta capa, unidas pela ilustração, formam uma página dupla, como um cartaz que anuncia, com texto e imagens, a história a ser contada. Em *Luciana*, a quarta capa apresenta um fragmento do conto, que só pode ser percebido como tal após a leitura integral do texto, uma vez que não há a sinalização de que é parte da obra e nem mesmo a assinatura do autor. Em ambos, as orelhas do livro trazem informações biográficas e literárias sobre Graciliano Ramos e Rosinha.

Suas características materiais obedecem ao que vem sendo praticado em livros para crianças. *Minsk* tem formato alargado, com a altura maior que a largura, retangular, medindo 19x28cm. Impresso em papel offset 120g/m², tem gramatura mais espessa que a usual na impressão de livros destinados ao público adulto, normalmente em torno de 90g/m². *Luciana* tem o formato quadrado, medindo 24x24cm, e foi impresso em papel couché fosco 150g/m². Os livros têm, cada, 32 páginas.

Ambos foram ilustrados por Rosinha, ilustradora pernambucana de considerável reconhecimento da crítica especializada na produção editorial brasileira destinada a crianças e jovens, que, além de ilustrar textos de diversos escritores, publica trabalhos autorais.

As ilustrações que compõem *Minsk* são marcadas por cores fortes e as imagens – a menina, o periquito, a mãe – ocupam quase a totalidade do espaço das páginas, com muitos desenhos em que seus rostos são mostrados em “close”, criando sensação de proximidade com o leitor. O livro é, em grande parte, composto por páginas duplas, em que texto e imagem ocupam de maneira integrada duas páginas, desconsiderando o limite de cada uma delas e ocupando-as como se fossem única. O texto, em tipologia Sentinel & Poster Bodoni, tem como fundo, com exceção de

duas páginas, a parte da página em branco. Chama a atenção o destaque, marcado pelo recurso de negrito, de algumas frases do texto, que parecem se relacionar com a ilustração da mesma página, propondo uma espécie de equivalência entre texto destacado e imagem, direcionando o leitor e interferindo na leitura.

Seu projeto gráfico e diagramação, assinados por Angelo Allevato Bottino, alteram a disposição do texto, originalmente publicado com apenas uma ilustração e sem interferência direta na narrativa, impactando na cadência da leitura. Na diagramação, alguns dos parágrafos foram fragmentados, com aparente intenção de criação de episódios dentro da história, marcada pela presença de adornos coloridos nas letras iniciais capitulares, como em iluminuras. Esse artifício parece atender a um propósito implícito de facilitação da leitura para crianças e adolescentes, criando uma espécie de pausa, de ritmo marcado pela virada da página. Vale destacar que o último parágrafo do texto ocupa a parte inferior, em branco, da última página do livro, propondo, imageticamente, uma espécie de epílogo, seguido pela palavra FIM, inexistente no conto de Graciliano Ramos. O livro parece entender ser necessário dizer às crianças, suas leitoras, que a história acabou. Chama a atenção, ainda, a numeração das páginas, que é marcada de maneira aleatória, sem qualquer traço de regularidade (em todas as páginas ou apenas em páginas pares ou apenas em páginas ímpares...), presente apenas onde há espaços em branco na parte inferior da página.

As imagens de *Luciana* também são marcadas por cores fortes, em uma combinação impactante de amarelo, laranja, marrom e rosa, em tons terrosos. Não há, no colofão, informação da tipologia utilizada. As cores de fundo em que o texto é impresso são ora o branco, ora coloridas, sendo que nas últimas a cor apresenta leves texturas, criando a impressão de fluidez e continuidade com as ilustrações e, em uma delas, prejudicando a legibilidade do texto (fundo em dois tons de rosa com letras na cor branco). Seu projeto gráfico (criação de capa e diagramação de miolo, como especificado na ficha técnica do livro), de autoria de Igor Campos, explora as cores preponderantes na ilustração, remetendo ao universo nordestino do escritor e da ilustradora. Como em *Minsk*, os parágrafos maiores do texto original são fragmentados, na mesma lógica de criação de episódios.

É importante observar que, apesar de terem como protagonista a mesma personagem – a menina Luciana – e sido originalmente publicados em *Insônia*, em sequência, não há nos livros qualquer informação que os vincule ou que informe ao leitor sobre a existência de um e outro. Nem mesmo as ilustrações, de autoria

da mesma ilustradora, ou a proposta editorial, concretizada em seu projeto gráfico e materialidade, propõem identidade entre os dois livros, uma vez que seus formatos, diagramação e imagens da menina são distintos. Chama a atenção, ainda, a ausência da informação de que os contos foram publicados originalmente em uma coletânea, junto com outros contos.

Embora não se apresentem no espaço mesmo da publicação, os epitextos são importantes na construção do lugar público do livro. Os textos publicados na imprensa impressa e eletrônica (jornais, revistas, blogues), propagados nas redes sociais e nos veículos especializados contribuem para a divulgação dos livros para seus possíveis públicos, além de validar a intenção editorial dos mesmos. Com pouca presença na imprensa, a produção crítica acerca dos livros para crianças, quando publicada, se resume, de maneira geral, a sinopses dos enredos. No caso específico de *Minsk* e *Luciana*, as matérias veiculadas pela imprensa se dedicaram a celebrar a oferta de um autor consagrado, Graciliano Ramos, para o público infantil, eximindo-se de qualquer apreciação de sua realização editorial e até mesmo da correção das informações apresentadas – em algumas das matérias, *Minsk* e *Luciana* são apresentados como textos infantis do autor, agora publicados com ilustrações. Embora haja menções às ilustrações, as mesmas são entendidas apenas como elemento do universo infantil, e não como elemento narrativo⁸.

LUCIANA E MINSK: AS CRIANÇAS E A LEITURA

Pensar, falar, escrever, ilustrar e editar livros para crianças, literários ou não, tem como ponto de partida, nem sempre de forma explícita, uma concepção de infância que contempla vários aspectos, desde como os pequenos leem até os temas mais adequados para a criança, de maneira geral idealizada, passando por

8. Jornal Correio, da Bahia: “Conto de Graciliano Ramos ganha edição para leitores mirins” (<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conto-do-escritor-graciliano-ramos-ganha-edicao-para-os-leitores-mirins/>); página eletrônica Livre Opinião Ideias em Debate: “Conto infantil de Graciliano Ramos ganha edição ilustrada por Rosinha” (<https://livreopiniao.com/2015/11/03/conto-infantil-de-graciliano-ramos-ganha-edicao-ilustrada-por-rosinha/>); Diário do Nordeste: “Graciliano Ramos para pequenos” (<http://blogs.diariodonordeste.com.br/diariinho/biblioteca-do-diarinho/graciliano-ramos-para-pequenos/>); Gazeta de Alagoas: “Minsk mostra olhar infantil de Graciliano” (<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=235834>); Hoje em Dia: “Conto infantil ‘Luciana’, de Graciliano Ramos, tem reedição” (<https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/conto-infantil-luciana-de-graciliano-ramos-tem-reedi%C3%A7%C3%A3o-1.349644>).

possíveis interesses específicos de cada idade, estímulo do mercado, expectativas dos pais e demandas escolares.

Embora alguns temas sejam recorrentes na criação e na edição de livros para crianças, com forte vinculação à faixa-etária ou a uma pretensa experiência leitora, é difícil identificar com segurança que tipos de histórias ou personagens interessam efetivamente a essa categoria ampla designada “crianças” ou “infância” – ou, na contramão, que temas ou narrativas não interessam a esse público.

A reflexão sobre a infância e o infantil é complexa e pode ser feita a partir de vários campos, sendo produtivo o rompimento de contornos disciplinares para a observação de sujeitos que são, ao mesmo tempo, biológicos, sociais, históricos, econômicos e culturais. No âmbito deste texto, optamos por pensar a infância em uma perspectiva que, ao invés de estabelecer o que as crianças são ou deixam de ser, tem como horizonte sujeitos que nascem em um mundo velho, grande e diverso, com todas as suas contradições, e são convocados, desde pequenos, a organizar e a compreender o tempo, o espaço e as relações que os determinam, ininterruptamente. Isso, é claro, pressupõe crianças e construções de infâncias as mais diversas. Embora amplo e bastante fluido, este entendimento permite questionar a existência de um pretense universo temático e narrativo que interessa naturalmente às crianças, perguntando-se se essa não é uma construção moral e pedagógica.

Ressalvadas as limitações próprias de cada idade nos mais diversos contextos socioculturais, especialmente em relação à aprendizagem da leitura e ao repertório simbólico de cada criança, na grande maioria das vezes ligadas à forma e às experimentações com a linguagem, não há justificativa consistente para a definição prévia ou a exclusão de uma gama de temas nos livros para as crianças, a título de “infantil”. Dito de outra maneira, desde que não haja obstáculos intransponíveis para a compreensão de uma narrativa, tudo e qualquer coisa no mundo pode lhes interessar e tocar diretamente, uma vez que são sujeitos históricos.

No campo literário, assim como em qualquer criação artística, o aspecto determinante para que uma narrativa interesse à criança, assim como ao adulto, é sua elaboração estética e modos de significação, mesmo que isso, em determinado momento, se resuma à compreensão das possibilidades de reelaboração do conhecido, a uma desconfiança, consciente ou não, de que a mesma língua que comunica e ordena, brinca e subverte a ordem estabelecida; à compreensão, ainda, de que, para além de registrar, a língua é potente para recriar o que existe e inventar o que poderia existir.

Ainda que a construção de sentido, que a fruição e a apropriação de uma obra só se realize na recepção e que esta seja constituída por aspectos subjetivos, o que invalidaria qualquer possibilidade de relação valorativa verificável entre elaboração estética e leitura, é a proposição intencional de reinvenção e apresentação da vida, do mundo e do tempo, por meio de palavras e imagens, que permite às crianças ler ou ouvir uma história como experiência. É preciso ressaltar, naturalmente, que costumam ser classificadas como literárias obras atraentes para o público infantil, embora elas se limitem a contar histórias com personagens conhecidos pelas crianças em função de sua ampla exposição em séries televisivas e mídias veiculadas na internet. Em resumo, a grande questão é com que potência de sentido uma narrativa se apresenta a um leitor, criança ou adulto. De que maneira a poesia, em suas mais diversas construções, convida-nos a experimentar as possibilidades da língua? Como as imagens se transformam em narrativas em um livro sem palavras? Como um conto autoriza a partilha de sentimentos, tempos e espaços inusitados? Como o tempo de uma história expande e torna comum a experiência do nosso próprio tempo?

Em sua edição original, com poucas ilustrações, sem cor e em formato tradicional, em uma coletânea sob o título de *Insônia*, dificilmente os contos “Minsk” e “Luciana” seriam oferecidos a crianças, a não ser em casos específicos em que pais ou professoras conhecessem e apreciassem o autor, reconhecendo em tais contos a possibilidade de leitura com e para os pequenos, a partir de entendimento da educação literária como processo formativo, e não como histórias oportunas para a disseminação de valores morais, a diversão e o preenchimento do tempo. Mas, de maneira geral, é bem provável que, em função de sua temática e do projeto editorial original em que se apresentam, se propostos pela escola, fossem até mesmo rejeitados, não pelas crianças, mas por quem tutela suas leituras.

Então, o que faz com que os mesmos contos publicados por Graciliano Ramos em 1947, mais de sessenta anos depois, se apresentem no formato de livros infantis? Os temas – a saber, a amizade, a morte, a perda e o luto, em “Minsk”, e o desejo de abandonar a infância, de escapar dos muros de casa e do olhar dos adultos, de ser grande, em “Luciana” –, bem como os textos, são os mesmos da publicação original.

Ao que tudo parece indicar, o que transforma os contos em questão em livros para crianças e, portanto, em leituras para o público infantil, são escolhas editoriais que, por sua natureza, nada têm de especificamente infantis, mas que foram assim consolidadas como práticas da edição.

Em primeiro lugar, com exceção dos chamados livros de arte (pintura, fotografia, arquitetura) e obras de referências (atlas, dicionários, enciclopédias) e alguns nichos específicos, como culinária, de maneira geral apenas os livros para crianças são impressos em formatos grandes. É bastante rara a publicação de um livro de literatura em formatos grandes.

Em segundo, bastante incomum é a presença de ilustrações na composição da narrativa em livros para adultos, especialmente nos de literatura; quando aparecem em livros não destinados às crianças, as ilustrações costumam se apresentar à parte do texto, como acontece com os desenhos de Axel Leskoschek, em *Insônia* (no conto *Luciana* não há ilustrações; *Minsk* conta com uma ilustração).

Com exceção das imagens utilizadas na capa e, algumas vezes, pequenas vinhetas, na produção editorial brasileira, a não ser em casos em que a narrativa pressupõe imagens, como nas *graphic novels*, por exemplo, as ilustrações não fazem parte do universo adulto.

O uso de ilustrações com intencionalidade narrativa tem se mostrado marca distintiva na criação atual de livros para crianças, tenham suas histórias predominância de texto escrito ou imagens, ou até mesmo a presença exclusiva de ilustrações. Se na produção editorial mais antiga para o público infantil as ilustrações cumpriam papel de ornamento isolado, hoje, em livros esteticamente mais elaborados, compõem a narrativa, criando pausas e continuidades, oferecendo chaves de leitura complementares e externas ao texto escrito e exigindo dos leitores exercícios mais complexos de ver e ler.

Assim, as ilustrações, potencializadas e articuladas pelo projeto gráfico, incluindo a diagramação, são o elemento central na caracterização do livro infantil. Como demonstrado na análise de *Minsk* e *Luciana*, os temas que à primeira vista podem parecer inadequados ou apenas estranhos para crianças ganham novos contornos com propostas editoriais sustentadas em uma concepção de leitura para a infância.

CONCLUSÃO

A análise do processo editorial de produção dos contos “Minsk” e “Luciana”, de Graciliano Ramos, como livros para crianças, foi realizada a partir da identificação dos elementos mais recorrentes, explícitos ou não, no que reconhecemos como livros infantis: ilustrações, projeto gráfico, elementos paratextuais, materialidade e concepções de infância e leitura. Constatamos que o projeto editorial, que abarca processos internos e externos ao texto, opera uma espécie de recriação dos textos

originais, o que possibilita a realização de um produto considerado especificamente infantil e, portanto, inserido no mercado voltado a esse seguimento.

Podemos nos perguntar se as ilustrações e os projetos gráficos que, muitas vezes, reinventam sentidos e criam narrativas, transformando texto e imagens em uma escrita híbrida, são algo destinado exclusivamente às crianças. As prescrições e limitações prévias de projetos editoriais a determinado público são discussões relevantes e necessárias no campo, que ampliam ou restringem possibilidades de leitores e leituras, mas extrapolam a proposição deste texto. O que importa é apontar, a título de conclusão, que, no que toca aos livros *Minsk* e *Luciana*, de Graciliano Ramos e Rosinha, são as escolhas editoriais, como ilustrações, projeto gráfico, formato, papel e informações paratextuais que os transformam em produto infantil, no sentido mais estrito da palavra (algo que é produzido; o resultado de uma produção).

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. *O delírio*: capítulo VII de Memórias póstumas de Brás Cubas. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- BANDEIRA, Manuel. *Berimbau e outros poemas*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro*: Da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- GARCÍA LORCA, Frederico. *Santiago*. Ilustrações de Javier Zabala. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *A luz é como água*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *A sexta de terça-feira*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *A última viagem do navio fantasma*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *María dos Prazeres*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *O verão feliz da senhora Forbes*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Um senhor muito velho com umas asas enormes*. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil*: história & histórias. São Paulo: Ática, 1994.
- LISBOA, Henriqueta. *Poemas para a infância*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- RAMOS, Graciliano. *Insônia*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1987.

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças: concepções de infância e...

- RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1989.
- RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1991.
- RAMOS, Graciliano. *Minsk*. Ilustrações de Rosinha. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013.
- RAMOS, Graciliano. *Luciana*. Ilustrações de Rosinha. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2015.
- RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. Ilustrações de Jean-Claude Ramos Alphen. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- ROSA, Guimarães. *As margens da alegria*. Ilustrações de Nelson Cruz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- SANDES, N. F. Memória e história da Primeira República. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: ANPUH 50 ANOS, 26, 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, jul. 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300662102_ARQUIVO_Memoria_e_historia_da_PrimeiraRepublica\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300662102_ARQUIVO_Memoria_e_historia_da_PrimeiraRepublica[1].pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Fabiola Ribeiro Farias é graduada em Letras, mestre e doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Integra o Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola - Lelit, da Ufopa.

E-mail: fabirfarias@yahoo.com.br.

Luiz Percival Leme Britto é doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp. É professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa e coordenador do Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola - Lelit, da Ufopa. Foi presidente da ALB de 1993 a 2006.

E-mail: luizpercival@hotmail.com.

Zair Henrique Santos possui Graduação Plena em Letras (Universidade Federal do Pará, 1997), tem Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária (Universidade Federal do Pará, 2006) e Doutorado em Educação, na área de concentração: Ensino e Práticas Culturais (Universidade Estadual de Campinas, 2016). É professor/pesquisador da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com pesquisa nos seguintes temas: leitura e escrita; literatura de expressão Amazônica; imaginário popular;

Educação indígena e quilombola e literatura infanto-juvenil na escola. Além disso, é coordenador adjunto do LELIT-Grupo de estudos, literatura e intervenção em literatura infantojuvenil na escola.

E-mail: zair.santos@ufopa.edu.br.

Recebido em 09 de junho de 2019 e aprovado em 21 de fevereiro de 2020.

Práticas de uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental e suas relações com a aquisição da leitura e escrita

Practices of an elementary school physical education teacher and its relationship with the acquisition of reading and writing

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p131-144>

CATIA SILVANA DA COSTA¹

MARIA IOLANDA MONTEIRO²

RESUMO: Com base nas práticas de uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental resultantes de uma pesquisa de mestrado, este artigo apresenta contribuições para o processo de aquisição da leitura e da escrita. A dissertação foi desenvolvida mediante um estudo de caso como uma das possibilidades de pesquisa qualitativa. Por se tratar de um recorte, a discussão se fundamentou na natureza das práticas, com foco na organização, fundamentação e avaliação. A investigação elucidou possibilidades de articulação entre as diferentes linguagens subsidiadas pela linguagem corporal, sobretudo a relação entre as estratégias utilizadas pela professora e o fomento à cultura da leitura e escrita. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de conteúdos da Educação Física, para o processo de aquisição da leitura e escrita com base nos pressupostos da inserção dessa disciplina na área de linguagens e, também, para as políticas públicas de formação docente na área educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física no ensino fundamental; práticas de leitura e escrita; políticas públicas de formação docente.

ABSTRACT: Based on the practices of a Physical Education teacher from Elementary School resulting from a master's research, this article presents contributions of these practices to the

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Jardim, MS, Brasil.

2. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

process of acquisition of reading and writing. The dissertation was developed through a case study as one of the possibilities for qualitative research. As this is an excerpt, the discussion was based on the nature of the practices, with a focus on organization, reasoning and evaluation. The investigation elucidated possibilities of articulation between the different languages subsidized by body language, especially the relationship between the strategies used by the teacher and the promotion of the culture of reading and writing. These practices contribute to the development of Physical Education content, to the process of acquiring reading and writing based on the assumptions of the insertion of Physical Education in the area of languages and, also, to the public policies of teacher education in Physical Education and Pedagogy. **KEYWORDS:** Physical education in elementary school; reading and writing practices; public policies for teacher education.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos, neste artigo, uma discussão referente às contribuições das aulas de uma professora iniciante de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tomando-se por base os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida no período de 2012 a 2013 (COSTA, 2014). O objetivo da dissertação consistiu em conhecer e compreender as práticas pedagógicas dessa professora e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes no decurso de sua trajetória profissional.

No caso deste artigo, o objetivo se fundamentou em uma preocupação, identificada na professora, de realização de um trabalho com base em uma perspectiva interdisciplinar, considerando a cultura da leitura e da escrita, porém, sem perder de vista a especificidade da Educação Física.

Esperamos, na análise dos resultados – subsidiados pela natureza das práticas da participante da pesquisa, com ênfase na organização, fundamentação e avaliação dessas mesmas práticas –, apresentar diversas características que contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita, embora não tenha sido esse o foco da dissertação e nem tenha sido considerado como especificidade nas práticas analisadas.

A dissertação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com a professora de Educação Física como uma das possibilidades de pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1998), por ser composta por entrevistas e observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), constituindo-se em um “estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 1998, p. 30).

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2016) apresentou orientações para a construção e aplicabilidade de currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para a Educação Básica, fundamentadas em “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (estabelecidos com base em “princípios éticos, políticos e estéticos”) em articulação, nos níveis federal, estadual e municipal, com políticas e atuações que possibilitem a materialização dos fundamentos e das finalidades que a constituem. Proveniente de uma exigência legal, a BNCC apresenta-se como proposta de melhoria educacional.

A área de linguagens é uma das áreas do conhecimento presentes no documento, e a Educação Física é um dos seus componentes curriculares. Assim, na perspectiva das linguagens, a Educação Física contempla as práticas corporais como “textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, ser limitadas apenas à reprodução” (BRASIL, 2016, p. 100). Logo, essa forma de entender a Educação Física possibilita e explica sua inserção na área de linguagens. Outra forma de compreensão da área pode ser identificada em Soares (1996). A autora, em defesa de uma especificidade da Educação Física e de seus conteúdos, reflete sobre o processo de aprendizagem ao longo da vida e a respeito dos diferentes saberes e inúmeros trajetos importantes para a reflexão sobre a disciplina.

Para a autora, a presença da Educação Física na escola, na qualidade de matéria de ensino, origina uma desordem que possui, como característica própria, uma ordem interna que pode contribuir para a criação de uma nova ordem no contexto escolar. Entretanto, para que esse movimento seja possível, faz-se necessário que a especificidade da Educação Física seja preservada, mantida e aprofundada, sem que a área se afaste e/ou se feche em si mesma (SOARES, 1996). Preservar, manter e aprofundar essa especificidade requer, segundo a autora, saber o que é da área e acentuar esse saber para, assim, dominar, recusar, recuperar, destacar, caracterizar, adaptar e produzir, bem como brincar com essa especificidade.

A autora afirma, ainda, a existência de particularidades especiais nas práticas da área, as quais podem apresentar modificações de natureza técnica, científica e cultural, constituindo-se num acervo histórico da humanidade e, por conseguinte, sendo tratadas pedagogicamente, uma vez que compõe(m) o(s) conteúdo(s) que o professor de Educação Física deve dominar.

Assim, garantir várias possibilidades de diálogo entre as áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para elucidar como uma área pode contribuir para outra, não despreza, em nenhum momento, essa especificidade da Educação

Física defendida por Soares (1996), haja vista que anunciamos, no início deste tópico, que não foi esse o foco da dissertação, nem foi tampouco considerado como especificidade nas práticas analisadas. Com base na natureza das práticas da participante da pesquisa, entendemos que preservar, manter e aprofundar a especificidade da Educação Física não significa não haver diálogo e contribuições entre as áreas.

Como práticas de linguagens, localizamos alguns estudos referentes às contribuições das aulas de Educação Física para o processo de alfabetização nos anos iniciais (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015; COSTA; MONTEIRO, 2016).

Embora este artigo apresente diálogos com importantes referências que já defenderam as aulas de Educação Física como potencial espaço para o desenvolvimento da cultura da leitura e da escrita, seu aprofundamento e sua originalidade se assentam na mobilização de referências que defendem a especificidade da Educação Física (COSTA, 2014; SOARES, 1996). Além disso, esse aprofundamento e essa originalidade estão alicerçados na relação entre as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física e o fomento à cultura da leitura e da escrita.

No material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004), por exemplo, encontramos contribuições para os processos de alfabetização e de letramento com base em uma compreensão desses processos por suas diferenças e especificidades, indissociabilidade e imprescindibilidade. A alfabetização é entendida “como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia” e o letramento “como o processo de inserção e participação na cultura escrita” (MINAS GERAIS, 2004, p. 13).

De acordo com Monteiro (2010, p. 23), “a palavra letramento foi introduzida no Brasil a partir da década de 1980, com o objetivo de diferenciar-se do ensino da codificação e decodificação dos sinais gráficos e de ampliar o conceito de alfabetização”. Para a autora, os processos de alfabetização e de letramento são diferentes e complementares, e não há possibilidade de formação de leitores competentes sem que a relação entre esses processos seja estabelecida: “essa relação possibilita ainda o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita não apenas no cotidiano escolar” (MONTEIRO, 2010, p. 25).

No propósito de elucidar possibilidades de diálogos e contribuições de uma área em outra(s), em especial das aulas de Educação Física para o processo de aquisição da leitura e da escrita, organizamos este artigo em quatro tópicos: “Apresentação”;

“Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante”; “Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”; e “Algumas considerações finais”.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação (COSTA, 2014), cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender as práticas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes, possibilitou o entendimento de algumas relações entre o ensino da Educação Física e o ensino da leitura e da escrita.

Para o seu desenvolvimento, foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Realizadas em quatro momentos da pesquisa, no período de maio de 2012 a março de 2013, as entrevistas tiveram como objetivo investigar a fundo as questões estudadas, informando minuciosamente sobre os problemas analisados (ANDRÉ, 1998).

As observações das práticas da participante foram realizadas, concomitantemente, em duas escolas estaduais, abarcaram o desenvolvimento de noventa aulas e ocorreram ao longo do segundo semestre de 2012. Com base no pressuposto de que existe sempre uma situação de interação entre o pesquisador e a situação investigada, de modo a transformar tal situação e ser por ela também transformado, a observação participante permitiu uma sucessiva ação mútua entre ambos (ANDRÉ, 1998).

Já os documentos foram utilizados para constituir o fato no seu todo, complementando os conhecimentos extraídos dos dados coletados (ANDRÉ, 1998). Os PPP's das escolas, junto à legislação para o ensino da Educação Física nos anos iniciais, ao plano de ensino, ao caderno de planejamento, às atividades, aos livros, aos filmes, aos textos, aos registros dos alunos etc., também foram analisados.

A professora iniciante e as duas escolas envolvidas foram caracterizadas. Por se tratar de um recorte, centralizamos nossas análises na natureza das práticas, com foco na organização, fundamentação e avaliação dessas práticas.

NATUREZA DAS PRÁTICAS: ORGANIZAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Nas práticas da professora pesquisada, percebemos atitudes que buscaram favorecer o dinamismo e a interação entre os alunos, a participação ativa de todos, a otimização do tempo da aula e a equidade de oportunidades, ampliando as experiências e os

conhecimentos discentes (COSTA, 2014). Além disso, as contribuições das atividades desenvolvidas colaboravam para as práticas de leitura e escrita.

Na proposição e no desenvolvimento do conteúdo “Jogos de Perseguição”, por exemplo, a participante definiu os alunos “pegadores” por meio da cor da roupa, do mês do aniversário e/ou pela primeira letra do nome, bem como organizou os alunos em dois grandes grupos (“pegadores” e “fugitivos”) e realizou a inversão das posições, entre outros critérios utilizados. Essas estratégias, além de contemplarem a maioria das intenções presentes nas atitudes da participante, confirmam a promoção de práticas inclusivas e de participação ativa.

A possibilidade de participação ativa nas atividades pelos alunos se coaduna à ideia que concebe o aluno como protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, conforme a BNCC (2016), Freire (2010) e Petry (1988). Nessa concepção, observou-se, na participante, o respeito e a valorização das práticas da “cultura corporal” dos alunos mediante a consideração pelos movimentos próprios no desenvolvimento do conteúdo “Ginástica Rítmica” – estudado e vivenciado por meio de filmes, imagens, materiais alternativos e movimentos do cotidiano dos alunos, como cambalhota, parada de mãos, estrela etc. Afirmamos, assim, que as atitudes, os conteúdos e as atividades propostas, as estratégias e as intencionalidades da professora, bem como as possibilidades cinéticas supracitadas, igualmente podem contribuir para potencializar a expressividade da criança nas práticas de leitura e escrita.

Houve valorização das produções dos alunos por meio da sua exposição nos murais das escolas. Antes da exposição, a participante realizou, em parceria com as professoras pedagogas, correções ortográficas em razão da finalidade dessas produções, atitude que corresponde às regras inerentes à cultura escolar e incorporadas por ela, conforme uma das implicações para o professor iniciante apresentadas por Guarnieri (2005) e a uma sólida rede de influência recíproca entre diferentes atores, de acordo com a definição do exercício da docência por Tardif (2008).

O desenvolvimento dos “Jogos de Salão” pela participante exemplifica essa adequação do tempo, dos materiais e dos espaços, a saber: o espaço selecionado para a vivência desses jogos foi o refeitório das escolas, ambiente arejado, com várias mesas e bancos e que favoreceu a participação de todos os alunos ao mesmo tempo; a disposição das mesas e dos bancos possibilitou que os alunos se sentassem em duplas, trios, quartetos ou em grupos maiores; e a proposta da aula e a sua forma de organização promoveu uma dinâmica diferente da sala e da quadra, favorecendo a interação entre os alunos por meio da discussão das regras dos jogos. Além disso, os jogos estudados e vivenciados

foram apresentados aos alunos juntamente com seus países de origem, proposta que contempla uma perspectiva contextualizada de ensino (SÃO PAULO, 2011).

Para Cordeiro e Cordeiro (2015), a necessidade de ensinar o sistema de escrita desde o início do Ensino Fundamental e a necessidade do desenvolvimento da capacidade para uso desse sistema pela criança em situações variadas de comunicação são elementos que se destacam nos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (BRASIL, 2012), os quais consistem em assegurar a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade. Ainda segundo Cordeiro e Cordeiro (2015, p. 2), a alfabetização ocorre, também, na interação com o meio e com os sujeitos que compõem a realidade, na medida em que se produzem sentidos e significados que auxiliam a compreensão e a maturação das habilidades de leitura e escrita.

Assim, entendemos que a “interação com o meio e com os sujeitos” e a “produção de sentidos e significados” – o que contribui para as práticas de leitura e escrita – são proporcionadas pelas práticas planejadas e desenvolvidas pela participante da pesquisa de mestrado, as quais igualmente fomentam a cultura da leitura e escrita em razão das estratégias utilizadas, a saber: produção de materiais com os alunos nas aulas de Educação Física; diversificação e ampliação da “cultura corporal” dos alunos; valorização de suas produções; otimização de seus processos de aprendizagem; promoção de dinâmicas diferentes da quadra e da sala de aula; e possibilidade de discussão das regras dos jogos pelos alunos.

Desse modo, essas práticas transcendem as questões da leitura e escrita, porque o diálogo, a experimentação, o entendimento e a interação (imprescindíveis na construção do conhecimento) são possibilidades igualmente presentes nas diversas áreas do conhecimento. Logo, afirmamos que algumas características do processo de aquisição da leitura e da escrita também foram contempladas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de Educação Física iniciante.

A transcrição a seguir elucida o desenvolvimento de uma atividade proposta em grupo, na qual os alunos realizaram uma produção textual sobre o tema do “Folclore” com base em frases soltas, cujo objetivo contemplou, concomitantemente, o tema proposto na aula de Educação Física e as questões referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita: “A ideia... de trabalhar desse jeito... é... foi [...] devido às... às atividades que às vezes eu vejo as professoras fazendo em sala” (COSTA, 2014, p. 132).

Igualmente, essa temática foi estudada e vivenciada por meio da proposição de “adivinhas” nas aulas de Educação Física e aprofundada pelas professoras pedagogas

mediante a sugestão de pesquisas para serem realizadas pelos alunos e a disponibilização de cartazes com essas “adivinhas” na sala de aula para serem consultados por eles. Essas iniciativas, ainda que isoladas e restritas a algumas docentes da escola, confirmam o aprofundamento de um mesmo assunto em disciplinas, aulas e professores diferentes, cujo propósito incide em estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento.

Tomando-se por base as assertivas de Melo (2006), afirmamos que o desenvolvimento dessa temática por meio das atividades apresentadas, além de contemplar uma perspectiva interdisciplinar e subsidiar as práticas de leitura e escrita, cumpre com os desígnios da Educação Física e de outras áreas na escola, apesar de não ser o foco principal da dissertação. Para o autor, a articulação entre as capacidades intelectuais e motoras na alfabetização é importante, uma vez que essas capacidades são indissociáveis, complementares, correlatas e apresentam o mesmo nível de importância. Porém, trajetos tortuosos foram trilhados na tentativa de aproximação entre elas e, em razão desses impasses, faz-se necessário “questionar como a alfabetização ou a educação podem resgatar o valor das atividades corporais e, também, fazer com que elas possam contribuir no processo educacional” (MELO, 2006, p. 70).

A proposição da atividade supracitada, a respeito do “Folclore” revela o posicionamento de mediadora adotado pela participante, a promoção dos alunos como protagonistas na construção do saber, a interação originada pelo trabalho em grupo, a ludicidade e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nos alunos.

O desenvolvimento do conteúdo “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais” também elucida uma organização da prática baseada em circuitos, com o posicionamento/agrupamento dos materiais por temas e em pontos estratégicos da quadra e o tempo da aula distribuído entre a quantidade de circuitos organizados. Essa forma de organização, focada na aprendizagem discente e na otimização do tempo da aula, favoreceu a vivência dos alunos em todas as atividades por mais tempo. Para realizar o objetivo de contribuir para o processo de alfabetização das crianças por meio da Educação Física, Petry (1988, p. 19) buscou, entre outras finalidades, “trazer para a alfabetização a autoconfiança que elas têm do ponto de vista físico”. Para a autora, os avanços nas práticas corporais igualmente sinalizavam avanços nas práticas de alfabetização porque o aperfeiçoamento de certas atividades (sobretudo com foco na coordenação óculo-manual) nas aulas de Educação Física demanda “as mesmas habilidades requeridas na aprendizagem da escrita” (PETRY, 1988, p. 22).

Diante das práticas apresentadas e analisadas, foi possível perceber uma ampliação do entendimento discente a respeito dos conteúdos da Educação Física por meio das

relações estabelecidas, pela participante e pelos próprios alunos, com outros conteúdos, outras áreas e outros recursos (além dos materiais esportivos geralmente cultuados nas aulas). As duas situações a seguir elucidam essa ampliação e essas relações: na vivência do jogo “Labirinto” houve apresentação de uma possibilidade diferente para a realização da atividade por uma das duplas de alunos, e na vivência do jogo “Yoté”, um aluno estabeleceu relação entre o jogo e um texto informativo localizado por ele. Assim, as relações estabelecidas pela participante com outras áreas se efetivam mediante o uso da linguagem como meio para o desenvolvimento de um conteúdo da Educação Física (“Jogos Africanos”), conforme Ladeira (2007).

Dentre as situações observadas, compreendemos que relacionar um jogo com um texto pode ser considerado o desenvolvimento de uma capacidade que fomenta a cultura da leitura e da escrita, com base em estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física, sem perder de vista a especificidade da área. O uso da linguagem como meio elucidada a preservação, a manutenção e o aprofundamento dessa especificidade, conforme defende Soares (1996), mediante o desenvolvimento nas aulas, por exemplo, de jogos africanos.

Enquanto área de conhecimento, a linguagem se faz presente na organização das etapas de escolarização da BNCC, o que implica em uma forma de entendimento da Educação Física e, ao mesmo tempo, permite e elucidada sua inserção na área da linguagem (BRASIL, 2016).

Como exemplo, nas atividades com foco na coordenação óculo-manual, de

lançar e apanhar uma bola, uma bolsinha de areia, um aro no espaço, entram as mesmas operações que consistem em traçar uma linha de um ponto ao outro; lançar e receber permite à criança construir seu sentido espacial, sua habilidade e destreza dos movimentos das mãos e dos dedos (PETRY, 1988, p. 22).

As relações entre conteúdos e temas (“Jogos Africanos” e “Discriminação Racial”) e entre aulas de Educação Física e aulas das professoras pedagogas também foram identificadas. Essas práticas, incomuns na Educação Física (COSTA, 2014; LADEIRA; DARIDO, 2003), propõem a confecção de brinquedos, oportunizam a tomada de decisões, articulam as diferentes linguagens (escrita, gráfica e corporal) e corroboram os pressupostos de Brasil (2016), Ladeira e Darido (2003), Ladeira (2007), São Paulo (2011) e Costa e Monteiro (2016), os quais fundamentam e justificam a inserção da Educação Física na área de linguagens. Essas possibilidades

de articulações entre as diferentes linguagens foram subsidiadas pela linguagem corporal por meio do compromisso com o currículo e com as competências para a leitura e escrita (COSTA, 2014). Para Petry (1988, p. 65-66), “a educação física prepara (e é preparada pela) a alfabetização bem como toda aprendizagem intelectual ou de relação com o mundo da cultura”.

Assim, as influências das práticas desenvolvidas pelas professoras pedagogas na escolha das atividades e estratégias utilizadas pela participante da pesquisa de mestrado em suas aulas nos anos iniciais podem ser identificadas concomitantemente ao processo de construção de sua própria identidade profissional no exercício da docência em Educação Física. Práticas realizadas pelos alunos, durante as aulas, como leitura das regras, interpretação das instruções dos jogos, identificação das características das atividades e registro das orientações da professora no caderno contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Corroborando Tardif (2008), percebemos as inter-relações que permeiam os saberes construídos pela participante, que são resultado de uma afluência entre o individual e o social.

Nos procedimentos avaliativos, algumas dificuldades foram identificadas, como “participação nas aulas” e habilidades desenvolvidas nas práticas da “cultura corporal”. Para superar tais dificuldades, a participante fez uso de registros que, para ela, funcionaram como medida de segurança e diagnóstico daquilo que os alunos aprenderam. Igualmente, eles confirmaram algumas contribuições de suas aulas: “auxilia muito... na leitura... na escrita... produção de texto [...] na prática também [...] uma brincadeira de corda... que eles possam... cantar uma música... uma parlen-da... e... é... saber a sequência... certinha... né... do alfabeto” (COSTA, 2014, p. 137).

Definitivamente, os critérios avaliativos adotados por ela não se assentam na busca por talentos esportivos, e sim nas dimensões do conteúdo desenvolvido, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física para o ensino de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997), a saber: proposição de trabalho e carimbo nos registros realizados no caderno (dimensão conceitual); observação do comportamento (dimensão atitudinal); e observação da participação (dimensão procedimental).

Ferreira e Reali (2009) ratificam a necessidade de políticas públicas quando afirmam que a especificidade da área é representativa das dificuldades apresentadas pelos professores de Educação Física iniciantes. Acrescentamos a essas dificuldades as particularidades do nível de ensino de atuação profissional docente, conforme ilustram os resultados da pesquisa de mestrado.

Logo, a natureza das práticas desenvolvidas pela participante (permeadas por algumas dificuldades) contém diversas características (elucidadas no último tópico deste artigo) que, além de preservar, manter e aprofundar a especificidade da Educação Física, elucidam a relação entre as estratégias utilizadas nas aulas e o fomento à cultura da leitura e da escrita. Por conseguinte, práticas dessa natureza podem contribuir para o diálogo entre as áreas e subsidiar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentadas no objetivo deste artigo, apresentamos algumas características que contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita com base nas aulas de uma professora de Educação Física iniciante e atuante nos anos iniciais. É válido atentar-se para o fato de que as práticas de leitura e escrita não foram o foco principal da dissertação e tampouco foram consideradas como especificidade das aulas analisadas.

A especificidade da Educação Física, conforme Soares (1996), deve ser preservada, mantida e aprofundada. Corroborando a autora, afirmamos que a participante da pesquisa possui domínio dessa especificidade e, em virtude desse domínio, apresenta atitudes que buscam favorecer o dinamismo, a interação entre os alunos e a participação ativa de todos. Ela adequa o tempo, os materiais e os espaços, desenvolve suas práticas com base em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino, produz materiais com os alunos nas aulas de Educação Física, coloca-os como protagonistas na construção do saber, utiliza-se de outras áreas como meio para o desenvolvimento de conteúdo específico da Educação Física, oportuniza a tomada de decisões e compromete-se com o currículo e com as competências para a leitura e a escrita. Essas estratégias, identificadas em suas práticas, apoiam, fundamentam e sustentam o processo de ensino e de aprendizagem que desenvolve e, segundo Soares (1996), são conhecimentos da formação profissional que não se configuram como conteúdo.

Assim, ratificamos nosso posicionamento inicial, uma vez que o diálogo e as contribuições entre as áreas não excluem a especificidade da Educação Física, uma vez que, em conformidade com Soares (1996) e Costa (2014), também é nossa intenção defender essa especificidade, bem como a relação entre as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física e o fomento à cultura da leitura e da escrita.

Na busca de realização do supracitado objetivo, além do diálogo com alguns resultados da dissertação, da identificação de dificuldades e possibilidades de articulação entre componentes curriculares e áreas do conhecimento, foi possível elucidar

essas questões em documentos provenientes de exigência legal, como os PCN e a BNCC, o Currículo do Estado de São Paulo e o caderno de apresentação para a formação do professor alfabetizador do PNAIC, os quais igualmente contribuem para fundamentar e explicar a relação entre os componentes e as áreas, bem como a inserção da Educação Física na área de linguagens. Nessa perspectiva, podem-se visualizar relações entre o ensino da Educação Física e o ensino da leitura e da escrita e contribuições de um componente curricular em outro.

A participante se valeu da proposição do conteúdo fundamentado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (com reflexões para além da especificidade da Educação Física) e da articulação entre as várias linguagens no desenvolvimento de suas aulas. Igualmente, essas opções/ações da participante podem ser explicadas com base nos pressupostos da área de linguagens e na perspectiva do letramento.

Conforme diversos estudos (BRASIL, 2012; CORDEIRO; CORDEIRO, 2015; COSTA; MONTEIRO, 2016; LADEIRA, 2007; LADEIRA; DARIDO, 2003; PETRY, 1988), igualmente confirmamos as possibilidades de articulação entre as áreas e, em especial, as contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita. Essas possibilidades se justificam na medida em que atendem aos pressupostos que fundamentam a inserção da Educação Física na área de linguagens.

Portanto, as características identificadas nas práticas da participante cooperam, concomitantemente, para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física e para o processo de aquisição da leitura e da escrita com base nos pressupostos da inserção da Educação Física na área de linguagens, entre outras reflexões. Ademais, as análises realizadas fundamentam o debate a respeito de possibilidades de práticas da natureza das aqui apresentadas no contexto de início da carreira do docente e a necessidade de políticas públicas de formação profissional na área, sobretudo para professores de Educação Física iniciantes e atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998. 128 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2. versão revista. Brasília: MEC, CONSED, abr. 2016.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* (ensino de 1ª. a 4ª. séries). Brasília, v. 7, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CORDEIRO, S. G.; CORDEIRO, R. V. Educação Física no contexto da alfabetização: pensando relações e possíveis contribuições. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE) E VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE) - Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e ciências do esporte, 19., 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: 2015. p. 1-15.
- COSTA, C. S. *Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”*: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- COSTA, C. S.; MONTEIRO, M. I. Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT): relações e contribuições possíveis. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E XXI REUNIÃO CIENTÍFICA: “Práxis: baseando-se em evidência para revolucionar a prática”, 2016, Bauru. *Anais...* Bauru: UNESP, 2016.
- FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na Educação Física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 17-43.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione didático, 2010. 176 p.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2 Ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPG em Educação Escolar da FCL da UNESP, 2005. p. 5-23.
- LADEIRA, M. F. T. *Linguagem e suas possibilidades na Educação Física escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- MELO, L. F. *Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a Educação Física inserida numa proposta de educação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Caderno 2. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.
- MONTEIRO, M. I. *Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 117 p.
- PETRY, R. M. *Educação Física e alfabetização*. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 67 p.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educa_o_F_sica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_L_cia_Soares.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

SOBRE AS AUTORAS

Catia Silvana da Costa é graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Estadual do Norte do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Carlos) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de São Carlos). É professora/pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação e Educação Física Escolar, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior.

E-mail: catia.costa@ifms.edu.br.

Maria Iolanda Monteiro é graduada em Licenciatura em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), tem Mestrado em Educação Escolar (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) e Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de formação docente na modalidade presencial e a distância, com pesquisa nos seguintes temas: práticas e saberes docentes, alfabetização, letramento, variação linguística, educação a distância, formação inicial e continuada de educadores da educação básica. Pertence ao Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens).

E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

Recebido em 21 de abril de 2019 e aprovado em 02 de abril de 2020.

A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico

The Literary Art in the English Classes: an approach based on Critical Literacy

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p145-157>

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA¹

RESUMO: O PIBID/Inglês, projeto vinculado à Universidade Federal de Sergipe e à CAPES, tem como um dos objetivos desenvolver atividades que colaborem com o desenvolvimento do pensamento crítico e ampliação da visão de mundo dos que nele estão envolvidos, fundamentando-se na teoria do Letramento Crítico. Assim, esse trabalho propõe uma análise de como a literatura, que por muitos autores é reconhecida como uma aliada na formação integral dos indivíduos, foi utilizada no desenvolvimento de um dos subprojetos do referido PIBID. Para tal fim, na execução do projeto foram feitas análises que se utilizaram do livro de L. Frank Baum, *The wizard of Oz* (1983), e pesquisas do tipo qualitativa-bibliográfica de obras de autores como Candido (1999), Coradim (2007) e Freire (1989). Trata-se de um estudo exploratório, voltado para a reflexão sobre o uso de obras literárias nas aulas de inglês e de como isso pode colaborar para o alcance dos objetivos propostos pelo PIBID/Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; PIBID; aula de inglês.

ABSTRACT: The PIBID/English linked to the Federal University of Sergipe and CAPES has as one of its goals to develop activities that cooperate with the development of critical thinking, amplifying the ways in which those involved in the project understand the world,

1. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.

based on the critical literacy theory. This paper aims at analyzing how literature, that many authors recognize as an ally in one's integral formation, was used in the development of one of PIBID's subprojects in which L. Frank Baum's book, *The wizard of Oz* (1983) was deployed. In order to so the execution of the project was examined, and a bibliographic qualitative research was conducted. This is an exploratory study that focuses on reflecting on the use of literature in English classes and how such use can cooperate in achieving the project's goals, based on works like Candido (1999), Coradim (2007) and Freire (1989).

KEYWORDS: Literature; PIBID; english class.

INTRODUÇÃO

O PIBID/Inglês (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² ligado à Universidade Federal de Sergipe, e tem como objetivo proporcionar aos discentes da instituição que estejam cursando cursos de licenciatura com habilitação em Inglês e/ou Português-Inglês um contato inicial com as escolas públicas, o que deve contribuir para sua formação. O projeto proporciona, além de contatos iniciais com a sala de aula da escola pública, discussões teóricas de textos da área de educação e ensino de língua inglesa, para que estratégias sejam traçadas a fim de melhorar a situação que envolve as aulas e alcançar seus objetivos. Os participantes são desafiados a refletir sobre como desenvolver projetos que promovam a formação crítica através do ensino de língua inglesa, utilizando os materiais que a escola disponibiliza. Portanto, os discentes em formação, orientados pelos coordenadores do projeto, procuram elaborar planos de aula que promovam o letramento crítico, utilizando a criatividade e poucos recursos materiais, adotando uma “prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo” (BRASIL, 1997).

Por outro lado, existe a arte literária, que, como afirma Antonio Candido (1999), tem incumbência humanizadora, por atender à necessidade humana de se expressar, além de colaborar com o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, atuando na sua formação. Considerando tais informações, é possível pensar em como a literatura pode ser uma possível ferramenta no ensino e letramento de alunos. Seguindo essa linha de pensamento, o presente trabalho, tratando-se de um estudo exploratório, tem como objetivo refletir sobre como a arte literária foi

2. Agradeço à CAPES, pois, sem seu apoio, o projeto em questão neste artigo não teria sido possível.

utilizada no desenvolvimento de um dos subprojetos do PIBID/Inglês. Para tal, é necessário pensar em como a arte literária pode atuar na formação dos alunos, analisar as práticas adotadas no subprojeto e apreciar os resultados do uso do livro *The wizard of Oz* (1983), de L. Frank Baum.

A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO

Segundo Candido (1999), a produção literária e sua apreciação são baseadas na necessidade de ficção e fantasia universal e inerente ao ser humano. Ele acrescenta que há uma ligação entre fantasia e realidade; a imaginação criadora, no entanto, não reproduz o real, e está além dele, a partir do ponto de vista de Bachelard. De acordo com este (apud CANDIDO, 1999, p. 3), a verdadeira imaginação criadora é o devaneio (*rêverie*) que “se incorpora à imaginação poética e acaba na criação de semelhantes imagens; mas o seu ponto de partida é a realidade sensível do mundo, ao qual se liga assim necessariamente”. Essa ligação, para Candido, implica pensar no impacto da literatura na formação de identidades, quando consideramos a influência das obras que lemos na nossa personalidade.

O autor ainda fala da complexidade da função educativa da arte literária, afirmando sua força humanizadora, que integraliza os sujeitos a múltiplas visões subjetivas da realidade. Com a literatura, há um poder de formação que se opõe à “pedagogia tradicional” desejada pelos grupos sociais dominantes – esse pensamento encontra consonância no que é dito por Paulo Freire (1994) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*³, no qual entende o poder no sentido marxista, isto é, dividido entre grupo dominante e grupo dominado. A literatura, dessa forma, possibilita uma educação libertadora. Mas, por carregar ideologias, a literatura pode também alienar. Candido destaca, então, a diferença entre as obras que visam elevar e propagar os “bons costumes” e aquela repleta de conflitos e complexidade, sendo esta a desejada, porque é ela que rompe com a dicotomia entre bem e mal e “humaniza em sentido profundo” (CANDIDO, 1999).

Sobre a atribuição de sentidos a obras literárias, Candido (1999, p. 6) explica que “a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele”.

3. Na obra, Freire (1994) fala sobre a educação bancária, em que os alunos são vistos como sem conhecimento, um local vazio em que os professores depositam conhecimento. Essa concepção, segundo ele, colabora com os grupos dominantes (os opressores), pois os alunos não são estimulados a refletir.

A literatura permite o contato com diferentes visões da realidade e o sentimento de pertencer à humanidade. O leitor passa por constantes transformações de sua identidade na medida em que entra em contato com essas formas de ser humano e de ver o mundo e, conseqüentemente, atua na realidade, também modificando-a.

Logo, é possível afirmar que, ao se tomar contato com obras literárias, entra-se em contato com outras interpretações da realidade. E elas irão contrastar com as interpretações do leitor, mostrando-lhe outras visões, crenças e leituras do mundo, além de satisfazer sua necessidade de fantasia e ficção. Com essas afirmações, é possível pensar em como a literatura pode colaborar com a promoção do letramento crítico dos alunos; porém, é necessário, primeiramente, discutir como essa teoria é conceituada, o que é feito no tópico seguinte.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE LETRAMENTO CRÍTICO

No Letramento Crítico, a língua é entendida como discurso no sentido foucaultiano de que ela é permeada por relações de poder – poder este que é distribuído desigualmente, além de ser ideológico; é por causa das ideologias que é possível construir sentidos a partir da materialidade dos textos (JORDÃO, 2007). A língua é, portanto, o espaço que torna tais construções possíveis de modo sempre contingente, isto é, relativo a determinados tempo, sujeito e espaço. Acrescenta-se que a língua é construída socialmente, o que implica dizer que o entendimento de mundo de um indivíduo está relacionado a suas interações com outras pessoas. Essas interpretações são permeadas por ideologias, que muitas vezes são reverberadas sem que os sujeitos percebam que o fazem (JORDÃO, 2007; JORDÃO, 2013).

Considerando que os sentidos são construídos por causa das ideologias, o Letramento Crítico propõe que os sujeitos são ativos no processo de interpretação, pois não se trata de decifrar o que o enunciador diz, mas sim de construir sentidos a partir dessa fala. Desse modo, a leitura é como um dissenso, no sentido de que o mesmo texto pode ser lido de diversas e heterogêneas formas. O leitor, portanto, deve refletir acerca de suas leituras e do que elas dizem sobre as ideologias que foram internalizadas por ele (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 296, ênfase do autor), o Letramento Crítico pode ser definido como

não apenas ler, mas *ler, se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo

transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?

Quando os alunos têm aulas a partir dessa teoria, eles são preparados para lidar com as diferenças, pois não há certo e errado, há diferentes leituras a partir de uma mesma materialidade textual (MENEZES DE SOUZA, 2011). Os textos literários são fontes das mais diversas visões de mundo, de modo que é possível ler textos contados a partir de diferentes perspectivas, seja a partir da fala de uma mulher, de um homem, do colonizador ou do colonizado. Isso possibilita aos alunos o contato com variadas formas de ver o mundo, diferentes ou parecidas com as suas, o que pode ajudá-los a se verem como parte de uma sociedade plural e pensar sobre qual é a sua posição nela.

No tópico seguinte, o contexto da pesquisa é apresentado, de modo a explicitar as práticas do plano de aulas em questão e como elas incorporam o texto literário a partir da teoria do Letramento Crítico.

PRÁTICAS ADOTADAS NO SUBPROJETO

O plano de aulas⁴ sob análise foi desenvolvido em uma escola pública de Sergipe, especificamente, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, um questionário⁵ desenvolvido por um neuropsicólogo foi respondido pelos alunos da turma. O objetivo era conhecer melhor o perfil dos alunos; especificamente, questões emocionais. Então, o plano de aulas foi elaborado pelos participantes do projeto de acordo com o resultado dos questionários. Percebeu-se que os alunos sentiam falta da participação dos pais em suas vidas, no sentido de que eles não se envolviam nas atividades da escola, por exemplo. Desse modo, foi decidido que no plano de aulas sob análise os sentimentos seriam trabalhados e os

4. O plano de aulas foi elaborado pela autora deste artigo e por Anne Carolayne Ramiro dos Santos.

5. O questionário objetivou identificar a situação psíquica emocional dos alunos, considerando que nos momentos de observação do contexto das aulas – que foram prévios ao planejamento da sequência didática – houve afirmações recorrentes de que os alunos eram carentes emocionalmente, principalmente por parte da direção da escola e dos professores. Pensando nessa problemática, um neuropsicólogo, psicanalista e psicopedagogo foi convidado a proferir uma palestra para os participantes do subprojeto e forneceu um questionário que os alunos deveriam responder. Os dados coletados confirmaram as afirmações do corpo docente e administrativo da instituição de ensino; seus relatos, assim como os dos alunos, indicavam pouca participação da família, tanto na vida escolar dos alunos quanto no seu dia-a-dia. Por isso, houve a decisão de envolver os responsáveis e familiares em um evento na escola, para que eles pudessem ver o trabalho realizado pelos alunos.

pais seriam convidados a participar em um evento ao fim do projeto. Nele, os alunos expuseram os artefatos elaborados e desenvolvidos nas aulas de inglês.

Pensando no questionário e nas considerações expostas anteriormente, o livro de L. Frank Baum, *The wizard of Oz* (1983), foi selecionado. Além de abordar os sentimentos através de personagens como o leão covarde, que descobre que é corajoso no fim da história, o livro também explora a conexão da personagem-protagonista com seu lar.

O plano engloba cinco aulas e uma culminância. Na primeira aula, um teatro de fantoches foi apresentado aos alunos, considerando que muitos deles poderiam não conhecer o livro e que o teatro poderia ajudar na compreensão dos textos em língua inglesa. E então, com a sinopse do livro, as estratégias de leitura *skimming* e *scanning* foram trabalhadas. O *skimming* pode ser definido como o ato de ler um texto rapidamente para entender sua ideia principal, enquanto o *scanning* consiste na busca por informações específicas, como o nome de personagens, por exemplo (SOUZA *et al.*, 2005). Os alunos foram encorajados a utilizar as estratégias para ler a obra, para que nas aulas seguintes o conteúdo fosse desenvolvido com base nas leituras.

Na segunda aula houve um debate acerca da obra. Nesse momento, os alunos expuseram suas interpretações da história, mostrando que, com base em um mesmo texto, diferentes leituras surgem, como argumenta a teoria do Letramento Crítico discutida anteriormente. Então, os alunos foram questionados acerca do que mudariam no texto, se é que mudariam algo. Além disso, foi pedido que eles imaginassem como seria o conteúdo do livro se ele tivesse sido escrito contemporaneamente. A ideia era estimular os alunos a lerem criticamente, comparando o contexto apresentado no livro à sua própria realidade, refletindo, dessa forma, sobre ela.

Em seguida, na mesma aula, o vocabulário referente a sentimentos foi abordado com trechos da obra. Conhecendo o texto, os alunos deveriam utilizar esse conhecimento para entender o que as palavras significavam e como elas estavam sendo usadas naquele contexto. Essa abordagem pode ser caracterizada como indutiva – defendida pela Abordagem Comunicativa (MATTOS, VALÉRIO, 2010) e por Kumaravadivelu (2006) na condição pós-método – porque a estrutura gramatical não foi explicitamente explicada; sendo expostos a insumo linguístico e com base no contexto, os alunos puderam perceber o significado e uso das palavras. Houve, desse modo, um trabalho com a língua inglesa em que ela foi abordada como uma construção social intrinsecamente ligada ao seu contexto, como é recomendado por documentos oficiais da educação (BRASIL, 2018). Essa prática se opõe ao ensino

estrutural da língua, em que a gramática é explicada aos alunos de forma isolada de um contexto social em que a língua é utilizada para negociação de sentidos.

Na tentativa de estimular o “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296), uma atividade denominada “dinâmica do espelho”⁶ foi realizada na sala de aula. Nessa dinâmica, que tem como objetivo despertar a reflexão dos alunos sobre si mesmos, eles olham para dentro de uma caixa, inicialmente sem saber o que está dentro dela, e descobrem que há um espelho; então, usando o vocabulário anteriormente aprendido, eles escrevem ou falam o que sentiram ao se verem. Todos os alunos optaram por escrever as respostas em seus cadernos e mostrá-las apenas à professora. As palavras mais utilizadas foram: *sad* (triste), *angry* (zangado), *shy* (tímido), *confused* (confuso) e *bored* (entediado).

Na terceira aula foi trabalhada a caracterização das personagens, usando trechos do livro. A ênfase se deu em como os adjetivos foram utilizados para falar de características das personagens, além de observar como os adjetivos se relacionavam com as outras palavras nas frases. Nesse momento, os alunos puderam observar como, na prática, os adjetivos podem ser utilizados na construção de personagens dentro de um texto literário, considerando a relação dessas palavras com as outras presentes nas sentenças. Essa atividade foi importante para que os alunos fossem expostos a exemplos do uso de adjetivos em narrativas, pois eles precisaram fazê-lo posteriormente em suas próprias histórias. Foi a partir do fim dessa e durante a quarta aula que os alunos, divididos em grupos de cerca de cinco pessoas, criaram e escreveram textos literários em língua inglesa.

A maior parte da produção, cujo tema era livre, ocorreu na sala de aula, com o auxílio de dicionários de português-inglês. Os alunos escreveram tanto sobre si mesmos – muitas vezes inseridos em contextos fantásticos – quanto sobre personagens fictícios e foram capazes de utilizar adjetivos na construção destes, o que indica a importância das atividades anteriores em que eles precisaram refletir sobre

6. Considerando a ênfase em questões identitárias e na saúde psíquico-emocional dos alunos, a dinâmica do espelho foi proposta. O seu objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre como eles se sentiam ao pensarem em si mesmos e de que forma eles se enxergavam. Dentro de uma caixa de papelão, foi colocado um espelho. No entanto, os alunos olhavam dentro da caixa ignorando esse fato. Dessa maneira, utilizou-se da surpresa para que eles pudessem perceber seus pensamentos que surgiriam de forma espontânea. O modo como se viam definia quais dos vocabulários eles utilizariam para descrever seus sentimentos ao olharem para si mesmos. A língua foi, portanto, abordada dentro de um contexto de uso significativo, em que os alunos precisavam entender as palavras para utilizá-las na atividade, ao mesmo tempo em que refletiam sobre o impacto de suas escolhas linguísticas.

o uso dessas palavras e sua relação com o modo em que eles enxergavam tanto eles mesmos quanto o mundo a sua volta. Além de escreverem narrativas, os alunos confeccionaram capas de livros para elas, como mais uma maneira de se expressarem artisticamente. Para tanto, foram utilizadas caixas de papelão, cartolinas, cola, folhas de papel ofício, tesoura e outros materiais, como *glitter* e lápis de cor. Por fim, para engajar os pais dos alunos, foi organizada uma culminância – pequeno evento que ocorreu no pátio da escola, em que as produções foram expostas tanto para convidados (familiares/responsáveis, amigos) quanto para a comunidade escolar.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Atualmente, a leitura de livros se mostra pouco atraente para muitos jovens. Quando o professor solicita que os alunos realizem essa tarefa, muitos recorrem à leitura de resumos ou resenhas disponíveis na internet. Esse assunto foi levantado para discussão na primeira aula do plano e a grande maioria dos alunos concordou que nenhuma dessas leituras dispensa a do livro.

Sobre a importância da leitura, Freire (1989) afirma que antes do contato com a expressão escrita, há o contato com a expressão oral e é nesta que as leituras do mundo de outras pessoas, especificamente as que fazem parte do círculo social do indivíduo, são apreendidas. A partir disso, ele fala da alfabetização não mecânica como um ato criador, pois as palavras são representações da realidade impregnadas de leituras e mais leituras do mundo; portanto, ler é criar uma nova interpretação, é reescrever o que foi lido.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

A leitura, então, mostra-se muito importante na formação crítica. Os PCN também recomendam a leitura em língua estrangeira, defendendo que isso pode colaborar com o “desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1997, p. 20). Por esse motivo, sua abordagem é relevante não somente nas aulas de língua materna como também nas de língua inglesa. Essa afirmação pode levar muitos a pensar que os alunos das escolas públicas não têm o conhecimento necessário para

entender um texto em língua inglesa, demonstrando descrença na efetividade do ensino nesse contexto, como mostrado na pesquisa de Boa Sorte e Silva (2018). Essa constatação parte tanto de professores quanto de alunos. Diversas vezes, ao entrarem em contato com o texto do livro, os alunos falavam frases como “está em inglês; não vou entender nada”. Porém, é observando textos que é possível perceber como as frases estão estruturadas, com eles é também possível aprender vocabulário. São proporcionadas ao leitor inúmeras vantagens no que diz respeito a aprender a língua. Percebeu-se que os alunos conseguiram entender melhor como usar um adjetivo para caracterizar uma personagem, por exemplo, observando como isso foi feito no livro. Isso ficou claro nas histórias que eles escreveram em língua inglesa. Além disso, o trabalho com as estratégias de leitura, *skimming* e *scanning*, possibilitou aos alunos maneiras de extrair informações e ideias do texto, mesmo sem a proficiência na língua inglesa, o que demonstra a importância de expor os alunos a textos na língua-alvo e a formas de lê-los.

Acrescenta-se, ainda, que um livro escrito em outra língua traz em si aspectos de outra cultura, como é o caso de *The wizard of Oz* (1983). Através da discussão com os alunos na segunda aula, fez-se um contraponto do que está na obra com seus contextos, levando em consideração o conhecimento prévio dos discentes. A maior parte dos estudantes afirmou que mudaria a história, alguns falaram que o cenário poderia ser uma favela ao invés de Oz, outros propuseram que a protagonista fosse negra e tivesse cabelos cacheados. Também foi muito comentada a falta de “ação” no livro. Para eles, a história era muito “parada”, deveria ter mais lutas, mais suspense. Com isso, vemos que foi criado um diálogo entre o que está no texto e o que o aluno acredita que gostaria de ler. O processo de leitura é construído socialmente, como defende o Letramento Crítico (JORDÃO, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011) e de acordo com Coradim (2007). Isso quer dizer que cada um interpretou o texto de acordo com seu conhecimento prévio, construído nas interações sociais. Portanto, as afirmações dos alunos revelam seu contato com histórias de ação, seja através de filmes, livros, jogos ou até mesmo da realidade deles, que pode expô-los a cenas de violência. Também se percebe uma desconstrução das características das personagens e do cenário do livro para reconstruí-los de uma maneira em que se pareçam mais com os leitores e com as pessoas com quem os leitores interagem socialmente (no cotidiano ou através da televisão e/ou redes sociais). Os alunos utilizariam adjetivos diferentes dos utilizados pelo autor do texto trabalhado porque as escolhas do escritor corroboraram na criação de personagens que não refletiam suas identidades e tampouco as das pessoas a sua

volta. Houve, portanto, uma apropriação da língua para agir e transformar a história trabalhada, para que ela representasse os alunos-leitores. Esse processo de (des/re) construção é importante no desenvolvimento crítico dos alunos, pois nossas leituras têm consequências sociais e são ideológicas. É necessário perceber que há outros modos de ler, igualmente ideológicos, para que o aluno seja consciente acerca de que ideologias suas leituras reverberam e quais são as consequências delas. Dessa maneira, os alunos devem perceber que as escolhas sobre quais adjetivos usar, por parte do autor, foram ideológicas e intrinsecamente relacionadas às suas leituras de mundo, mas que há outras possibilidades e formas de ler que são igualmente válidas e ideológicas.

Coradim (2007, p. 26) ainda acrescenta que a atitude dos alunos de dizer o que mudariam no livro se caracteriza como uma leitura crítica. A autora argumenta que “a leitura como prática social faz com que o leitor se torne presente na leitura que realiza. Isso o leva a uma conduta crítica da leitura, sendo capaz de refletir sobre o que lê e para que lê”. Nesse tipo de leitura, há uma interação entre o texto e o leitor, indo além do processo de decodificação. As interpretações ocorrem com base nas experiências prévias daquele que lê e por esse motivo surgem diferentes leituras sobre a mesma materialidade textual. Dessa maneira, o leitor crítico não deve ser passivo na leitura, mas deve ver que o autor não é uma autoridade cuja palavra é incontestável. É necessário questionar, considerando língua como discurso, não verdade absoluta:

a possibilidade ou o desejo por discursos “verdadeiros” é considerada ilusória. [...] a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de certo ou errado a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima” (JORDÃO, 2007, p. 26).

Portanto, ao discutir sobre as suas interpretações, os alunos puderam perceber que diferentes significados foram construídos e nenhum deles estava certo ou errado. Isso não quer dizer que qualquer interpretação vale, pois ela deve partir da materialidade textual; por exemplo, a partir da frase “eu sou alta”, quais sentidos podem ser construídos? Sobre a questão de certo ou errado, aquele é, na maioria das vezes, a leitura socialmente legitimada ou a que o livro ou o professor consideram como a verdadeira. O ensino, porém, não deve ser uma imposição de verdades, mas sim um espaço para reflexões e (des/re) construções.

Coradim (2008) explica a leitura crítica como sendo uma

visão de texto [que] envolve leitura de várias tipologias textuais, todas contextualizadas, onde o objetivo é desmascarar as ideologias presentes nas produções escritas. [...] Espera-se um leitor crítico, capaz de ler nas entrelinhas, indagar e perceber as relações de poder existentes nos textos. A concepção de linguagem, nesse contexto, se distancia da visão de língua tida somente como sistema linguístico. Leva-se em conta seu contexto de produção e as interações nas quais ela se concretiza.

O processo, desse modo, envolve a reflexão acerca do que foi escrito por um autor, com ênfase na percepção das ideologias presentes no texto. Esse é um dos aspectos em que a leitura crítica entra em dissonância com o Letramento Crítico. Na primeira visa-se desmarcar as ideologias presentes no discurso do autor, para que assim o leitor consiga se libertar da manipulação. A leitura ainda é restrita ao texto, não são exploradas, por exemplo, questões sociais a ele relacionadas (CORADIM, 2008). Diferentemente, com o Letramento Crítico, pouco importa a intenção do autor de manipular através das ideologias porque a língua é sempre ideológica; o que interessa é como o leitor constrói sentidos e que ideologias perpassam suas interpretações, que são frutos de práticas sociais. Logo, a reflexão sobre a leitura deve ir além da materialidade do texto, abrindo-se espaço para reflexões acerca do social (JORDÃO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, arte das palavras, é fonte para construção de sentidos. Este artigo mostra que é importante trabalhar com textos literários na sala de aula de língua inglesa de modo a estimular o pensamento crítico dos alunos, no sentido de que eles se coloquem como agentes no processo de interpretações e reflitam acerca delas, procurando entender o que suas leituras dizem sobre eles mesmos. O texto literário também pode contribuir com o reconhecimento da posição social do aluno, que, ao ler, tem a oportunidade de conhecer personagens de diferentes realidades sociais e refletir sobre elas e sobre sua própria realidade. Para atingir tais potencialidades, o Letramento Crítico se mostrou eficaz e possibilitou um trabalho com a língua inglesa que a abordava como discurso e prática social, além de estimular o pensamento crítico.

O texto literário também estimulou a imaginação dos alunos, contribuindo com o processo de escrita. Os textos escritos pelos alunos tinham como pontos comuns o horror e a ação, em narrativas que incluíam morte, fantasmas e monstros, exceto pela produção de um dos grupos, que retratava o cotidiano repetitivo de um homem

comum que trabalhava todos os dias. Como foi discutido, a imaginação está relacionada à realidade (CANDIDO, 1999); desse modo, foi mostrado que tanto no processo de leitura quanto no processo de escrita os alunos resgataram suas realidades, o que inclui também os diferentes conteúdos que eles consomem (filmes, leitura de textos literários, novelas etc.). Isso porque a construção de sentidos, como foi argumentado, tem base nas interações sociais dos indivíduos, por meio das quais ideologias são internalizadas. Na sala de aula, a partir da perspectiva do Letramento Crítico, deve-se levar os alunos a questionar e refletir sobre suas próprias leituras e as ideologias que as permeiam. A dinâmica do espelho contribuiu com o processo de autorreflexão dos alunos, que puderam se ver e expressar como se enxergavam, utilizando adjetivos. Posteriormente, eles contrastaram suas imagens com as dos personagens no livro, ao dizerem o que mudariam. A dinâmica também preparou os alunos para pensar, no momento da escrita, as semelhanças e diferenças entre os personagens construídos e eles mesmos, considerando os adjetivos utilizados para descrever cada um e/ou suas ações.

Desse modo, é possível concluir que a arte literária colaborou no alcance dos objetivos do PIBID/inglês, e que, além de satisfazer a necessidade de fantasia/ficção inerentes ao ser humano (CANDIDO, 1999), ela pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Porém, o modo como o texto literário é abordado nas aulas faz toda diferença nesse processo.

No que diz respeito à participação dos pais e responsáveis dos alunos no dia do evento em que suas produções foram expostas, houve pouca adesão, pois apenas quatro familiares estiveram presentes. Isso demonstra a necessidade de envolver essas pessoas na vida escolar dos alunos. Esse acontecimento indica ainda que cumprir esse objetivo é um desafio que exige um trabalho contínuo por parte da escola, isto é, ele não pode ser resolvido com um evento esporádico.

REFERÊNCIAS

- BAUM, L. F. *The wizard of Oz*. New York: Shocken books, 1983.
- BOA SORTE, P; SILVA, N. S. M. English Teaching Conceptions: cognitive processes on ongoing professional development. *Cocar*, Belém/PA, v. 12, n. 24, p. 3-24, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão de novembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas/SP, p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- CORADIM, J. N. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?* 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- CORADIM, J. N. *Leitura crítica em língua inglesa*. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, p. 21-46, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R. C. (Org.). *Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.
- SOUZA, A. G. F. et al. *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005.

SOBRE A AUTORA

Nayara Stefanie Mandarinino Silva é graduanda em Letras Português e Inglês (Universidade Federal de Sergipe). É professora de inglês da rede ANDIFES Idiomas sem Fronteiras e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência nas áreas de Letras, Linguística e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: tecnologias no ensino de línguas, formação de professores, ensino de língua inglesa e educação no período pombalino. É integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Cultura da UFS - Pólo autônomo internacional do CLEPUL: história, cultura e educação.
E-mail: nayaramandinino@hotmail.com.

Recebido em 11 de janeiro de 2019 e aprovado em 02 de fevereiro de 2020.

Resenha

Elogio da escola

Praise of school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p161-164>

CRISTIANE FATIMA SILVEIRA¹

LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Pensar a Educação em uma reflexão sobre o que é a escola e seu caráter público é uma questão que, cada vez menos, permeia as pesquisas educacionais, visto que, em sua maioria, estas se direcionam à crítica da escola. O livro *Elogio da escola* (2017), organizado pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa², é uma obra que busca preencher essa lacuna, promovendo exercícios de pensamento sobre a escola, em sua composição, em contraponto àqueles que se preocupam apenas em instrumentalizá-la e fadar sua consequente dissolução.

Com esse intuito, Larrosa dá ao livro o título *Elogio da escola*, pensando na etimologia das palavras “elogio” e “escola”. A primeira, de origem indo-europeia (latim *elogium* e grego *elegeíon*), refere-se a uma inscrição feita sobre tumbas, para elogiar o defunto; e a segunda, de raiz grega (*skholé*), remete a “tempo livre”, gerando a seguinte provocação: elogiar a escola talvez seja pensá-la, nesse momento em que se canta seu fim; profaná-la e refletir sobre tudo aquilo que faz com que a escola ainda seja um lugar de *skholé*, um tempo livre, um espaço público.

1. Universidade Federal de São João del-Rei.

2. Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona.

As reflexões são distribuídas pelas quatro partes da obra, sendo cada uma delas um conjunto de textos que dialogam entre si sobre a escola, tendo o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*³ (2015) como potente provocador das discussões.

Na primeira parte do livro, os autores propõem um elogio à escola, pensando-a em sua forma e origem. Para isso, Masschelein e Simons apontam a existência de uma língua da escola, a qual necessita ser pensada a partir de uma perspectiva pedagógica, que dê voz às experiências e leve a nova geração a se expor (ao mundo). Esse aspecto é retomado por Kohan ao elogiar a vida de Masschelein, um educador que, em tempos de competitividade e individualidade na academia, põe-se a viajar com seus alunos, tendo a consciência de que, da mesma forma que a aprendizagem se dá pela exposição, a pedagogia também requer que o pedagogo embarque em uma viagem que o exponha.

Ainda junto com os pensamentos de Masschelein e Simons, Dussel propõe reflexões sobre os aspectos que permitem que a escola se mantenha de pé mesmo diante de sua apontada “precariedade” e dos “gigantes” que almejam substituí-la, como as tecnologias digitais, a autoaprendizagem, entre outros. Já Larrosa e Vanceslao resgatam as Missões Pedagógicas da II República Espanhola e sua proposta do “Museu Ambulante”, para pensar as pessoas que experienciaram as Missões enquanto um povo capaz de *skholé*, de um tempo livre para vivenciar experiências, que, até então, lhe foram negadas.

A segunda parte do livro é composta pelo levantamento de “notas à margem” da obra *Em defesa da escola: uma questão pública*. Dussel, López, Kohan e Larrosa (junto com um grupo de alunos) apresentam argumentos, e os autores do livro escrevem um complemento para cada texto, elucidando as questões. Ricas reflexões são realizadas ao se pensarem experiências vivenciadas na escola envolvendo diferentes temáticas, tais como: popularização e instrumentalização da escola, formação de professores, dentre outras.

Na terceira parte, a escola é pensada a partir de diferentes produções: um filme, uma exposição e um exercício de pensamento coletivo. O filme *Teoria da escola*, produzido por Maximiliano López, foi trazido por ele com o intuito de provocar reflexões acerca da escola pública e de nossa maneira de estar nela. Já a exposição *Educação como matéria-prima*, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 2016, é resgatada por Leyton enquanto espaço que possibilitou ao público

3. Obra lançada no ano de 2015, de autoria de Masschelein e Simons.

experiências significativas de educação e tempo livre, partindo de uma potente reflexão acerca do museu enquanto espaço que, assim como a escola, permite a ressignificação e a criação de conhecimentos.

Encontramos, ainda, na escrita coletiva de Larrosa, Malvacini, Rechia, Augsburguer, Favere e Cubas, a proposta de se pensar um desenho da escola, o qual seria possível ser feito a partir de uma escuta e de um olhar atentos para tudo aquilo que faz com que uma escola seja uma escola. Ela foi pensada em sua forma/origem em derivas urbanas, as quais foram materializadas, posteriormente, em uma exposição.

Já na quarta e última parte do livro, as reflexões são movidas por filmes, que mostram a escola com a necessidade de colocá-la em proeminência. Oubiña apresenta um olhar radical sobre a infância, presente no filme *Zero de conduta*, dirigido por Jean Vigo, enquanto Rechia e Cubas propõem pensar a escola na escola, a partir dos filmes catalães *Elogi de l'escola* e *Escolta*, em seus aspectos relacionados ao escrever, sentir e pensar sobre a escola. Por fim, Lima provoca uma reflexão acerca da infância e suas topologias a partir do documentário *Ser e ter*, de Nicolás Philibert, pensando os espaços habitados pelas crianças como topologias das relações, onde se expressam e se entendem no tempo e nos encontros entre gerações.

As produções cinematográficas se mostraram potentes para se pensar a infância e a escola. Os filmes, ao longo do livro, constituem parte deste movimento de “elogiar” a escola, mas não a idealizando. Vale ressaltar que acompanha o livro um DVD, com os filmes: *Teoria da Escola*, *Elogi de l'escola* e *Escolta*, além de registros das exposições *Educação como matéria-prima* e *Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento* (oriundas das derivas urbanas de Larrosa e seus companheiros).

Em suma, *Elogio da escola* traz consigo a ideia de uma homenagem a essa forma que proporciona tempo livre e espaço público para vivenciar ricas experiências de encontros com o outro, com a cultura e, mais que isso, consigo mesmo. Em todos os textos, a escola é elogiada em sua forma, algo que está longe da profusão de críticas destinadas a ela. A única crítica presente na obra é direcionada àqueles que veem a escola enquanto instituição inútil e antiquada. Esse olhar antiescolar, por sua vez, terá no livro um convite para ver a escola com uma boa dose de reflexão.

A proposta do livro se mostra relevante para se pensar a escola enquanto espaço que é constantemente alvo de julgamentos, os quais, muitas vezes, são proferidos por sujeitos que sequer estão envolvidos no processo educativo. A escola precisa ser elogiada, resgatada em sua forma/origem, pois é espaço de humanização, sendo

por meio dela que se torna possível a renovação do mundo, levando cada geração que vivencia este “tempo livre” a (re)inventá-lo.

Larrosa traz, em suas falas, não somente no referido livro, a ideia de um elogio à escola, afirmando que ela é um potente espaço para a promoção de reflexões sobre o mundo, sendo um refúgio para as crianças, a fim de que tenham tempo e espaço (livre/público) para contemplar as “maravilhas” do mundo, que seriam as coisas que nos tocam subjetivamente e que admiramos. Indo além, Larrosa diz que a própria escola é uma “maravilha” e que, portanto, deve ser contemplada, observada atentamente, não como um objeto, mas como forma que merece atenção, pois, apesar de se mostrar frágil, é consistente e se mantém de pé mesmo diante de sua proclamada “precariedade”.

A organização de Larrosa se faz pertinente a diferentes sujeitos. Professores? Pesquisadores em Educação? Filósofos da Educação? Não somente! É um potente instrumento para todos aqueles que se movem pela iniciativa de promover um elogio à escola, em oposição à abundância de críticas sofridas por ela, resgatando-a enquanto *skholé*, um tempo livre e espaço público, e mais: enquanto tempo e espaço de resistência, consistência e perpetuação das “maravilhas” do mundo e da vida.

SOBRE A AUTORA:

Cristiane Fatima Silveira é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rey e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Educação, Cinema, Desenho Infantil, Arte-Educação e Filosofia com crianças. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI).

E-mail: cristianesilveirapedagogia@gmail.com.

Recebido em 19 de dezembro de 2018 e aprovado em 05 de março de 2020.

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. Têm acesso gratuito à versão digital da Revista Leitura Teoria e Prática.
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 Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante 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 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 está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

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 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 *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

Compreender o mundo a partir da escrita e da leitura

DOSSIÊ

Apresentação – Apropriação da cultura escrita: a formação do leitor e autor de textos

Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler:
Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucambert

A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a
apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar

A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental:
um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena

Lobato e o pequeno leitor do século XXI

A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso:
questões metodológicas

ARTIGOS

O que se aprende e se ensina no processo de mútua
formação de professores de Salas de Leitura?

O que faz de “Minsk” e “Luciana” livros para crianças:
concepções de infância e leitura em projetos editoriais

Práticas de uma professora de Educação Física do Ensino Fundamental
e suas relações com a aquisição da leitura e escrita

A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico

RESENHA

Elogio da escola

