



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 38 • n.80 • 2020 ISSN 2317-0972

# 80



# LEITURA:

*Teoria & Prática*

## EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Brasil.

## COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavínia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, 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 Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (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: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Alda Regina Tognini Romaguera

1º secretário: Marcus Pereira Novaes

2ª secretária: Rosana Baptistella

1º tesoureiro: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

2º tesoureiro: Luis Gustavo Guimarães

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

## APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



**Revisão:** Felipe Frazão 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/10.34112/2317-0972A2020V38N80](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2020V38N80)

*Volume 38 • Número 80 • 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](mailto: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.80, 2020.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80>

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](mailto:bibfe@unicamp.br)

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

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

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Espaços vivos de leitura e de saber ..... 9  
*Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa*

## ARTIGOS

- A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais. .... 13  
*Emerson de Pietri • Luciene de Cassia de Santana*
- Leitura e produção escrita de contos maravilhosos por uma perspectiva crítica ... 29  
*Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho*
- Com *Um Toque de Criação*: a mediação pedagógica na formação de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos ..... 45  
*Maria dos Anjos Lopes Viella • Marizete Bortolanza Spessatto*
- Sarau Palavra Encantada no Bar Cantinho Girassol: um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba ..... 65  
*Marco Aurélio Nunes de Oliveira • Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira • Kelen Christina Leite*
- Marli Wunder: Entre fios, imagens e processo criativo ..... 81  
*Amanda Mauricio Pereira Leite*

RESENHA

*Passos de magia ao sol: do humano que habita em nós* .....103  
*Eliane Santana Dias Debus*

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB .....107

NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES ..... 108



# Contents

---

## EDITORIAL

- Living spaces of knowledge and reading ..... 9  
*Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa*

## ARTICLES

- The formation of readers in school Reading Rooms: official guidelines, teacher knowledge and social context. .... 13  
*Emerson de Pietri • Luciene de Cassia de Santana*
- Reading and production written of wonderful accounts by a critical perspective ... 29  
*Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho*
- With *A Touch of Creation*: The pedagogical mediation on the formation of readers and writers in Youth and Adult Education ..... 45  
*Maria dos Anjos Lopes Viella • Marizete Bortolanza Spessatto*
- Sarau Enchanted Word at the Little Corner Sunflower: a cultural space on the outskirts of the city of Sorocaba. .... 65  
*Marco Aurélio Nunes de Oliveira • Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira • Kelen Christina Leite*
- Marli Wunder: Broadcast, images and creative process. .... 81  
*Amanda Mauricio Pereira Leite*

REVIEW

*Magic steps in the sun: the human who lives in us* .....103  
*Eliane Santana Dias Debus*

NEWS

Join ALB.....107

GUIDANCE FOR AUTHORS ..... 108

# Espaços vivos de leitura e de saber

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n8op9-10>

ALAN VICTOR PIMENTA DE ALMEIDA PALES COSTA<sup>1</sup>

COM A PUBLICAÇÃO DESTE NÚMERO INAUGURAMOS NOVA COORDENAÇÃO editorial da revista *Leitura: Teoria & Prática*. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todas e a todos os que contribuíram e continuam a contribuir para com a excelência de tão relevante periódico. Agradecemos também ao conselho diretor da Associação de Leitura do Brasil pelo companheirismo de jornada e pela dedicação à produção e divulgação do conhecimento, promovido de forma abrangente, acolhedora e transversal.

Para este número (38) contamos com cinco artigos e uma resenha. O primeiro artigo “A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais”, de autoria de Luciene de Cassia de Santana e Emerson de Pietri, apresenta os resultados de pesquisa realizada a partir dos planos de trabalho elaborados por professoras de Salas de Leitura de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e os analisa comparativamente às Diretrizes Oficiais, tendo em conta, ainda os saberes docentes e as necessidades dos sujeitos da aprendizagem. Em “Leitura e produção escrita de contos maravilhosos por uma perspectiva crítica”, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho traz o relato dos procedimentos de elaboração e desenvolvimento de um projeto de leitura e escrita do gênero discursivo

1. Universidade Federal de São Carlos/SP.

“contos maravilhosos”, apresentando sequências didáticas do projeto, até as etapas finais de confecção de um livro de contos maravilhosos modernos no âmbito do PIBID. “Com um Toque de Criação: a mediação pedagógica na formação de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos”, trata da mediação do professor em experiências de formação de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos. Neste artigo as autoras Maria dos Anjos Lopes Viella e Marizete Bortolanza Spessatto relatam atividades desenvolvidas com turmas do PROEJA que resultaram na organização de cinco livros. O artigo analisa quatro produções relacionadas a essa experiência. Marco Aurélio Nunes de Oliveira, Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira e Kelen Christina Leite nos apresentam o quarto artigo deste volume que discute a cidade contemporânea e a periferia “Sarau Palavra Encantada no Bar Cantinho Girassol: um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba” nos permite conhecer a relação de moradores da cidade de Sorocaba com este espaço de experimentação cultural.

O último artigo, de autoria de Amanda Mauricio Pereira Leite, intitulado “Marli Wunder: entre fios, imagens e processo criativo” discute o processo de criação da artista plástica brasileira Marli Wunder a partir de um movimento cartográfico que acompanha o processo de criação da artista a fim de perceber a intensidade da obra e de experimentá-la em suas múltiplas dimensões. Acrescentamos nossa especial satisfação em publicar este artigo no último número da revista *Leitura: Teoria & Prática* do ano de 2020, considerando que as capas dos três números deste ano foram gentilmente concebidas e cedidas à revista pela artista plástica Marli Wunder.

Finalizamos este número com a resenha “*Passos de magia ao sol: do humano que habita em nós*”, sobre o livro de estreia do moçambicano Mauro Brito (2016).

Mais uma vez manifestamos gratidão para com todas e todos os que contribuíram para a realização deste número e, de modo especial, aos nossos leitores e leitoras.

# Artigos

---



# A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais

## The formation of readers in school Reading Rooms: official guidelines, teacher knowledge and social context

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80p13-27>

EMERSON DE PIETRI<sup>1</sup>

LUCIENE DE CASSIA DE SANTANA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho são apresentados resultados de pesquisa orientada pelo objetivo de conhecer as representações de leitura e de leitor constituídas em contextos escolares específicos para a formação de leitores. Observaram-se as relações estabelecidas entre os saberes docentes, as diretrizes oficiais de funcionamento dos espaços institucionais para a formação leitora e as características sociais e econômicas condicionantes dos contextos escolares considerados. O *corpus* de análise foi composto por planos de trabalho elaborados por professoras de Salas de Leitura de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A análise dos dados evidenciou que as representações de leitura e de leitor observadas nos planos de trabalho analisados se constituem heterogeneamente em função dos diferentes modos como respondem aos objetivos de formação estabelecidos pelas diretrizes oficiais, mas, principalmente, dos modos como respondem aos saberes docentes, às necessidades dos sujeitos da aprendizagem e ao contexto social e econômico em que as atividades didáticas serão desenvolvidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores; saberes docentes; contexto escolar.

**ABSTRACT:** In this work, research findings about the constitution of reading representations in school context are presented. The investigation was developed in three schools

1. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

2. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC, São Paulo, SP, Brasil.

located in contexts characterized by economic and social vulnerability. Relationships established among teacher knowledge, the official guidelines for the teaching of reading, and the schools' social and economic conditions were observed. The corpus of analysis was composed of teachers' work plans for the formation of readers in public schools' Reading Rooms in the city of São Paulo. The analysis of the data showed that the reading representations characterized in the observed work plans do not correspond to those established by the institutional guidelines, but mainly to the needs of the learners, to teachers' knowledge and to the school social and economic context.

**KEYWORDS:** Formation of readers. Teacher knowledge. School context

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, busca-se conhecer que efeitos os fatores relacionados ao contexto escolar e aos sujeitos que dele participam, principalmente o professor com suas concepções pedagógicas e os saberes de sua especialidade, produzem sobre a constituição de propostas de ensino de leitura e de formação de leitores.

Apresentam-se resultados de pesquisa desenvolvida com o objetivo de conhecer como se constituem as representações de leitura e de leitor em contextos escolares específicos de formação de leitores. Para responder a esse objetivo, observaram-se as relações entre saberes docentes, diretrizes oficiais de funcionamento dos espaços institucionais para a formação de leitores e as características sociais e econômicas condicionantes dos contextos escolares considerados.

O *corpus* de análise foi composto de planos de trabalho elaborados por professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo para sua atuação como *Professores Orientadores de Sala de Leitura*<sup>3</sup>. As escolas observadas se caracterizam por estarem localizadas em territórios socialmente vulneráveis. A seleção de escolas com essas características se realizou devido a se apresentarem mais perceptíveis, nessas condições, os efeitos dos fatores sociais e econômicos sobre o contexto de ensino e de aprendizagem.

Nos processos metodológicos de caracterização dos contextos escolares e de produção e categorização dos dados, consideraram-se os efeitos dos discursos e das práticas de sujeitos e instituições sobre a produção dos planos de trabalho analisados.

3. Docentes dos diferentes componentes curriculares da escola básica podem atuar como professores nesses espaços, de acordo com critérios determinados, os quais serão apresentados mais adiante no presente trabalho.



## O CONTEXTO DA PESQUISA

O “Programa Sala de Leitura”, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), surgiu em 1972 e, no decorrer de suas quatro décadas de existência, passou por diversas mudanças, no que se refere tanto à estrutura física das Salas quanto ao modo de seu funcionamento (FIRMINO, 2015; LEITE, 2009; POLIDO, 2012). Atualmente, as atividades das Salas de Leitura fazem parte da grade curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental I e II. Cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos, com o apoio do Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL), cujas atuais funções são regulamentadas pela Portaria n.º 7655, de 17 de dezembro de 2015.

Quanto aos seus objetivos, definidos por diretrizes oficiais, as Salas de Leitura devem contribuir para a aprendizagem de diferentes gêneros textuais, promover o acesso à produção literária clássica e contemporânea, dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LBGT. As diretrizes de funcionamento das Salas de Leitura informam também que estas devem estabelecer dialogicidade com o currículo, numa perspectiva emancipatória, a partir do diálogo com o trabalho pedagógico e a leitura, de modo a promover processos de compreensão mais abrangentes da realidade.

Para candidatar-se a POSL, o docente interessado deve submeter seu plano de trabalho à avaliação do Conselho de Escola e da supervisão escolar, que deliberam quanto à propriedade ou não de seu desenvolvimento. Desse modo, ainda que apresentem possibilidades formativas diversificadas, quando comparadas às tradicionalmente definidas no currículo escolar comum, as Salas de Leitura se constituem como contextos rigidamente controlados na estrutura institucional.

Como apontam os estudos de Carmo (2012), Mendes (2006) e Piovesan (1999), diretrizes institucionais específicas estabelecem inclusive quais atividades de leitura devem ser desenvolvidas nas Salas de Leitura, como a leitura dirigida, o uso de fichas, a dramatização, a leitura livre, a hora do conto, a realização de debates, e definem também as regras que orientam o empréstimo de livros. Mendes (2006) e Piovesan (1999) observaram que algumas das atividades previstas para a Sala de Leitura poderiam promover um trabalho mecânico, de decodificação, ocultando dos leitores em formação a multiplicidade de sentidos que podem se constituir nos processos de leitura.

O trabalho na Sala de Leitura da Rede Municipal de Educação de São Paulo é orientado por material de apoio denominado “Leitura ao Pé da Letra”. Prevaecem, nesse material, valores e representações de leitura associados ao prazer, ao gosto, à imaginação, ao desejo, à conquista da cidadania e de autonomia, mediante o ensino de diversos gêneros textuais, enfatizando-se a primazia do livro em relação a outros suportes que circulam socialmente, bem como a legitimidade da “boa literatura” (SÃO PAULO [município], 2012, p. 12).

As diretrizes institucionais para as Salas de Leitura privilegiam a perspectiva do prazer, da imaginação, da fantasia, com foco na leitura literária, que, como um direito inalienável do ser humano, possibilitaria a emancipação individual, ao permitir conhecer várias leituras da realidade, representadas em diferentes gêneros, linguagens e contextos sociais, culturais e históricos.

A leitura parece ser representada, assim, como atividade desenvolvida numa dimensão individual, privada, como um processo intimista. Caracteriza essa perspectiva a recorrência, no documento, de palavras-chave como *gosto, interesse, curiosidade, prazer, fruição, imaginação, fantasia, sonho*. O ato de ler parece ser concebido como de escolha livre do sujeito, desprendido de outros condicionamentos, como os sociais ou os culturais, por exemplo: “à Sala de Leitura cabe o papel de promover o prazer e a fruição da leitura da literatura, possibilitando aos alunos escolher o que querem ler” (SÃO PAULO [município], 2012, p.67).

Porém, é preciso observar que, para sujeitos que vivem em territórios vulneráveis, caracterizados pela precarização da oferta de serviços públicos de saúde, habitação, educação, cultura e lazer, as práticas de leitura respondem também, necessariamente, e de modo ainda mais incisivo, a questões sociais, políticas e econômicas, o que produz efeitos sobre a constituição de representações de leitura e de formação de leitores nesses contextos escolares específicos.

#### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Para Chartier (1990), *representação* refere-se ao modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada e dada a conhecer por diferentes grupos sociais. A representação consiste, assim, em seleções, exclusões e classificações para a constituição de compreensões próprias de um tempo ou de um espaço. A noção de representação, de certa maneira, definiria,

assim, a forma como as pessoas organizam a realidade em suas mentes, como são definidos os comportamentos e as práticas sociais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier (2003, p. 153) lembra que “as práticas culturais são sempre objetos de lutas sociais que têm por risco sua classificação, hierarquização, sua consagração (ou ao contrário, sua desqualificação)”. Para evitar que a produção de conhecimentos sobre as práticas de leitura reproduza esses processos excludentes, é preciso ponderar que os objetos de estudo menos “distintos” merecem a mesma atenção que os considerados “mais distintos” (CHARTIER, 2007). Portanto, o que está em jogo não é classificar as representações de ensino e de leitor como “boas” ou “más”, “legítimas” ou “ilegítimas”, mas, principalmente, entender o “processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma fazem sentido para os que deles se apoderam ou os recebem” (CHARTIER, 1991, p. 181).

A produção e a análise dos dados nesta pesquisa se fundamentaram no princípio de que as práticas sociais de produção de sentidos se constituem em processos de tensionamento entre representações concorrentes, diferenciadas em seus condicionamentos sociais (CHARTIER, 1999, p. 15). São observadas as relações de força entre as representações impostas por aqueles que “detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 1991, p. 183), o que, na presente pesquisa, refere-se às determinações institucionais para a formação escolar de leitores, aos saberes dos professores que se responsabilizam pela educação para a leitura, e aos contextos em que esses processos formativos se realizam.

Assim, observam-se os processos de tensionamento que se operam, em contextos específicos, nesse “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2004, p. 36), que constitui os saberes docentes. No contexto em análise no presente estudo, observam-se as tensões entre representações de leitura e de leitor estabelecidas pelas instâncias oficiais responsáveis por definir os objetivos da formação de leitores nas Salas de Leitura e as representações construídas pelas docentes autoras dos planos de trabalho que compõem o *corpus* da pesquisa, em função de suas relações com sua formação profissional, os saberes disciplinares e curriculares, os sujeitos da aprendizagem; e com o contexto cultural, social e econômico em que estão localizadas as escolas onde desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Fundamentando-se nas considerações de Foucault (2013) sobre o fato de que a produção dos enunciados se realiza condicionada por relações regulares com

outros enunciados, com que concorrem ou que os precedem, e que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44), o material de análise foi tratado metodologicamente de modo a observar-se como os enunciados constituintes dos planos de trabalho analisados respondiam a enunciados próprios aos discursos normativos de base institucional, com as injunções oficiais sobre o que se deve fazer numa Sala de Leitura, mas também a enunciados associados aos discursos acadêmicos e profissionais a que se filiavam as professoras das Salas de Leitura, autoras dos planos de trabalho.

Uma vez que os dados de análise se constituem em condições de vulnerabilidade social, pressupôs-se, também, que a apropriação e a distribuição social dos bens simbólicos (BOURDIEU, 2007) são condicionadas por fatores socioeconômicos, e, portanto, pelas relações de poder que se constituem historicamente. Nesse sentido, para o tratamento metodológico do material de análise, observaram-se também os modos como os enunciados constituintes dos planos de trabalho que compõem o *corpus* da pesquisa respondem às condições sociais e econômicas dos contextos em que as atividades didáticas planejadas seriam desenvolvidas.

De quinze escolas com que se manteve contato para a obtenção de documentos para compor o *corpus* de análise, localizadas na região norte da cidade de São Paulo (região do Jaçanã-Tremembé), foram selecionadas quatro para o estudo, dentre as quais três forneceram material suficiente para análise. A seleção se fez de modo a considerar o nível e o grau de vulnerabilidade social da comunidade atendida, observando-se não apenas as unidades mais segregadas territorialmente, onde se faz mais difícil o acesso a serviços de saúde, de transporte, ou de equipamentos culturais, mas também aquelas que, embora menos periféricas, atendessem a alunos provenientes de bairros localizados em territórios de maior vulnerabilidade. As escolas observadas serão referidas como EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), seguidas de letras que as localizam no processo metodológico (A, B e C).

O contato com as unidades escolares ocorreu mediante telefonemas, *e-mails* e visitas presenciais. Os documentos analisados foram disponibilizados via *e-mail* pelas docentes sujeitos da pesquisa. Para a caracterização do contexto institucional das Salas de Leitura foram observados ainda os textos de legislação (Decretos e Portarias) que regulamentam esses espaços de ensino, além do material pedagógico específico de apoio ao trabalho docente.

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, também disponibilizados à pesquisadora via *e-mail*, cumpriram papel fundamental no que diz respeito à possibilidade de caracterização da realidade social constitutiva dessas instituições e dos territórios em que se localizam, com as dificuldades enfrentadas pelas unidades escolares diante das várias problemáticas que se apresentam ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Em relação ao segmento educacional, a pesquisa tem como escopo os anos finais do Ensino Fundamental II. A escolha desse segmento se justifica pelo fato de ele representar um momento do processo de escolarização básica, em que temáticas de maior complexidade podem ser apresentadas aos alunos.

#### ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO

Como mencionado, compõem o *corpus* de análise três planos de trabalho, destinados às Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Eles assim se intitulam: “Cartografia” (EMEF A); “Drogas e Sexualidade” (EMEF B); e “Leituras e Releituras – do Livro à Mídia” (EMEF C). Sua análise foi realizada em associação com a caracterização dos contextos em que está localizada cada uma das escolas estudadas. Foram observadas, em cada plano de trabalho, as características do território em que se encontra a escola; as propostas de atividades a serem realizadas na Sala de Leitura; as marcas discursivas que indicam, no plano de trabalho, a presença dos saberes próprios à área de especialidade da professora autora do plano; a(s) diretriz(es) estabelecida(s) na legislação para o funcionamento escolar, a que se recorre para justificar a procedência institucional da proposta.

A ordem de observação das escolas e de suas respectivas Salas de Leitura está organizada, na seção de análise, partindo daquela em que o plano de trabalho responde mais de perto às necessidades do contexto de ensino, para aquela em que se responde mais proximamente às diretrizes institucionais de funcionamento das Salas de Leitura. Esta ordenação busca responder à hipótese que orienta o processo analítico de que a área de formação específica do professor e os saberes acadêmicos próprios dessa área favorecem modos distintos de relacionamento com as diretrizes oficiais das Salas de Leitura, conforme aqueles se aproximem mais ou menos dos objetivos principais definidos institucionalmente para a formação leitora — neste caso, a formação do leitor literário.

## O PLANO DE TRABALHO EM SALA DE LEITURA NA EMEF A

O território em que está situada a EMEF A caracteriza-se pela precarização da infraestrutura, pelo saneamento básico deficitário, por ocupações habitacionais desordenadas e pelo impacto das condições climáticas no território, sobretudo em relação a enchentes. A própria unidade escolar sofre esses impactos, com a perda de bens duráveis e não duráveis, o que acarreta, por vezes, a interdição da Sala de Leitura e a perda de seu acervo: no ano de 2016, a SL ficou fechada por 20 dias, e cerca de 300 livros foram atingidos pelas águas.

Nesse contexto, o plano de trabalho para atuação na Sala de Leitura, apresentado pela POSL, docente da área de Geografia, fundamenta-se em conhecimentos da Cartografia. Propõe-se, no plano de trabalho, que os alunos realizem atividades de análise de imagens de satélite das ruas do entorno da escola; em grupos, observem e discutam sobre o que estão visualizando, como espaços de moradia, ruas de comércio, terrenos baldios etc. Numa segunda etapa, a partir da análise dos documentos e das discussões sobre os impactos das enchentes na região, os alunos são orientados a pensar sobre possibilidades de enfrentamento desse problema e a justificar por que determinadas áreas foram representadas nos mapas e outras não.

A área de formação específica da POSL fundamenta a elaboração do plano de trabalho e evidencia as representações de leitura e de ensino da leitura que orientam suas propostas pedagógicas, o que se pode observar na presença de: a) terminologia específica quanto ao processo de alfabetização cartográfica, no que envolve, dentre outros, *mapear, espaço geográfico, domínio de símbolos, mapas, alfabetização cartográfica, imagem de satélite, ocupação do solo, conceitos de lateralidade e direção*; b) propostas de atividades desenvolvidas em oficinas para construção de mapas, mediante elaboração de esboços, croquis e observação do território; c) indicação de referências bibliográficas<sup>4</sup> específicas da área; d) seleção de material didático específico – atlas e livro didático de introdução à Cartografia.

O diálogo do plano de trabalho com as diretrizes institucionais e oficiais é observado na relação que se estabelece com o Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPP, quando se propõe o estudo do território em que está localizada a unidade escolar, abrindo-se, assim, espaço para a proposição de atividades não necessariamente determinadas pelas diretrizes oficiais para as Salas de Leitura: “O projeto está inserido

4. Neste caso, Castrogiovanni (1998, 2000); Castrogiovanni e Costella (2006).

no Projeto Político Pedagógico, pois estamos discutindo os territórios e ensinando os alunos a refletir, compreender e transformar os entornos e suas realidades” (SÃO PAULO [município], 2016a, p. 4). O diálogo é estabelecido também com a proposta de trabalho associado ao do Professor Orientador da Sala de Informática (POIE), de modo a “articular, em conjunto com o POIE, o planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade” (SÃO PAULO [município], 2015, art. 6º). Assim, estabelecendo relações com outros documentos reguladores do trabalho institucional que não apenas os relacionados à Sala de Leitura, a docente possibilita propor ações pedagógicas que excedam as previstas institucionalmente para a formação de leitores nesse espaço específico.

#### O PLANO DE TRABALHO EM SALA DE LEITURA NA EMEF B

O contexto social da EMEF B é caracterizado pela problemática do tráfico de entorpecentes e pela gravidez precoce de adolescentes. O plano de trabalho em análise procura responder, assim, à necessidade de informar os alunos sobre temáticas que se relacionam com a realidade social da escola.

O trabalho proposto no plano parece associar uma abordagem científica a uma prática de leitura de caráter informativo: “é preciso explicar que a atração pelos entorpecentes tem um forte componente biológico. A principal razão é que o chamado sistema inibitório, a área responsável pela inibição, ainda está se desenvolvendo” (SÃO PAULO [município], 2016b, p. 01).

A proposta de ensino dialoga com a formação epistemológica da docente, graduada em Ciências Biológicas, o que se materializa no uso de linguagem e da terminologia específica para o tratamento do tema: *drogas lícitas e ilícitas (conceitos gerais), dopaminas, dependência química, substâncias psicotrópicas, sistema dopaminérgico, sistema inibitório, hormônios, narcóticos, overdose, toxicidade, anfetaminas, inalantes, tolerância versus dependência*. O plano de trabalho responde, assim, a problemas sociais do contexto em que se desenvolverá o ensino de leitura, mas também às especificidades da área de formação da docente que o propõe.

Os saberes acadêmicos próprios à área de formação específica da docente parecem favorecer a elaboração de propostas de ensino de leitura que respondam mais à realidade social dos estudantes a quem se dirigem que à formação para a leitura de textos literários que promovam a imaginação, o prazer, a fantasia. As diretrizes institucionais da SL, por não responderem à realidade social em que está situada

a escola, contribuiriam para acentuar a desigual distribuição dos bens simbólicos (BOURDIEU, 2007); porém, a atuação docente possibilita que a reprodução histórica da desigualdade venha a não se impor neste caso específico.

Por outro lado, o plano de trabalho também precisa responder ao poder público e às normas que legitimam o ingresso e a permanência do professor na Sala de Leitura. Essa resposta se realiza com base na perspectiva interdisciplinar que se propõe para a Sala de Leitura, conforme prevê o artigo 6º, da Portaria n.º 7655/2015: “IV - articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade”, e, também, na proposta do Programa Mais Educação (SÃO PAULO [município], 2013, p. 85), de incluir no âmbito educacional questões relacionadas à violência, à prevenção e ao uso indevido de drogas. Assim, associando sua proposta às possibilidades previstas em outros programas de Educação da rede municipal de ensino, produz-se espaço de manobra (CERTEAU, 1994) para a proposição de atividades que não as estritamente vinculadas às diretrizes específicas para as Salas de Leitura.

#### O PLANO DE TRABALHO EM SALA DE LEITURA NA EMEF C

O plano de trabalho “Do Livro à Mídia – Leitura e Releituras” foi proposto por POSL graduada em Letras e Pedagogia, em unidade escolar localizada nas proximidades das obras do trecho norte do Rodoanel (obra viária que circunda a região central da Grande São Paulo), escola mais segregada territorialmente, em comparação com as demais escolas observadas neste trabalho. O acesso a bens culturais e simbólicos, devido à inexistência de bibliotecas, cinemas, teatros ou outros espaços culturais, é extremamente limitado, limitação que se intensifica devido ao sistema deficitário de transporte público na região.

O plano de trabalho são propostas atividades de leituras e releituras de obras inicialmente publicadas em livros ou *e-books* e posteriormente adaptadas para o cinema. Os objetivos do plano de trabalho, a princípio, convergem para o estabelecido nas diretrizes institucionais para a Sala de Leitura:

fazer com que [os alunos] observem a qualidade do acervo de livros e dos títulos que serão lidos e comparados; ampliar o repertório de histórias que eles conhecem; criar espaços coletivos para o usufruto da leitura dentro da escola e fora da escola; focar a leitura como atividade diária na escola; desenvolver comportamentos leitores envolvidos nesta



modalidade; estimulá-los a realizar com frequência e regularidade a leitura comparativa e crítica; analisar a qualidade dos textos e enredos; despertar o interesse pela leitura e observação das mídias produzidas a partir da literatura (SÃO PAULO [município], 2016c, p. 4).

Os três primeiros objetivos estão no escopo das diretrizes oficiais para as Salas de Leitura. Os objetivos seguintes se relacionam mais diretamente à proposta pedagógica que orienta o plano de trabalho em questão. Por conseguinte, diante desse contexto de adversidade, a presença do cinema no processo de aprendizagem da leitura parece responder à necessidade de ofertar mais acesso a bens culturais para os alunos, o que, via de regra, é prejudicado pela inexistência de equipamentos culturais no território.

Parece que a área de especialidade do POSL favorece um diálogo mais próximo de sua proposta de trabalho com as diretrizes oficiais estabelecidas para o desenvolvimento de atividades nas Salas de Leitura. Porém, mesmo nessa posição de maior proximidade com as injunções institucionais, o plano de trabalho excede os limites previstos oficialmente para a formação de leitores, ao associar a exposição a obras cinematográficas às atividades de leituras de textos literários. Esse vínculo é possibilitado, no plano de trabalho, pela interpretação ampliada do que se apresenta na própria normativa para as Salas de Leitura: “é preciso situar a função do POSL na unidade escolar como sendo o profissional responsável pelo trabalho com a leitura de múltiplos gêneros textuais que circulam na vida social” (SÃO PAULO [município], 2012, p. 15). Nesse caso, os “múltiplos gêneros textuais” são lidos de modo a reunir não apenas os gêneros literários, mas aqueles que também possam se materializar em outras modalidades, o que possibilita incluir as obras cinematográficas no plano de ensino proposto.

## DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que as professoras das Salas de Leitura produzem possibilidades de formação leitora não previstas pelas diretrizes oficiais, de modo a serem contempladas as especificidades dos saberes docentes em suas áreas de especialidade, e as especificidades dos contextos de atuação, com os sujeitos que deles participam.

Desse modo, as representações de leitura e de leitor que se constituem nos planos de trabalho analisados dialogam de modo complexo com as determinações institucionais, em razão das características próprias aos contextos sociais, econômicos

e culturais em que se localizam as escolas e das bases epistemológicas em que se fundamenta a formação acadêmica dos professores proponentes.

Embora no material de apoio ao docente e nas diretrizes oficiais se considere que o ensino da literatura seja o objeto principal a ser ensinado nas Salas de Leitura, nos planos de trabalho analisados, as representações de leitura não parecem convergir para a perspectiva do prazer, da imaginação, do deleite, da fantasia, da emancipação individual, ou da leitura como um ato redentor em si mesmo, e igual para todos os grupos sociais, para quaisquer comunidades de leitores. Observa-se assim que os sujeitos, ao construírem as representações sociais sobre leitura, leitor e ensino da leitura, em tempos e espaços determinados, lidam com possibilidades de ajustes, de combinações (CHARTIER, 2010), dado que, se as regras institucionais não podem ser transgredidas, também não conseguem êxito pleno nas ações de controle que preveem.

No processo de construção de representações estudado, parece que a área específica de formação do professor condiciona a maior ou menor proximidade com as diretrizes institucionais para o funcionamento das Salas de Leitura, uma vez que as influências do contexto social, as relações de poder institucionalizadas e a construção de identidade dos sujeitos interferem diretamente no que se ensina e na forma como se ensina. Ou seja, as representações não se constroem aleatoriamente, mas condicionam e são condicionadas pelos modos como as pessoas organizam a realidade em suas mentes, como se definem os comportamentos e as práticas sociais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, e mesmo no plano de trabalho que mais de perto responde às diretrizes oficiais de formação para as Salas de Leitura (EMEF C), as propostas de ensino buscam responder às questões sociais, econômicas e culturais que se fazem prementes nos territórios em que se localizam as escolas. Com efeito, as representações de leitura precisam ser compreendidas, observando-se as relações estabelecidas entre fatores diversos: o contexto social, econômico, político e cultural; a posição dos sujeitos em uma determinada instituição e suas respostas à legislação e às diretrizes pedagógicas oficiais; o vínculo docente com sua formação acadêmica específica.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa possibilitam evidenciar que a formação do leitor nas Salas de Leitura se caracteriza, antes que pela determinação de representações oficiais de leitura a serem adotadas em contexto escolar, pela complexidade e pela heterogeneidade, tendo em vista a diversidade de características dos territórios, dos saberes

docentes próprios aos professores que atuam nesses espaços educativos e das condições econômicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a escola.

A observação dessas características e dessas condições mostra-se ainda mais relevante quando se consideram os modos de constituição das representações de ensino de leitura e de leitor em territórios mais carentes social e economicamente, nos quais a escola – muitas vezes o único equipamento cultural nesses contextos – é a agência em que se podem oferecer oportunidades educativas e enfrentar as desigualdades na distribuição dos bens simbólicos e econômicos.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARMO, E. S. R. *Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O. (Org.). *Ensinar e aprender Geografia*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *História cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo/SP, v. 05, n. 11, jan./abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. *Formas e sentido da cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 2003.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIRMINO, E. M. A. *Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2015.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- LEITE, A. C. S. M. *O lugar da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

- MENDES, M. F. V. *Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2006.
- PIOVESAN, L. R. *Sala de leitura: atos, atores e ações*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- POLIDO, N. E. S. *Salas de leitura na rede municipal de ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. *Leitura ao Pé da Letra – Caderno Orientador para Ambientes de Leitura*. São Paulo: SME/DOT, 2012. v. 1-2. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2015.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 54.452*, de 10/10/2013. Institui na SME-SP, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <https://goo.gl/xiiVCI>. Acesso em: 04 mar. 2016.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 7.655*, de 17/12/2015. Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://goo.gl/Hv5fnM>. Acesso em: 04 maio 2017.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Sala de Leitura. *Projeto Alfabetização Cartográfica*. São Paulo: SME, 2016a.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Sala de Leitura. *Projeto Drogas e Sexualidade*. São Paulo: SME, 2016b.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Sala de Leitura. *Projeto Leituras e Releituras – Do livro à mídia*. São Paulo: SME, 2016c.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

#### SOBRE OS AUTORES

**Emerson de Pietri** é graduado em Letras (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas). É professor/pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de ensino de língua portuguesa, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores; história do ensino de língua portuguesa; ensino de leitura e de escrita.

*E-mail:* [pietri@usp.br](mailto:pietri@usp.br).

**Luciene de Cassia de Santana** é graduada em Letras (Universidade de São Paulo). Tem Especialização em Alfabetização e Letramento (Centro Universitário Assunção - UNIFAI) e Mestrado em Linguagem, Educação e Psicologia (Universidade de São Paulo). Trabalha atualmente na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – SEDUC-SP. Tem experiência na área de formação de professores, com pesquisa nos seguintes temas: implementação e monitoramento de projetos na rede pública estadual; políticas públicas e diretrizes curriculares. *E-mail:* santanaluciene@hotmail.com.

*Recebido em 15 de abril de 2018 e aprovado em 16 de julho de 2020.*



# Leitura e produção escrita de contos maravilhosos por uma perspectiva crítica

## Reading and production written of wonderful accounts by a critical perspective

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80p29-43>

VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é um relato de experiência realizada em uma escola de ensino básico envolvendo alunos dessa escola e alunos de graduação em Letras que participavam do PIBID<sup>2</sup>. Relatam-se procedimentos de elaboração e desenvolvimento de um projeto de leitura e escrita do gênero discursivo “contos maravilhosos”, orientado por mim, que, na ocasião, lecionava nas duas instituições envolvidas: a de ensino básico e superior. Apresentam-se sequências didáticas do projeto, até as etapas finais de confecção de um livro de contos maravilhosos modernos. O objetivo em relação aos alunos do ensino superior era o desenvolvimento de habilidades relacionadas à formação docente; e para os alunos do ensino básico era o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção escrita. O relato ancora-se em conceitos de língua, linguagem e gênero discursivo segundo a perspectiva bakhtiniana (2006, 2003); a concepção de ensino é baseada em Paulo Freire (2018); o planejamento de sequências didáticas em Tâpias-Oliveira (2015) e em Dolz, Noverraz e Scheneuwly

1. Instituto Federal de São Paulo, Campos do Jordão, São Paulo, Brasil.
2. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (informações coletadas do site <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 07 jan 2019).

(2004). Resultados apontam para os benefícios da interação entre alunos de diferentes níveis de formação por meio de projetos didáticos, além de contribuições de programas institucionais como o PIBID para a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID de língua portuguesa; sequências didáticas de leitura e escrita; gênero discursivo conto maravilhoso.

**ABSTRACT:** This work is an experience report held in a basic school that involves the school and graduate students in PIBID. The procedures for the elaboration of a project of reading and writing of the discursive genre are described “wonderful tales”, oriented by me, that, at the time, the basic education and a higher education. It presents didactic sequences of the project, until the final stages of making a book of wonderful modern short stories. The objective for higher education students was the development of skills related to teacher training; and for elementary school students was the development of critical reading and writing skills. The report is anchored in concepts of language, language and discursive genre according to the Bakhtinian perspective (2006, 2003; a conception about education based in Paulo Freire (2018); the planning of didactic sequences in Tápías-Oliveira (2015) and in Dolz, Noverraz and Scheneuwly (2004). Results pointed out to the benefits of the change between the students of different levels of training to the means of didactic projects, in addition to the contributions of institutional programs like the PIBID for a teacher training.

**KEYWORDS:** PIBID of Portuguese language; didactic sequences of reading and writing; discursive genre tale wonderful.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que vivenciei como professora de português do Ensino Fundamental II de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo e como supervisora selecionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para orientar um grupo de seis graduandos-bolsistas que, por coincidência, eram meus alunos no curso de Letras de uma universidade da mesma cidade, onde eu também lecionava, àquela época.

Os bolsistas eram encaminhados às escolas e aos professores que os acompanhariam a fim de que fosse definida a rotina de atividades desenvolvidas no semestre. Era solicitado aos supervisores que, além de observação de aulas, os bolsistas pudessem participar de regência de aulas, auxílio em projetos, elaboração de materiais didáticos, aplicação de exercícios, correção de textos e quaisquer outras atividades que fizessem



parte do dia a dia da escola e da sala de aula de língua materna, uma vez que a ideia era proporcionar oportunidades de aprimoramento na formação docente dos estagiários.

Primeiramente, os bolsistas designados à minha supervisão passaram alguns dias observando a rotina da escola municipal e das turmas de 6º ano para as quais eu lecionava na ocasião. Em seguida, apresentei a eles o conteúdo planejado para ser trabalhado nos próximos dias com os alunos, a saber, o gênero discursivo *conto maravilhoso*, conteúdo este previsto no planejamento anual para a referida série da rede de ensino municipal. A ideia era propor aos estagiários do PIBID o desenvolvimento com os alunos de 6º ano de um projeto de leitura e produção escrita do gênero a ser introduzido. Eles, pela primeira vez, assumiriam aulas, supervisionados por mim, que ficaria em sala para qualquer auxílio necessário. Ao final de cada aula lecionada, seria dado um retorno aos estagiários, indicando-lhes pontos fortes e pontos a serem revistos sobre os trabalhos realizados.

A singularidade em relação ao conteúdo programado para a série, estabelecido pela secretaria de educação municipal, era o fato de que trabalharíamos o gênero *conto maravilhoso* de forma a problematizá-lo, refletindo sobre a ordem social estabelecida nele (e por ele). Para isso, definimos que seria interessante estudar com os alunos o conceito de *estereótipos* para, então, questioná-los, desconstruí-los e/ou conduzir novos significados a eles; daí o título deste trabalho: “Leitura e produção escrita de contos maravilhosos por uma perspectiva crítica”. Para além das características do gênero discursivo e das habilidades linguísticas que seriam enfocadas, o objetivo era incluir reflexões acerca dos valores (pré)concebidos e transmitidos socialmente, a fim de questionar visões de mundo, buscar sentidos que foram, ao longo do tempo, sedimentando-se nos contos e explicar por que isso pode ter ocorrido. Acreditamos que um trabalho crítico e transformador, de levantamento de questões e estímulo ao pensar, pode contribuir para a formação humana e cidadã dos alunos.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O embasamento teórico do projeto que envolveu os bolsistas do PIBID, alunos de graduação em Letras, levou em consideração as necessidades dos próprios graduandos, que seriam, de fato, os protagonistas das atividades. Conforme interagiam com eles, observava pontos teóricos que deveriam ser pesquisados e estudados antes e durante o projeto para a realização de cada etapa com os alunos da educação básica. Em outros termos, foram definidos tópicos teóricos que seriam

estudados e discutidos com os graduandos, para que pudessem desenvolver o trabalho com os alunos do fundamental.

Assim, este relato toma, como um dos pilares teóricos, o estudo sobre sequências didáticas apresentado por Tápías-Oliveira (2015), em que a autora discute procedimentos para aulas de leitura, questões de leitura trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas – PCN e reflexões sobre a prática do professor para o trabalho com gêneros discursivos. O passo a passo das sequências será apresentado no item “Descrição das sequências didáticas”. Além das sequências didáticas estruturadas com base em Tápías-Oliveira (2015), também foram estudadas as sequências didáticas com base em DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), que, basicamente, propõem o trabalho com as características ensináveis de um dado gênero para proporcionar aos alunos domínio da escrita e da leitura dele. O cerne desta proposta pedagógica é o trabalho com projetos que possibilitam uma recriação das condições de produção e circulação do gênero. A ideia era desenvolver as sequências didáticas referentes à leitura e à produção do gênero discursivo definido, a saber, contos maravilhosos, para a elaboração de um livro, que teria maior potencial de circulação social, o que daria, por sua vez, mais significação à aprendizagem.

Como norteador das práticas pedagógicas pensadas para as aulas, está o pensamento de Paulo Freire (2018) sobre a educação democrática e transformadora, que não vê o aluno como uma tábula rasa, desprovido de conhecimento ou com conhecimentos imprestáveis. Pelo contrário, concordamos com o pensamento freireano, segundo o qual a educação deve se afastar de uma concepção bancária, por meio da qual o professor, tido como detentor do saber, depositaria conhecimentos no aluno, o qual deverá, no dia da prova, mostrar que os aprendeu, como se o professor fosse “sacar” os resultados. A interação durante as sequências didáticas planejadas e desenvolvidas passam por uma gestão democrática, a fim de ouvir os alunos, observar seus conhecimentos prévios, propor desafios a eles a partir de seus contextos sociais, levá-los a fazer relações com o que já sabem e com o que podem aprender, enfim, as ações visam passar por um olhar dialógico, em que todos ensinam e aprendem. O professor atua, dessa forma, como mediador essencial do processo.

Este relato de experiência está ancorado, ainda, em Bakhtin (2003 e 2006), sobretudo em suas reflexões acerca da língua e linguagem, da dialogia intrínseca à enunciação e do próprio conceito de gênero discursivo. Como o gênero delimitado para o projeto foi o gênero *conto maravilhoso*, foram estudados os elementos

essenciais para sua caracterização, leitura e produção. A fundamentação teórica principal pode ser subdividida nos itens que seguem.

### 1.1. QUESTÕES RELACIONADAS ÀS IDEIAS DE BAKHTIN

O Círculo de Bakhtin atribuiu grande importância à linguagem e, para se compreender o desenvolvimento de suas ideias, três aspectos são fundamentais: a questão da unicidade e eventicidade do Ser, a contraposição eu/outro e o componente axiológico (valorativo) intrínseco ao ser humano. Segundo Faraco (2006), para Bakhtin, é preciso refletir sobre o homem concreto, sobre a linguagem como algo singular, um evento único e irrepetível. Quanto à contraposição eu/outro, o autor explica que, dentre os estudos bakhtinianos, o mundo em relação ao eu e ao outro ganha valores diferentes, ou seja, é significado e interpretado sob um quadro axiológico a partir do qual cada um orienta seus atos; logo, é no plano da alteridade que o sujeito atribui sentidos ao mundo ao seu redor. Faraco (2006) esclarece que, de acordo com esses postulados, viver é tomar posição axiológica, é posicionar-se em relação a valores, e vivemos em um mundo saturado de valores, no qual nossos atos são gestos axiológicamente responsivos. Nesse sentido, todo enunciado – ato de linguagem singular, irrepetível, concretamente situado e atitude responsiva – não pode ser neutro, pois emerge necessariamente de um contexto cultural já saturado de valores sócio-históricos.

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

Ao ato de interação enunciativa, é inerente a dialogia, processo pelo qual cada enunciado é uma resposta ativa a outro que o antecede e provoca outros que o sucederão. O enunciado é social, ou seja, reflete e refrata valores sócio-historicamente construídos; ele é uma réplica ao já-dito e também provoca uma réplica a ser dita

(já solicitada e prevista), e essa rede de discursos que respondem a outros e possibilitam outros configura o fenômeno do dialogismo (BAKHTIN, 2006).

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

Essas réplicas discursivas consistem, basicamente, em gêneros discursivos, os quais, segundo Bakhtin (2003), são o produto da atividade humana e o meio pelo qual ela ocorre. São enunciados concretos constituídos de signos verbais e/ou não verbais. Apresentam como características que os diferenciam uns dos outros: conteúdo temático, organização composicional e estilo, aspectos condicionados às suas condições de produção e circulação e às finalidades a que se propõem. Os gêneros são relativamente estáveis e podem ser primários (cotidianos) ou secundários (mais complexos, empregados em situações de comunicação mais elaboradas). Uma pessoa pode dominar muito bem a língua em relação à gramática e ao vocabulário, mas pode não saber se comunicar em dada situação, porque talvez não domine o repertório de gêneros daquela prática social.

A tradição escolar, apesar de inúmeros avanços para uma educação mais significativa, ainda apresenta práticas muitas vezes ancoradas no ensino da nomenclatura gramatical. O ensino da leitura por meio de gêneros do discurso, por exemplo, levando em conta suas características e sua essência dialógica, pode contribuir para a reflexão sobre a língua de forma descritiva, analítica, crítica, diferente de um ensino baseado na gramática normativa, impondo regras descontextualizadas e excludentes. Uma das pesquisadoras que discutem essa questão é Goldstein, em algumas publicações, como no artigo “Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna” (2009), em que apresenta exemplos de trabalho com análise linguística a partir do enunciado concreto.

## 1.2. QUESTÕES RELACIONADAS AO GÊNERO CONTO MARAVILHOSO

Após discussões gerais das ideias de Bakhtin com os estagiários, começou-se a investigar as especificidades do gênero *conto maravilhoso*. Eles compilaram muitas informações e as estudaram. Tiveram acesso a alguns materiais desenvolvidos e disponíveis pelo Projeto Observatório/UNITAU<sup>3</sup>, nos quais constavam conhecimentos desejáveis acerca do gênero em questão. Comentei com os bolsistas que todo professor precisa entrar em sala de aula munido de conhecimentos teóricos acerca do tópico alvo do processo de ensino-aprendizagem e precisa ter planejado bem suas aulas, as quais, mesmo que não sigam à risca o planejamento, foram pensadas e poderão ser bem (re)conduzidas.

Ficou definido, portanto, que nos primeiros contatos com os alunos do ensino fundamental, quando ainda se discutem aspectos de produção e circulação do gênero, os estagiários fariam uma discussão em sala para o levantamento de conhecimentos prévios e compartilhamento de informações e, ao final, distribuiriam uma pequena folha com o seguinte texto, no qual haviam compilado um resumo geral sobre o gênero em questão:

### **Contos maravilhosos**

Os contos maravilhosos são histórias antigas que escapam à realidade: um mundo de faz de conta, com bruxas, fadas, objetos que se movem, animais e monstros falantes que convivem com os seres humanos. Essas histórias sempre se passam “há muito tempo atrás”, “em um lugar muito distante”, para dar a ideia do desconhecido e do fascinante. O personagem principal, o protagonista, é quase sempre o bonzinho, que vive tranquilo seu cotidiano até que aparece seu antagonista, que é mau e que insiste em causar-lhe problemas aparentemente insuperáveis. Mas o herói da história sempre arranja uma forma de solucionar esses problemas: ele pode usar de sua esperteza; pedir ajuda; achar um objeto ou personagem mágico que lhe ajude (chave mágica, varinha de condão, fadas); e então, tudo volta ao normal, os bonzinhos saem sãos e salvos.

Essas histórias serviam para várias coisas: para entretenimento das crianças, para o conhecimento das dificuldades da vida (a dor, o castigo, a injustiça, a perda, o mundo externo à nossa casa, o abandono, a morte) e como superá-las.

3. **Projeto Observatório/UNITAU 2011 – 2014** – “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, n.º 230380100020107, financiado pela CAPES.

Essas narrativas também costumam seguir sempre um padrão de acontecimentos, havendo um **início** (quando tudo ainda está na normalidade), um **conflito** (quando algo muda, algo inesperado acontece ou surge um problema ou questão), um **clímax** (quando ocorre uma tensão entre o protagonista e o antagonista acerca desse problema) e o **desfecho** (quando tudo é resolvido).

Nelas também há a presença de muitos **estereótipos**: a princesa (a menina/mulher ideal); o príncipe (o cavaleiro, educado, gentil, valente); a bruxa (feia e má); a madrasta (egoísta, má e injusta); as crianças (inocentes, brincalhonas ou bagunceiras); a mãe e a avó (muito gentis, amáveis e preocupadas); entre outros.

Esse texto seria lido em conjunto, com a sala, fazendo-se pausas para explicações e exemplificações de, por exemplo, “conflito”, “clímax”, “estereótipos”.

Em seguida, foram planejadas as sequências didáticas, de modo que os estagiários percebessem o encaminhamento didático dos processos de leitura. Construímos dois módulos, um de leitura e outro de produção escrita, que são relatados adiante.

## 2. DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Como comentado, observei a necessidade de se estudar com os estagiários/bolsistas do PIBID o gênero *conto maravilhoso*, de modo que compreendessem as condições de produção e circulação desse gênero, bem como os aspectos composicionais, o estilo da linguagem, os propósitos comunicativos, enfim, elementos importantes que caracterizam esse tipo de conto. Dessa forma, estabeleci que, nos dois dias em que permanecessem na escola, estudariam sobre o gênero proposto, em livros, artigos, sites na internet, isto é, em variados suportes pelos quais obtivessem informações e as confrontassem. Nesses dias, deveriam permanecer na biblioteca da escola, onde havia livros e acesso à internet. Nas aulas vagas, encontrava-me com eles para discutir o que haviam pesquisado.

Percebi, porém, que pouco conheciam acerca da teoria dos *gêneros*, das ideias de Bakhtin, de aspectos teóricos fundamentais para que compreendessem a essência do ensino por meio de gêneros. Desenvolvi com os estagiários uma espécie de grupo de estudos, visando entender a concepção de linguagem em Bakhtin (2006), o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) e o funcionamento de sequências didáticas (TÁPIAS-OLIVIERA, 2015; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY,

2004) para, a partir disso, esboçarmos os procedimentos que seriam feitos com os alunos de 6º ano que nos esperavam.

Concomitantemente aos estudos voltados à teoria de base do projeto, planejávamos as sequências didáticas a serem realizadas nas classes selecionadas. As sequências didáticas de leitura e escrita de *contos maravilhosos modernos*<sup>4</sup> foram descritas e desenvolvidas da seguinte forma:

- OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Trabalhar com *contos maravilhosos* e suas características é orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa referentes ao ensino fundamental II (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o projeto objetivou desenvolver nos alunos habilidades de leitura e de produção escrita, a partir de um gênero narrativo importante, mas que, muitas vezes, contribui para a manutenção de estereótipos, tais como o de *princesa frágil e bela* (ideia de que mulher é frágil, tem que ser magra, loira, vivendo à espera de um marido que viria em um cavalo branco), *a madrasta má*, *a fada boa* etc. Esses estereótipos podem constituir preconceitos sociais, e essas questões podem ser discutidas com os alunos, de forma que eles passem a refletir mais criticamente sobre a sociedade circundante, praticando ações mais inclusivas.

- PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: ETAPA DE LEITURA DE CONTOS MARAVILHOSOS

A. Condições de produção e circulação do gênero “conto maravilhoso”: exploração e ampliação do *conhecimento prévio* dos alunos acerca dos contos tradicionais. Após diálogo com os alunos e explicações gerais, fazer as seguintes perguntas (respostas apenas orais):

- O que são contos maravilhosos? Em que época começaram a ser produzidos? Com que finalidade?
4. O termo “modernos” desvenda nosso objetivo pontuado, de reflexão e produção de novos sentidos para os contos, respeitando as diferenças humanas e sociais. Inúmeros filmes contemporâneos revelam essa perspectiva, como “Deu a louca na Chapeuzinho”, “Shrek”, “Malévola”, entre outros, em que a noção de amor, de beleza, de justiça... a visão de velhice, de casamento, de família, de realeza etc. são questionados e ressignificados. A ideia não é descartar um sentido em prol de outro, mas instigar nos alunos o potencial reflexivo e questionador sobre aquilo que parece naturalmente estabelecido.

- Quem os produz?
- Por que alguém os escreve? Quais intenções?
- Quem lê conto maravilhoso? Por quê?
- Quais características são próprias do conto maravilhoso?
- Onde podemos ler um conto maravilhoso?

Após essas perguntas, entregar uma folha com a síntese de informações gerais sobre o gênero *conto maravilhoso*.

B. Leitura global com apresentação de um conto escolhido (Ex: A princesa e a ervilha; Senhora Holle). As perguntas seguintes podem servir de roteiro inicial para a leitura global, de exploração anterior à leitura integral.

- Qual é o título? Qual será o provável assunto da história? O que será que vai acontecer?
- Olhem a ilustração: o que pode ter acontecido?
- Quem é o autor? Vocês o conhecem?

No decorrer da leitura global, os alunos levantarão *hipóteses* de leitura que deverão ser confirmadas ou descartadas durante a leitura propriamente dita. A partir das hipóteses levantadas, formular um *objetivo de leitura* que guiará o olhar do leitor na primeira leitura, que seguirá a leitura global. Por exemplo: se o conto é “A princesa e a ervilha”, um objetivo de leitura, a partir do título, poderá ser: no título, geralmente aparece algo central na história; logo, qual será a relação da princesa com a ervilha?

C. Leitura detalhada do conto (elaboração de algumas perguntas sobre estrutura da narrativa: início, conflito, clímax e desfecho; e sobre os elementos da narrativa: personagens, narrador, tempo, espaço etc.; também poderão ser feitas algumas perguntas pertinentes para inferência do significado de uma palavra, para compreensão do tom do narrador ou das emoções suscitadas, para compreensão de ironias ou de outros aspectos, inclusive, linguísticos).

D. Leitura crítica: neste momento, refletir sobre o conceito de *estereótipos* e de *valores sociais* (basicamente de *visões do que seria certo ou errado*, de acordo com a sociedade e a cultura, dialogando sobre como essas visões foram sedimentadas, em favor de quê e como poderiam ser transformadas); com esses



conceitos em mente, passar a discuti-los no texto. Pode-se fazer a repetição desses procedimentos com outros contos maravilhosos tradicionais escolhidos (Ex: Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, O patinho feio etc.). Para fazer as escolhas, coletar informações sobre o conhecimento prévio dos alunos, a fim de identificar quais leituras já realizaram ou não.

- E. Apresentação de um conto maravilhoso moderno para as mesmas etapas anteriores:
- Leitura global do conto, levantamento de *hipóteses* de leitura e estabelecimento de *objetivo* de leitura, que pode ser: “Leiam o conto e tentem observar quais elementos têm a ver com a nossa época”;
  - Leitura detalhada do conto (exploração da estrutura e dos elementos narrativos);
  - Leitura crítica (discussão sobre a desconstrução dos estereótipos, observando novos valores da sociedade ou outras possibilidades de compreender atitudes).

Pode-se repensar o procedimento com outros contos maravilhosos modernos (levar cópias impressas aos alunos).

- F. Etapa da apresentação de um filme aos alunos, em que a desconstrução de aspectos tradicionais ocorra. Há vários exemplos atualmente, como “Malévola”, “Deu a louca na Chapeuzinho”, “Valente”, “Como treinar seu dragão” etc. Também nesta etapa, poderá ocorrer a solicitação de um texto (livre) em que os alunos discutam o que observaram no filme sobre estereótipos e valores (essa proposta deverá ser feita aos alunos antes do filme, para que eles tenham um *objetivo* de leitura).

- PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: ETAPA DA PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS MARAVILHOSOS (RESERVAR UM DIA, COM DUAS AULAS, PARA QUE OS ALUNOS INICIEM AS PRODUÇÕES)

- A. Planejamento do enredo<sup>5</sup> (os alunos vão responder a estas perguntas primeiramente, que servirão de planejamento de texto):

- Qual será o conto tradicional que vou reescrever de forma modernizada?

5. Junto aos alunos do PIBID, ressaltamos a importância de planejamento para o texto escrito, seguido de um possível rascunho. A ideia de trabalho planejado em escrita contribui para a desmistificação do ato de escrever como dom, puro talento e inspiração que apenas poucos teriam. Todo aluno é capaz de criar seu texto, por meio de método, planejamento, estudo, tentativas, auxílio docente etc.

- Que valores/ visões sobre o mundo e as pessoas quero discutir no meu texto?
  - Que estereótipos irei criticar / modificar / desconstruir / ironizar / reforçar?
  - Quais serão as personagens da minha história e quais características terão? Quem será o protagonista? E o antagonista?
  - Quais elementos do conto maravilhoso vou explorar? Haverá fadas, bruxas, feitiços (que são elementos típicos desse gênero)?
  - Como será o cenário da minha história?
  - Qual será o conflito do conto?
  - Como será o clímax?
  - Como será o desfecho?
- B. Após pensar nessas questões de A e respondê-las brevemente, solicitar a escrita da primeira versão do conto maravilhoso.
- C. Correção da primeira versão (enquanto isso, os alunos podem ilustrar os seus contos).
- D. Primeira devolutiva e reescrita.
- E. Segunda correção.
- F. Segunda reescrita para casos necessários e início da digitação dos textos.
- G. Digitação e organização do livro (textos e ilustrações).

- CONCLUSÃO DO PROJETO

O produto final do projeto pode ser um livro de contos maravilhosos modernos a ser exposto na feira da escola. É ideal produzir um exemplar de livro para cada aluno e um para o acervo da biblioteca.

- DURAÇÃO DO PROJETO

Ao todo, as atividades são previstas para serem realizadas em 20 aulas de 50 minutos cada, aproximadamente.

- MATERIAIS

Alguns materiais são previstos: cópias de contos maravilhosos e exercícios; livros para leitura; DVD do filme escolhido; computador para digitação dos contos; folhas sulfites e impressora para impressão dos livros de contos.

### 3. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ETAPAS EFETIVADAS

A etapa da leitura prevista nas sequências didáticas foi cumprida com êxito, embora o tempo não tivesse permitido trabalho com muitos exemplares de contos. Já a etapa da produção escrita não foi totalmente executada, o que prejudicou as etapas finais, de confecção e exposição do livro de contos maravilhosos modernos. A gestão do tempo sofreu interferências do período de provas mensais que, segundo normas institucionais a que somos submetidos, deveriam ser aplicadas aos alunos e interferências de problemas que os próprios estagiários enfrentaram, como dificuldades particulares de chegarem à escola, o que prejudicava a aula prevista em determinados dias. Além disso, ocorreu pequena mudança no quadro de estagiários participantes do projeto, tendo em vista que o programa PIBID atendia, na ocasião, a quatro escolas da cidade no total. Chegamos, portanto, apenas à etapa da produção escrita, primeira correção e devolutiva. Não foram possíveis as etapas de reescrita, ilustração, segunda (e até terceira) correção, digitação, confecção do livro e sua exposição.

Os estagiários-bolsistas tiveram a experiência de ministrar aulas. Atuando como supervisora do PIBID e também como professora dos estagiários e dos alunos do ensino fundamental, eu ficava na sala acompanhado o andamento das atividades. Após cada aula lecionada, conversava com os bolsistas, apontando-lhes os pontos positivos e negativos observados. Isso certamente contribuiu muito para a formação docente deles, além de compreenderem que, embora seja essencial o planejamento didático, muitos fatores no contexto escolar fogem ao controle do professor, que precisa, portanto, rever seus planos a fim de melhor atender às necessidades de seus alunos.

Cada aula era lecionada por um estagiário que contava com o apoio de outro, ou seja, havia dois estagiários por aula. Desafios surgiram, como a gestão do tempo das atividades. Por exemplo, nas primeiras aulas, os alunos das classes selecionadas fizeram as atividades propostas de modo muito rápido, e os estagiários ficaram sem ter o que trabalhar com eles. Nesse momento, assumi a aula e, depois, expliquei aos estagiários que todo professor deve estar preparado para imprevistos como esse, apresentando outra atividade para aproveitamento do tempo. Em determinados momentos, também houve dificuldades de explicar um ou outro tópico ou de solucionar uma situação de indisciplina, ocasião em que pude auxiliar os futuros docentes. Pôde-se perceber que tanto estagiários como alunos puderam aprender mais durante as atividades.

Essa experiência foi muito valiosa também para minha própria formação docente. Eu, como professora do curso de Letras, lecionava acerca de conteúdos da língua

portuguesa previstos nos currículos das disciplinas da graduação, buscando, principalmente, levar os alunos universitários, futuros professores, a refletirem sobre a transposição didática desses conteúdos, sobre as situações de sala de aula, sobre a conduta do professor etc. Em muitos momentos de aula, discutia com os graduandos acerca das características dos alunos do ensino básico, suas necessidades, as dificuldades que surgiam no contexto escolar, sempre pontuando minhas próprias experiências. Assim, quando recebi os estagiários na escola onde também lecionava para o ensino fundamental, minha função como formadora de professores se tornou ainda mais importante para mim, pois precisava fazer pontes entre teoria (que estudávamos na graduação) e prática (que era materializada no ensino básico), além de demonstrar coerência ética de prática docente e educação democrática – não apenas em relação ao domínio técnico, mas, sobretudo, em relação à interação com os alunos e ao convívio com eles.

Embora não tenhamos conseguido cumprir todos os procedimentos previstos nas sequências didáticas, fiquei muito satisfeita com o avanço dos alunos do ensino fundamental a respeito da compreensão dos textos e da criticidade com que passaram a discuti-los, questionando e desconstruindo estereótipos; e também com os alunos graduandos, que se empenharam nas aulas, preocuparam-se com os resultados e engajaram-se em sua própria formação, que precisa sempre estar em mutação, reflexão e avanço.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente vivida e relatada aponta para a importância de projetos institucionais e programas governamentais como o PIBID, para a busca de formação de qualidade para novos professores. Esse programa oferece bolsa (auxílio financeiro fundamental para o acesso e a permanência de graduandos de baixa renda no ensino superior), tempo, ambiente apropriado e supervisão de um profissional mais experiente, no próprio contexto da prática, voltados àqueles que estão em fase de formação inicial. Esses elementos fazem diferença para a atuação profissional mais consistente após a saída da universidade. Além disso, os alunos do ensino fundamental que têm contato com os graduandos/bolsistas podem contar com o apoio mais próximo e direcionado durante as aulas, apoio este que fica, por vezes, impossibilitado de ser oferecido pelo professor regular devido à quantidade de alunos de uma sala de aula e do tempo limitado para o desenvolvimento das atividades.

Logo, os benefícios são mútuos: para o graduando do ensino superior e para o aluno do ensino fundamental; ambos podem interagir, aprender e ensinar.

Para finalizar, quero salientar a importância dessa experiência para minha própria formação como professora de diferentes níveis acadêmicos. As reflexões passam pela necessidade de se pensar na coerência e na relação inerente entre teoria e prática, além do engajamento ético e político que deve existir no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2018).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GOLDSTEIN, N. S. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 95-109, 1º sem. 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2. ed. Criar Edições: Curitiba, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. (Org.). *Reflexões sobre aulas de leitura, PCN de línguas e prática do professor*. Taubaté, SP: Editora Universitária da Universidade de Taubaté; Editora e Livraria Cabral Universitária, 2015.

## SOBRE A AUTORA

**Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho**, especialista em Leitura e Produção de Textos; Mestre em Linguística Aplicada; Doutora em Letras; Professora efetiva de português do Instituto Federal de São Paulo, campus de Campos do Jordão. E-mail: viviane\_dines@yahoo.com.br; viviane.bartho@ifsp.edu.br.

*Recebido em 13 de maio de 2019 e aprovado em 07 de julho de 2020.*



# Com *Um Toque de Criação*<sup>1</sup>: a mediação pedagógica na formação de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos

**With A Touch of Creation: The pedagogical mediation on the formation of readers and writers in Youth and Adult Education**

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80p45-63>

MARIA DOS ANJOS LOPES VIELLA<sup>2</sup>

MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto trata da mediação do professor em experiências de formação de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos. As atividades relatadas foram desenvolvidas com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. A partir desse trabalho, foi possível a organização de cinco livros, dois deles publicados pelo IFSC e os demais produzidos artesanalmente. Ao longo deste texto, são submetidas à análise quatro produções relacionadas a essa experiência. Elas se constituem em exemplares vivos de alternativas didáticas que podem ser colocadas em prática por outros docentes e estudantes que têm histórias para ler e para contar, contanto que sejam abertas possibilidades para tal, o que é um papel, mesmo que tardio, da Educação de Jovens e Adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; escrita; mediação pedagógica.

**ABSTRACT:** This text is about the mediation of the professor on teaching experiences of readers and writers in Youth and Adult Education. The reported activities were elaborated along with classes of the National Higher Secondary Technical Professional Education

1. *Um Toque de Criação* é o título de um dos livros analisados neste artigo, organizado pelas professoras Gevaerd e Kawano (2006), publicado como produção independente.
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Program in the Youth and Adult category – PROEJA. This work made possible the creation of five books, of which two were published by the IFSC and the others were handcrafted. Throughout this text, four productions of this experience are going under analysis. Together they are living pieces of didactic alternatives that can be put into practice by other teachers and students that have stories to read and to tell, provided that possibilities are opened to them, which is a role, even if late, of the Youth and Adult Education.

KEYWORDS: Reading; writing; pedagogical mediation.

## INTRODUÇÃO

Pensar a formação de leitores articulada ao exercício da escrita é um desafio que envolve todos os níveis e modalidades de ensino. E se o trabalho com a leitura e a escrita é fundamental para o ensino regular, quanto mais para as classes de jovens e adultos, cujos sujeitos foram privados desses conhecimentos na dita “idade certa”. Este texto contempla experiências de mediação docente que impulsionaram não apenas a conquista dos conhecimentos escolares, mas também a vida dos sujeitos envolvidos. Os tópicos a seguir, que compõem esta produção, referem-se a práticas realizadas com alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), em aulas de Português, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis, desenvolvidas durante os anos de 2005 a 2010. Após a contextualização do cenário das produções em análise, serão focalizados, pela ordem cronológica de sua publicação, três livros resultantes dessa prática e cujos títulos dão nome às seções seguintes.

## O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: AS OFERTAS PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As experiências analisadas neste artigo resultam de trabalhos desenvolvidos com alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este programa foi criado pelo decreto n.º 5.478/2005 como formação técnica de nível médio e, posteriormente, foi reformulado, incluindo toda a Educação Básica e as instituições de ensino estadual, municipal ou particular, além da rede federal, na qual a oferta se tornou obrigatória.

Mesmo com os documentos legais impulsionando as propostas de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os números reais de oferta estão longe de alcançar os dez por cento do total das ofertas de vagas, conforme previsto



legalmente. A Educação de Jovens e Adultos nessa instituição começou a ser ofertada em 2004, no *campus* Florianópolis, por um grupo de professores da área de Formação Geral que implantou o Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA).

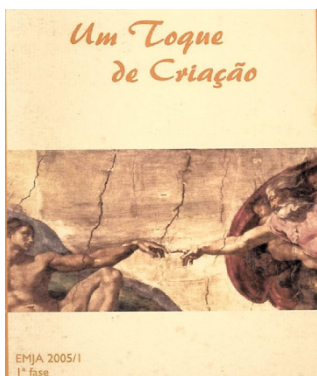
Em virtude do Decreto n.º 5.478/2005 (BRASIL, 2005), a EJA na instituição passou a ser ofertada por meio do PROEJA, no primeiro semestre de 2006. Entretanto, embora esteja previsto legalmente que 10% das vagas de ingresso das instituições da Rede Federal sejam preenchidas nesses cursos, os números, até o presente momento, alcançam pouco mais de 4%. Outro problema destacado por Ramos e Brezinski (2014) é que, embora faça parte das ações de expansão da educação profissional, a adoção do Proeja não foi acompanhada pela contratação de novos professores, nem pela preparação dos existentes para atuarem com esse público diferenciado. Dessa forma, houve resistência dos docentes a lecionar nesses cursos ou problemas de adequação às especificidades dos alunos.

Haddad (2007 *apud* RAMOS; BREZINSKI, 2014) chama a atenção para a reprodução de práticas curriculares, metodológicas e pedagógicas aplicadas às crianças e aos adolescentes sendo usadas nas aulas da EJA. É preciso, destaca Oliveira (1999), definir a especificidade de jovens e adultos e refletir sobre a condição de *não-crianças*; a condição de excluídos da escola; e a condição de membros de determinados grupos sociais e culturais.

São questões como essas que impulsionam a partilha dessas experiências que visam, além de assegurar o desenvolvimento da leitura e da escrita para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ampliar sua autonomia, nesse processo. Experiências que mostram os resultados a que esse trabalho pode levar, quando movido pela mediação e pelo comprometimento docentes.

Cada um desses livros é resultado do trabalho de mediação nas aulas de Língua Portuguesa – um deles em parceria com a disciplina de Geografia, *Um toque de criação*, 2006. Para além de estudar aspectos como tipologias textuais, ortografia e concordância, por exemplo, os alunos foram chamados a assumir o protagonismo e a usar os conhecimentos linguísticos para contar suas próprias histórias: *Proeja - o aluno*, 2009; *O vento que vem de longe*, 2006. Eles também foram levados a construir coletivamente textos narrativos, percorrendo contos de grandes nomes da literatura, como Machado de Assis, e do folclore, como Franklin Cascaes (*Vivendo e aprendendo com a turma 123*, 2008). As seções que seguem têm como títulos os nomes das produções aqui em análise.

## UM TOQUE DE CRIAÇÃO



“Não sou de criar raízes. Não gosto de cercas, portões, grades, muros altos, ‘não entre’, ‘proibido’... Quero ter muitos lugares, principalmente no coração de todas as pessoas que conheço e ainda vou conhecer” (texto de Emirame Demaria Silva, publicado em GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 38).

A produção que inspira o título deste artigo contém textos produzidos pelos 22 sujeitos que constituíam a turma 2005/1, da primeira fase do Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA) e foi publicada em junho de 2006. Na apresentação, as organizadoras trazem um pouco do perfil da turma: “Idades que variam de 22 a 59 anos. Grande parte deles está afastada dos bancos escolares há mais tempo, mais de trinta anos, até” (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 04). O que os caracteriza, segundo as autoras, é “a vontade de estudar e o valor que dão ao estudo, afinal, são pessoas que, por variados motivos, alheios a sua vontade, foram afastados da escola” (p. 04).

As características apontadas pelas professoras do Proeja que atuaram como organizadoras da obra revelam um perfil de estudantes que em muito se assemelha com o perfil nacional dos sujeitos que retornam aos bancos escolares, como indicam Faria e Assis (2014), que destacam que, da heterogeneidade característica do público EJA, “o grande desafio para o docente é aprender a trabalhar com sujeitos que não concluíram o ensino médio, que têm idades diferenciadas e, acima de tudo, são jovens e adultos trabalhadores” (FARIA; ASSIS, 2014, p. 126).

A primeira parte do livro *Um toque de criação* é composta por textos produzidos pelos alunos nas aulas de Geografia, nos momentos em que refletiam com a professora sobre o lugar onde viviam, trabalhavam, estudavam. Já a segunda parte contém produções resultantes de estudos do texto narrativo, explorando a fala do narrador e do personagem, em discurso direto e indireto. Os alunos foram incentivados a produzir um texto narrando um episódio de infância. Sobre o lugar, há 22 textos produzidos e sobre a infância, 19 textos, resultando numa obra com 41 produções,

em um total de 84 páginas. Para os propósitos deste artigo, serão tomados como objeto de estudo apenas os textos da primeira parte.

“Achamos que esses textos não deveriam ficar restritos a nós, por isso os reunimos aqui e os compartilhamos com você” (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 3), informam as professoras-autoras, no final da apresentação da obra. A proposta deste artigo é dar mais visibilidade à produção, feita de forma amadora e sem recursos, enfatizar a mediação pedagógica, que estimulou a autoria dos alunos e se materializou nas obras produzidas, além de revelar a importância das experiências interdisciplinares.

Ilustrações feitas pelos próprios alunos, destacando como o formato das atividades realizadas traziam reflexões sobre os conteúdos das disciplinas de Geografia e Português e dialogavam com a vida dos estudantes: “Percebemos que tínhamos um mapa em nossa sala e tínhamos colegas do Rio Grande do Sul, Maranhão, Ceará, Tocantins, Bahia, Rio de Janeiro, do interior de Santa Catarina e, principalmente de Florianópolis”, contam os alunos Andréa Fernandes e Maurício Felix (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 26).

As histórias sobre o lugar vão revelando as andanças das famílias nas buscas pelo emprego, principalmente nas lavouras; enfim, o lugar do trabalho aparece repetidas vezes. Oliveira (1999) destaca, em relação ao perfil da maioria dos estudantes da EJA: “Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). A história contada pelo aluno Fausto Souza Reis ilustra bem a questão: “Faz muito tempo que eu saí do meu lugar. Saí de São Luiz em 1997 para estudar e trabalhar. Sempre estudei e trabalhei. Hoje era para estar formado. Houve contratemplos, mas não desisti. O meu sonho é me formar em Administração e voltar para o meu lugar” (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 44).

As produções também trouxeram à tona a imagem da sala de aula como espaço de interações significativas de vivência do humano. “No segundo dia de aula, eu escolhi o lugarzinho predileto, como se a carteira fosse minha, não me dando assim oportunidade de fazer novas amizades”, conta Andréa Dias. Ela continua o seu depoimento, revelando que, com a mediação dos professores, passou a se relacionar com outros colegas, sem ficar presa ao mesmo lugar na sala. “Agora eu entendo como foi bom sair do lugar predileto. Fiz novas amizades com pessoas com quem nunca imaginava conversar” (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 34).

O trabalho e a escola se entrelaçam em alguns textos, mas não de maneira conciliatória. Essas histórias narram a entrada tardia na escola ou também relatam um

processo com muitas paradas, como conta Adão Rosa: “Então eu comecei a estudar [com nove anos]. Estudei um ano e meio e a minha mãe tornou a me tirar de novo do colégio. Ela dizia que eu tinha que ajudar ela a trabalhar na roça. [...] Eu nunca mais estudei. Só voltei a estudar no ano passado” (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 72).

*Um toque de criação* também se caracteriza como uma obra que assegura o estímulo àqueles que estão fora da escola e têm o desejo de a ela retornar. Mariléia da Rosa destaca o entusiasmo que sentiu ao encontrar nas aulas do Proeja atividades envolvendo a música:

Música é o meu lugar, onde tem música ali eu estou [...]. Sou movida a música.[...] Toda a minha família canta, nunca tivemos aula de canto, é um dom, já vem de criança. [...] Pretendo me formar em música.[...] No primeiro dia de aula [...] percebi que aqui tem aula de música. Teve apresentação com flauta transversal e violino, depois violão e canto. Isso me alegrou mais ainda, pois descobri que a escola onde estudo já tem boa parte do meu futuro. (GEVAERD; KAWANO, 2006, p. 14)

Todo o processo de produção da obra (escrita dos textos, digitação, ilustração, *layout* final, papel e tinta para impressão) foi compartilhado pelas professoras e pelos alunos.

Buscando promover a circulação social dos textos produzidos na escola, no lançamento do livro foi realizada uma tarde de autógrafos, com a presença de professores, colegas e familiares dos alunos. A apresentação de um Pôster na Primeira Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina, em 2007, nos *campi* do CEFET<sup>4</sup> Florianópolis e São José possibilitou também a participação dos alunos num evento científico, outro importante resultado deste trabalho. Assim escrevem as professoras-autoras, no pôster do referido evento:

Essa atitude interdisciplinar promoveu a autoconfiança dos alunos, no que se refere à escrita; fez com que percebessem que produção textual não é atributo único das aulas de Português; demonstrou que não há barreiras entre as disciplinas; despertou maior interesse pela leitura e pela escrita; resultou na construção de uma imagem significativamente positiva em relação ao saber e à escola. Pensar na Educação de Jovens e Adultos

4. O atual Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – surgiu em 1909 como Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina. Passando por várias mudanças de nome, transformou-se, em 2002, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) e em 2008, em Instituto Federal.

é pensar em alternativas diferenciadas e até mesmo ousadas, no discurso e na prática, voltadas, sobretudo, para a interdisciplinaridade.

Essas produções aguardavam ser recuperadas e submetidas à análise, pois revelam muito do universo desses alunos jovens e adultos que chegam às salas de aula em espaços diversos – entre eles, os dos institutos federais.

#### O VENTO QUE VEM DE LONGE<sup>5</sup>



A obra de 38 páginas reúne 25 poemas de uma aluna inicialmente medrosa, caladinha, e tímida que aos poucos foi se revelando uma mulher forte, corajosa [...] e ao mesmo tempo, uma alma observadora, sensível, romântica, sonhadora, que produz incessantemente, convulsivamente. Seus poemas brotam a todo instante, diante de qualquer fato. (GUIMARÃES, 2006, p. 7)

Essa é a descrição da autora na apresentação da obra. Na escrita, revela-se toda a sensibilidade da autora-aluna, Eliane Guimarães, uma adulta que retorna à escola e que se sente deslocada, mas o deslocamento não a amedronta. Ao contrário, permite que ela reflita sobre a condição social que divide com tantos que também vivem o sentimento de exclusão da escola e dos conhecimentos por ela sistematizados. É o que vemos no poema “Temática da vida”:

Que posso fazer  
Se não entendo Física  
Não compreendo Matemática  
Em História resume-se minha vida.  
A vida faz tanta Arte comigo

5. Este livro foi também organizado pela professora e impresso de forma praticamente artesanal, com recursos próprios e apoio do então CEFET, hoje IFSC, em março 2006. A imagem abaixo do título é da capa do livro.

Que a ciência não explica mais a minha origem  
Geografia me dá uma ideia  
Do meu lugar no mundo.  
[...]  
Com paciência e sorriso  
Transformando meu mundo triste num grande paraíso  
Esterzinha, minha solidez,  
Minha querida professora de Português (GUIMARÃES, 2006, p. 17).

Percebe-se, ao longo do texto, o movimento que a aluna faz, ao se sentir atraída a revelar-se por meio da escrita. O estímulo da professora deu movimento à caneta, e a vida da estudante se faz ver em forma de versos. “Só quem a acompanhou de perto é capaz de revelar o que os versos des-velam,” diz a professora de Português. Muitas histórias, que em cada página se entrelaçam e contam do cotidiano, como se dá no poema “Vinte e quatro horas”:

Vinte e quatro horas sem energia elétrica  
Faz diferença, meu amigo!  
De repente, a minha vizinha da frente que nunca havia falado comigo,  
Abre a janela e sorri para mim!...  
Inicia um diálogo sob o pretexto da falta de luz, uma conversa  
Que parecia não ter fim.  
[...]  
Neste dia a vila se reuniu, as pessoas dialogaram.  
A falta de luz iluminou as cabeças paradas! (GUIMARÃES, 2006, p. 30).

Para o leitor torna-se possível adentrar, em parte, no cotidiano da aluna, nas linhas e entrelinhas de alguns poemas que revelam o vivenciado e o vivido: a casa onde viveu feliz, acolhida por uma família, é registro vivo na memória da autora, inclusive o nome da rua, o número da casa, o sobrenome da família. Lembranças boas de professores marcantes, história de amor por um pai que nunca conheceu e outras tantas sem final feliz:

## Alguém

Nos caminhos em que andei  
Você não deve pisar...  
Nos portos que ancorei  
Você não vai embarcar...  
Nos rios que cruzei  
Você não vai navegar  
Nas ondas que enfrentei  
Você não vai deslizar...  
As dores que aguentei  
Você não vai suportar...  
Nos tombos que eu levei  
Você não vai acreditar...  
Os mares que eu singrei  
Você não conhecerá...  
[...] (GUIMARÃES, 2006, p. 38).

Os poemas são portadores de elementos para análise e compreensão da história de vida da autora, também sendo parte dela revelada na entrevista<sup>6</sup> feita com a professora. Neste revelar-se pela produção escrita de forma “incessante e convulsiva”, no dizer da professora, escola e vida se misturam em diversas passagens, e a escola sobressai como espaço que nutre “a vida atribulada”, pois os professores são “anjos que me incentivam”, e os colegas são pessoas que me “alavancam” (GUIMARÃES, 2006, p. 35).

Para averiguar os desafios à prática docente, Aguiar Júnior (2010, p. 238-9) toma para análise em sua pesquisa dados provenientes de diversas fontes que lhe propiciam destacar e eleger cinco desafios que se apresentam às práticas de professores experientes e professores iniciantes. Como pondera o autor, “desafios cruciais para re-pensar a ação docente em sala de aula nos tempos atuais”. São eles:

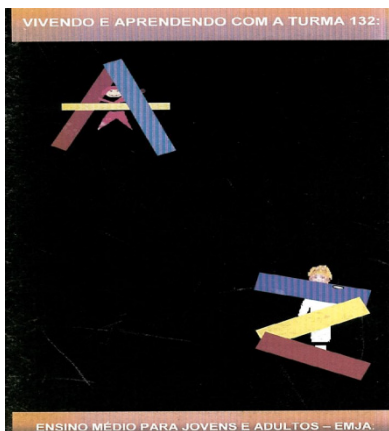
1. Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares.
2. Re-significar conteúdos escolares.
3. Construir um currículo composto por atividades.

6. Entrevista gravada em 2015 pelas autoras deste artigo.

4. Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes.
5. Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes. (AGUIAR JÚNIOR, 2010, p. 249)

Aguiar Júnior (2010, p. 240) identifica “a centralidade do primeiro desafio como sendo aquele que é mais recorrente nas falas dos docentes e que, de certo modo, se desdobra e condiciona os demais”. Embora o autor esteja falando das licenciaturas em ciências de um modo geral, e o caso específico deste artigo sejam sujeitos da EJA/PROEJA, o que se pode perceber na prática submetida à análise é que a mediação feita pela professora nas atividades propostas aproxima-se muito do enfrentamento desses desafios.

#### VIVENDO E APRENDENDO COM A TURMA 132



As formas de promover e sustentar o engajamento dos estudantes nas tarefas escolares aparecem sempre renovadas nas propostas de trabalho que originaram os livros em análise neste artigo. Ao dar voz aos 25 sujeitos-alunos que constituíam a Turma 132 no ano de 2008, elas nos revelam sobre a vida e sobre os sonhos de cada um. Na apresentação da obra, a professora aponta uma das estratégias usadas para levar os alunos a perceber o mundo da escrita que os cerca:

Como as mensagens verbais estão escritas por aí? Há preocupação de seus emissores em escrever corretamente as mensagens? Você seria capaz de identificar as incorreções



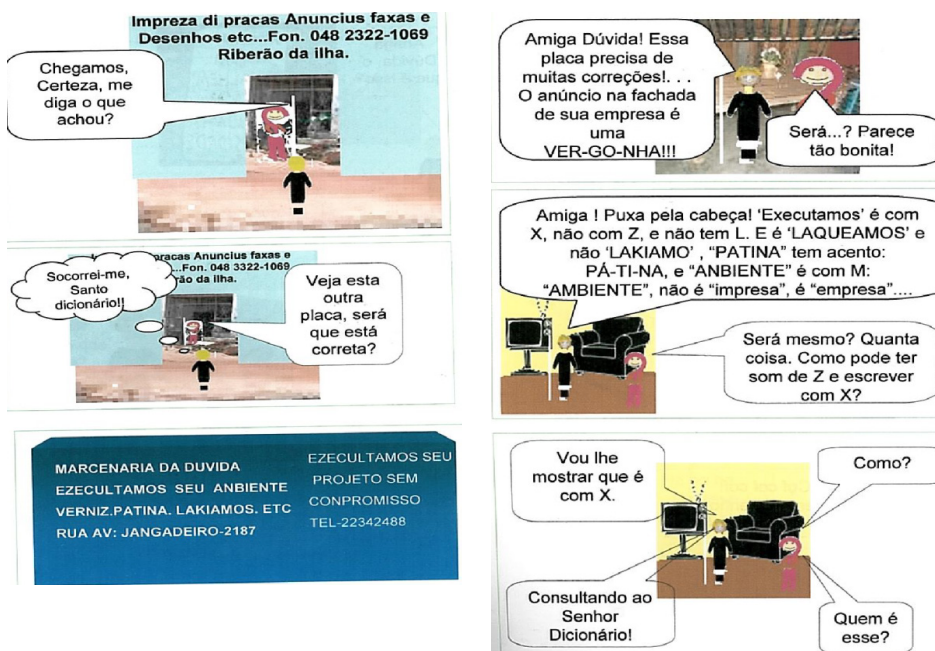
e, após, corrigi-las? O desafio estava lançado. As correções de forma contextualizada deveriam ser apresentadas em um texto narrativo. (GEVAERD, 2008, s.p.)

Diferentemente do que ocorreu com as duas publicações anteriormente apresentadas neste artigo, a escrita desse livro não traz as experiências de vida dos sujeitos envolvidos na sua produção. Aqui, foi preciso muita mediação da professora organizadora para que os sujeitos se apropriassem de conhecimentos do mundo da literatura e das questões que envolvem a estrutura gramatical da língua portuguesa, para escrever sobre dois ilustres personagens brasileiros: o escritor Machado de Assis e o folclorista ilhéu e professor Franklin Cascaes.

O livro, organizado em estrutura de história em quadrinhos, começa com breves dados biográficos de Machado de Assis e Franklin Cascaes e também apresenta outros personagens da história, com algumas informações para melhor caracterizá-los: a Dúvida, a Certeza, o Dicionário e a Gramática. Os dois ilustres personagens, Machado de Assis e Franklin Cascaes se encontram (no céu, claro!) e começam a conversar sobre as dificuldades com o uso da língua portuguesa. Inicia-se um diálogo, destacando, nessa conversa, o jeito de falar e se comunicar das pessoas da Ilha de Florianópolis, herança dos imigrantes açorianos que fundaram as comunidades – um jeito cantado e corrido de falar, denominado de linguagem do “Manezinho”, designa as características da fala de quem nasceu na Ilha.

A conversa entre os dois personagens vai se desenrolando em torno da língua falada e escrita, comentando alguns erros de grafia das palavras, os regionalismos e o folclore da Ilha. Algumas obras de Machado de Assis entram nessa conversa, conduzindo o leitor para a segunda parte da obra. Essa parte do livro trata especificamente da atividade proposta aos alunos, que é a de perceber a escrita que os cerca, selecionar mensagens escritas de forma incorreta e tentar corrigi-las. As cenas se passam com a conversa de duas personagens: a Dúvida e a Certeza. A Certeza apresentará à Dúvida o Senhor Dicionário, a Dona Gramática e a Regra. Por esse caminho da narrativa, vão sendo trabalhados o *x* com som de *z*, palavras com *s* e *c*, pontuação, tudo voltado para fornecer à Dúvida algumas orientações de escrita.

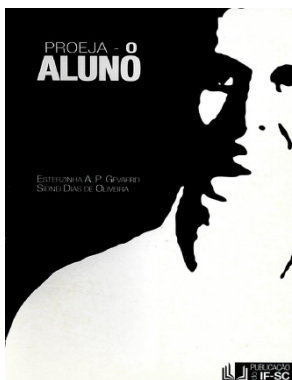
As figuras seguintes dão uma ideia de como a produção foi sistematizada pelos alunos:



Fonte: GEVAERD, 2008, p. 21-22

Na proposta de trabalho, a professora, utilizando-se de recursos e estratégias diferenciadas, reinventa a prática, ressignifica conteúdos, ao problematizá-los e ao fazer os alunos pensarem sobre eles. Ela propõe o “engajamento disciplinar produtivo” dos estudantes. Eagle e Conant (*apud* AGUIAR JÚNIOR, 2010) identificam quatro princípios para promover este engajamento: 1. problematizar o conteúdo; 2. conceder autoridade aos estudantes na solução do problema proposto; 3. comprometer os estudantes com os outros e com a tarefa; 4. prover os estudantes de recursos relevantes. Em todo o trabalho aqui analisado, vê-se que as propostas desenvolvidas pela professora foram fundamentais para estimular os alunos a realizá-las.

## PROEJA – O ALUNO<sup>7</sup>



Diferente das experiências anteriores de produções de alunos do Proeja que viraram livro de forma artesanal, com investimentos dos próprios alunos e, especialmente, da professora organizadora, a publicação *Proeja – o aluno* contou com recursos públicos para editoração e impressão. Também foi o livro que teve mais repercussão, considerando a tiragem da publicação e a sua disponibilização em versão *online*<sup>8</sup>. O livro de 92 páginas, publicado em 2009, traz a história de Sidnei, um aluno do Proeja que abraçou a proposta de trabalho feita pela professora para o desenvolvimento da escrita: a produção de histórias de vida, relatos pessoais ou experiências marcantes desses sujeitos. Ao se engajar na proposta, Sidnei passa sua vida a limpo.

A voz de Sidnei, inicialmente presa a sete chaves, só pôde ser ouvida depois de um intenso e cuidadoso trabalho de estabelecimento de vínculo, cultivado pacientemente pela professora. “Ele não havia se dado conta, mas a história estava lá, guardada na sua mente, prontinha para ser escrita, e digna de ser contada”, explica a professora, na apresentação do livro (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p. 12). Da forma desconfiada com a qual inicialmente encarava as propostas de produção e as iniciativas de aproximação da professora para o trabalho de desenvolvimento da escrita, ao exercício do direito de dizer-se e saber-se, foi um longo caminho, revela a professora, em entrevista. Como indaga Arroyo (2014, p. 26): “Se os educandos

7. Este livro foi publicado pelo IFSC em 2009, em coautoria com a professora, pois esse era um pré-requisito para participar do edital de publicação de livros do IFSC. A imagem abaixo do título reproduz a capa do livro.

8. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Proeja\\_OAluno\\_web.pdf/4be5e376-7707-c07e-1434-7d6c48d293f6](https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Proeja_OAluno_web.pdf/4be5e376-7707-c07e-1434-7d6c48d293f6).

são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?”. Outros sujeitos, outras pedagogias, é o que podemos dizer, quando refletimos sobre as propostas de produção escrita analisadas neste artigo.

É o autor-aluno exercendo o seu direito de dizer-se. É a oportunidade de “tirar as memórias dos Outros dos lugares periféricos” (ARROYO, 2011, p. 300). E continua insistindo Arroyo (2011, p. 265): “É esperar demais dos currículos, do conhecimento escolar e de seus mestres que o percurso escolar seja um avanço no direito a saber-se? Incorporar nos currículos suas memórias será uma oportunidade de entender-se”. E é com esse entendimento de si que o aluno-autor se revela no livro. Ao longo de todo o texto, Sidnei partilha sua vida:

Hoje tenho um norte na vida. Ficou para trás aquele menino que foi gerado numa cela de penitenciária, que foi criado sem pai nem mãe, que parecia não ter futuro. Também ficou para trás aquele “aluno” cheio de dúvidas, de incertezas. Elas já não existem mais. Os estudos me ajudaram muito. Percebo mudanças em mim e creio que essas mudanças são visíveis por todos que me conhecem. O PROEJA fez de mim um ser humano melhor, na vida conjugal, paternal, social física e moral. (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p. 69)

As experiências pessoais de um sujeito que retorna para a escola depois de adulto revelam o reconhecimento pelo papel desempenhado pela escola na vida do autor. “Sinto-me como uma pedra bruta, que durante três semestres foi lapidada pelas mãos de mestres, doutores da arte do saber. Sinto-me como ouro bruto que, ao ser jogado ao fogo, purifica-se, queima todas as impurezas e sai joia rara”, descreve Sidnei (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p. 69).

E ele faz referência ao aprendizado ao longo de cada disciplina, articulando-o à sua vida:

Sinto-me como um olho d’água, que jorra um fio deste valioso líquido e alimenta um Rio de Esperanças. Sinto-me como um pequeno *olho do Saber*, que jorra um fio de Matemática, Física, Química, Biologia, Informática, Português, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física... Um fio destas valiosas disciplinas que alimentam um mundo de esperanças.

- A Matemática e a Física ajudaram-me no trabalho (Eletrônica).
- A História e a Geografia deram-me um Norte neste Planeta.
- A Biologia e Educação Física ensinaram-me a respeitar essa máquina humana que sou.

- A Filosofia e a Sociologia deram-me um sentido na vida e para a vida.
  - O Inglês e o Espanhol deram-me inclusão social.
  - As Artes e a Informática tornaram-me culto e atualizado.
  - A Química deu-me acesso ao Átomo.
  - O Português me proporcionou o acesso a todas essas disciplinas.
- Hoje, os princípios éticos e os valores morais fazem parte do meu cotidiano. (2009, p. 69-70).

Valeu a pena passar pela *Selva do Saber*,  
*Lutar* contra o *Leão* da incerteza,  
*A Anaconda* da dúvida,  
*O Crocodilo* do desânimo,  
*O Elefante* das dificuldades,  
Atravessar o *Rio* do reforço,  
Para chegar ao Éden do Conhecimento.

[...]

Vislumbro, em um futuro muito próximo, a seguinte situação:

- Como é o seu nome?
- Sidnei Dias de Oliveira.
- Idade?
- 36 anos.
- Estado civil?
- Casado.
- Grau de escolaridade.
- Ensino médio completo.
- Sua Profissão?
- Sou Técnico em Eletrônica, formado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Eu não me deixei levar pela vida. Segurei firmemente as rédeas do destino, tracei a rota e conduzi, eu mesmo, a minha vida. E VOCÊ? (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p. 69-71, grifos no original).

A experiência de Sidney foi analisada em um artigo por Gevaerd e Viella (2012). As autoras discorrem sobre a importância de dar voz aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, historicamente excluídos da escola:

Ao escrever sua história e se revelar nessa obra, o aluno deixa marcas em todas as páginas, da diferença que a escola fez na sua vida. Dos traços de dor diante das dificuldades sobressai também um grito de incentivo e de esperança, para tantos outros que como nosso autor, são jovens e adultos que estão alijados do processo formal de escolaridade e procuram a escola em busca de qualificação. Eles retornam à escola pela dificuldade em manter-se num mercado de trabalho competitivo, em que cresce a busca pela qualificação até mesmo nas atividades de baixa renda mensal, ou mesmo objetivando melhorias profissionais. Precisam, portanto, pelo menos cursar o Ensino Médio para poder desenvolver o seu potencial, melhor integrar-se no mercado de trabalho e, acima de tudo, exercer a sua cidadania. (GEVAERD; VIELLA, 2012, p. 447)

É Arroyo (2011, p. 264) que vai nos dando algumas chaves para melhor compreender “com que saberes saber-se”, pois, segundo o autor, o direito a saber-se assegura acesso ao conhecimento, renova a forma de olhar e atuar com esses sujeitos na escola, reconhecendo que “carregam um saber-se produzido no seu viver” (p. 286).

Esses são os caminhos trilhados nas propostas apresentadas neste artigo. Elas revelam a possibilidade de construir outras práticas, abrindo espaços político-pedagógicos no território de tantas lutas dos currículos na Educação de Jovens e Adultos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em Educação, muitas vezes, acabam por atribuir ao professor, especialmente aquele que atua na Educação Básica, um rol de competências que ele “precisa” possuir para se constituir como tal, definido na sua negatividade, a partir daquelas competências que não tem. Zeichner (1998, p. 210) afirma que uma das razões “para a falta de entusiasmo dos professores para a pesquisa acadêmica sobre a educação é a frequência com que eles se veem descritos de forma negativa”. Esse olhar sufoca outros traços que revelam o professor de corpo inteiro, na sua positividade, apontando outra face da docência.

Recolocar os professores no lugar de destaque que lhes cabe supõe superar imagens e autoimagens que foram se configurando história afora e volta e meia retornam. Será que os novos tempos impõem realmente novas imagens ou, como diz Arroyo (2000), as novas imagens mais nos enclausuram do que nos libertam? E continua o autor indagando: que imagens e autoimagens de mestre e de seu ofício estão em construção nas últimas décadas?

Ao longo deste artigo, procurou-se apresentar experiências de escrita com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que permitiram evidenciar o lugar de destaque dos professores que, na pluralidade de ações significativas, silenciosas e transgressoras, vêm construindo em seu cotidiano práticas inovadoras. As ações aqui descritas são compreendidas não como meras atividades, mas como soluções para ocorrências imprevisíveis e que dependem, para seu enfrentamento, de conhecimento teórico. Conforme consideram Kuenzer, Abreu e Gomes (2007, p. 471):

[...] a prática por si não ensina, a não ser pela mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Portanto, não basta inserir o trabalhador na prática para que ele espontaneamente aprenda.

A prática desenvolvida nas experiências aqui apresentadas explicitou as concepções teóricas que sustentam a ação docente, servindo de referência para um ensino de língua materna que valoriza o aluno na condição de autor de textos com efetivo valor social. Ainda, a socialização dessas atividades, via este texto que ora finalizamos, revelou estratégias de trabalho possíveis de serem desenvolvidas em outros espaços formativos. Sobretudo, em espaços que têm como sujeitos os alunos da EJA, com tantas histórias de vida a partilhar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, O. A ação do professor em sala de aula identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, Â. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental, educação em Ciências, educação em espaços não escolares, Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 238-264
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 24 de junho de 2005.
- FARIA, D.; ASSIS, S. O PROEJA integrado à Educação Profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. *Holos*, ano 30, v. 02, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/1968/809>. Acesso em: 11 jan. 2018.

- GEVAERD, E. A. P. *Vivendo e aprendendo com a turma 132- EMJA* (Ensino médio para Jovens e Adultos). Florianópolis: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina-CEFET-SC, 2008.
- GEVAERD, E. A. P.; KAWANO, M. *Um toque de criação*. Florianópolis: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina-CEFET-SC, 2006.
- GEVAERD, E. A. P.; OLIVEIRA, S. D. *PROEJA – O aluno*. Florianópolis: IFSC, 2009.
- GEVAERD, E. A. P.; VIELLA, M. A. L. *PROEJA? Que história é esta?* *Revista Pedagógica – Unochapecó*, ano 15, v. 01, n. 28, p. 439-467, jan./jun. 2012.
- GUIMARÃES, E. F. A. *O vento que vem de longe*. Florianópolis: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina-CEFET, 2006.
- KUENZER, A.; ABREU, C. B. de M.; GOMES, C. M. A. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 462-549, set./dez. 2007.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez. 1999.
- RAMOS, E. E. L.; BREZINSKI, M. A. S. *Legislação educacional*. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Maria dos Anjos Lopes Viella** é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Viçosa- MG), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais) e Doutorado em Educação (Universidade Federal da Santa Catarina). É professora/pesquisadora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho, Ensino e Formação de Professores, pesquisando os seguintes temas: Mundo do trabalho, juventude e escola, pesquisa e formação de professores e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *E-mail: mariadosanjosv@gmail.com.*

**Marizete Bortolanza Spessatto** é graduada em Pedagogia (Fundação de Desenvolvimento do Oeste), tem Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Tem experiência na área de Formação de



Leitores e Formação de Formadores, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, formação de leitores, formação de professores em Educação Profissional e Tecnológica, políticas públicas.

*E-mail:* spessatto.mari@gmail.com.

*Recebido em 29 de maio de 2019 e aprovado em 26 de julho de 2020*



# Sarau Palavra Encantada no Bar Cantinho Girassol: um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba

Sarau Enchanted Word at the Little Corner Sunflower: a cultural space on the outskirts of the city of Sorocaba

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n8op65-79>

MARCO AURÉLIO NUNES DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

DULCINÉIA DE FÁTIMA DULCE FERREIRA<sup>2</sup>

KELEN CHRISTINA LEITE<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste artigo discutimos a cidade contemporânea e sua periferia; abordamos a penetração do capital em todas as esferas da vida e a expansão de um determinado padrão de consumo, bem como sua consequência na vida das pessoas. Apresentamos a cidade de Sorocaba, o bairro Wanel Ville, o bar Cantinho Girassol, a biblioteca comunitária e o Sarau Palavra Encantada. Por meio de um estudo de caso mergulhamos no Sarau Palavra Encantada, uma experiência cultural na Periferia de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, fruto de uma pesquisa de mestrado em educação, junto ao PPGEd UFSCar-Sorocaba, realizada entre os anos de 2016 e 2018.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência cultural; sarau; periferia; cidade.

**ABSTRACT:** In this article we discuss the contemporary city and its periphery; we approach the penetration of capital in all spheres of life and the expansion of a certain pattern of consumption, as well as its consequence in people's lives. We present the city of Sorocaba, the Wanel Ville neighborhood, the Cantinho Girassol bar, the community library and the Sarau Palavra Encantada. Through a case study, we immersed ourselves in Sarau Palavra Encantada, a cultural experience in the outskirts of Sorocaba, in the interior of the State

1. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil.
2. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil.
3. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil.

of São Paulo, as a result of a master's research in education, at PPGEd UFSCar-Sorocaba, carried out between 2016 and 2018.

KEYWORDS: Cultural experience; sarau; periphery; city.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em um bar da periferia de Sorocaba, no bairro Wanel Ville I, o “Cantinho Girassol”, que abriga o Sarau Palavra Encantada há sete anos. A pesquisa esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba (PPGEd-UFSCar-Sorocaba, linha “Educação, Comunidade e Movimentos Sociais”). Tivemos como objetivo acompanhar e analisar o Sarau Palavra Encantada, procurando identificar a potência de vida presente nesta experiência.

Trata-se de um estudo de caso que se apoiou na ideia de pesquisa participante (BRANDÃO, 1983). Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica em torno de questões urbanas e de experiências culturais na periferia. Acompanhamos o cotidiano do bar e as atividades culturais aos finais de semana; também realizamos onze entrevistas semiestruturadas com participantes do Sarau e/ou frequentadores do bar – trouxemos para a conversa alguns desses personagens, que serão apresentados à medida em que forem convocados a ocupar o palco neste artigo. Com este estudo, podemos afirmar que o Sarau Palavra Encantada, que acontece no bar Cantinho Girassol, configura-se como um espaço contra-hegemônico à lógica do capital.

### 1. DE ONDE VEM A CIDADE?

*A cidade não pára, a cidade só cresce  
O de cima sobe e o de baixo desce  
A cidade não pára, a cidade só cresce  
O de cima sobe e o de baixo desce*  
CHICO SCIENCE

Para o historiador Jacques Le Goff (1998), as cidades medievais tiveram um importante papel no desenvolvimento da civilização europeia, pois funcionaram também como espaço de trocas, onde as pessoas se encontravam e socializavam os conhecimentos. A cidade medieval também funcionava como espaço de festa,

onde os cidadãos se encontravam pelo simples prazer de se encontrar e celebrar; ainda de acordo com Le Goff, nesse período ela se converte em espaço de cobiça.

Nesse processo, Marx irá demarcar que “a burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos (...) dos servos da Idade Média nasceram os moradores dos primeiros burgos; desta população municipal, saíram os primeiros elementos da burguesia” (MARX; ENGELS 2005, p. 41- 44). Novamente Le Goff:

A cidade da idade média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária [...]. Mas a cidade concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas, nas igrejas e mesmo nos cemitérios. Uma concentração de criatividade de que é testemunha a jovem universidade que adquire rapidamente poder e prestígio, na falta de uma plena autonomia (LE GOFF, 1998, p. 25).

A expropriação dos camponeses enche a cidade de despossuídos em busca de trabalho nas indústrias. Dessa forma, a urbanização e a industrialização caminham juntas em um processo indutor e induzido, em que tanto a primeira favorece a segunda quanto vice-versa (LEFEBVRE, 2001). Nesse contexto, tanto as fábricas precisam da concentração de pessoas, alimentando ainda o sistema com um aumento do exército de reserva, quanto a massa de despossuídos que se concentra nos grandes centros precisa dos salários pagos pelos empregadores para garantir suas mínimas condições de subsistência.

Lefebvre (1999) argumenta que a cidade nasce como uma obra que retrata a singularidade do modo de vida de seus habitantes. Com a chegada do comércio e posteriormente da indústria, esse modelo de cidade até aqui comentado se implode. Com a consolidação e o crescimento das indústrias, um modo de cidade como produto vai nascendo e se espalha para o mundo todo. Esse novo modo de organização do espaço vai se distanciando do retrato de uma obra humana e se configurando como produto do capital.

As cidades tomaram proporções colossais, com estruturas e características muito mais complexas. De acordo com Lefebvre (1999, p. 49): “Atualmente o fenômeno urbano surpreende por sua enormidade; sua complexidade ultrapassa os meios do conhecimento e os instrumentos da ação prática”.

2. “CIDADE MARAVILHOSA CHEIA DE ENCANTOS MIL”

Sorocaba é uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada a aproximadamente cem quilômetros da capital. No idioma tupi, Sorocaba significa Terra Rasgada; é uma cidade com perfil industrial e figura entre as mais ricas do estado e do país. De acordo com o IBGE<sup>4</sup>, ela tem aproximadamente 687.357 mil habitantes e a renda média dos trabalhadores em empregos formais é de 3,2 salários-mínimos; a cidade conta com 203 estabelecimentos de ensino fundamental e 95 de nível médio, envolvendo escolas públicas e privadas. A taxa de escolarização dos jovens de 6 a 14 anos é de 98,1%.

Como já mencionado, as cidades contemporâneas aparecem como magníficas obras do capital, cobertas por arranha-céus, *shoppings* e avenidas tomadas por utilitários. No entanto, todos esses baluartes escondem uma cidade fragmentada e segregada. Em Sorocaba, embora de forma tardia, essa dinâmica de fragmentação e segregação do espaço se manifestará de forma semelhante aos grandes centros urbanos.

De acordo com Burgos (2015, p. 155), “a cidade [de Sorocaba] vem ampliando o número de *shopping centers*, chegando ao número de nove empreendimentos em 2014”. Ainda de acordo com a autora, a frota de automóveis e os empreendimentos imobiliários também aumentaram significativamente. Sorocaba é uma cidade em processo de expansão, orientada pela lógica neoliberal e orquestrada pelas demandas do capital.

Esta cidade carrega consigo o conflito entre diversas formas de resistência e uma hegemonia conservadora. Auro Moreno Romero, professor de Geografia da rede pública do estado de São Paulo, morador do bairro Wanel Ville e frequentador do bar Cantinho Girassol, não se apresenta no Sarau. Costuma frequentar o Espaço Cultural para tomar uma cerveja e levar uma prosa no Balcão. Assume o palco neste artigo e diz:

Eu acho que o sorocabano é menos tolerante, em relação ao que é diferente, ao que é diverso, do que o cara que mora numa cidade como São Paulo, que tem muito mais o conceito de uma cidade cosmopolita, que não dorme, que está sempre em movimento, que tem mais teatros, mais cinemas. Então Sorocaba é muito restrita. Quantas salas de cinemas e teatros você tem em Sorocaba? Acho que uma, duas no máximo! O máximo que você vê aqui são uns shows de artistas sertanejos, por exemplo. Então, acho que falta na cidade essa mistura que é o que vai transformar o lugar, num lugar melhor, com mais respeito. Acho que o sorocabano, até pelas eleições, por quem ele

4. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama> – Acesso em: 2/12/2020.

*Marco Aurélio Nunes de Oliveira; Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira; Kelen Christina Leite*

elege, é muito conservador ainda. Então você ter um espaço em que as pessoas possam conversar, dialogar, e isso na periferia ainda, é um avanço enorme pra cidade (AURO, *In: OLIVEIRA, 2016, p. 89*).

### 2.1. POR FORA DA CIDADE, A PERIFERIA VISTA POR DENTRO

Enquanto as cidades no período da Baixa Idade Média eram cercadas por muralhas, as cidades de hoje não são divididas por muros, embora cada vez mais nos defrontemos com a existência de condomínios fechados, mas a divisão mais explícita se encontra na relação complexa entre o centro e a periferia da cidade. Tomamos como periferia,

(...) os territórios em presença do Urbano Periférico, no qual sobrevive o trabalhador que sobra dos mais diversos setores, absorvido em processos de trabalho existentes no circuito inferior da economia urbana, que se vincula direta ou indiretamente ao circuito superior (BURGOS, 2013, p. 264).

A temática da periferia tem ocupado a pauta da grande mídia nos últimos vinte anos. Ora ela aparece de forma estereotipada, associada ao crime e à violência, ora de forma romantizada, a partir do que são enfatizados os aspectos de solidariedade, resiliência e determinação, de forma a ocultar as contradições (NASCIMENTO, 2011).

É importante destacar que a periferia, embora não evidencie sempre em suas paisagens a mesma falta de infraestrutura de anos atrás, carrega ainda a falta e/ou precariedade dos empregos, a violência, a ausência de equipamentos públicos de saúde, cultura, lazer e entretenimento (BURGOS, 2013).

Ao falarmos sobre a relação cidade, periferia e cultura, nos deparamos com alguns autores, poetas e compositores que abordam a questão da diversidade e do conflito nos grandes centros. “A cidade contemporânea (...) longe de ser o lugar da homogeneidade cultural vem marcada pelo encontro – e pelo conflito – de diferentes grupos” (THOMAZ, 1995, p. 427). Como podemos constatar na fala de Canto:

As grandes periferias do Brasil, bares e igrejas podem ser encontrados em quase todas as esquinas, e o mais inusitado é que, muitas vezes, estão separados apenas por uma única parede. A cultura? Bem, essa quase sempre está do lado de lá, depois da ponte (gíria usada por poetas das periferias, quando se trata de situar geograficamente

os bairros onde moram). Nas periferias não há museus nem teatros, e as bibliotecas contam-se nos dedos. Nesse cenário, o que ninguém esperava é que a poesia e suas vertentes fossem nascer (e dar ótimos frutos) justamente naquele boteco da esquina. No Campo Limpo, por exemplo, a segunda-feira veste-se de vermelho e vem com força total. É o Sarau do Binho – uma referência no bairro – que, há oito anos, reúne poetas, escritores, intelectuais e uma boa parcela da própria comunidade. Na ocasião, muitos expressam suas ideias por meio de diversas linguagens artísticas. É um intercâmbio cultural! (CANTO, 2016, s/p).

Neste trabalho analisamos uma experiência cultural na periferia de Sorocaba, uma cidade de médio porte. Não tratamos a periferia, nem tampouco as experiências das pessoas que ali vivem, como se fossem insignificantes, mas, ao contrário, procuramos identificar e revelar as potencialidades e especificidades ali presentes.

Para qualquer desavisado que chegue à cidade de Sorocaba e apenas circule de carro pelas principais avenidas, a impressão que fica é a de uma cidade rica e opulenta. No entanto, há contradições implícitas, e muitas vezes explícitas, no conteúdo da urbe sorocabana, sobretudo nas periferias.

Talvez o maior drama da periferia sorocabana seja como o de outras periferias: o abandono e a falta de políticas públicas voltadas para cultura, saúde e lazer. Aqui, como em outras periferias, quase não há espaços para encontros que não sejam o bar e a igreja. Não há bibliotecas, tampouco teatros, cinemas ou qualquer coisa do gênero. As praças públicas, quando existem, não funcionam como local de encontro. Raras são as vezes que recebem alguma atividade promovida pela Secretaria da Cultura, e quando isso acontece geralmente ocorre dentro da lógica do grande evento.

Sorocaba é uma cidade grande, uma população grande também. Só que Sorocaba não é uma cidade que a gente poderia caracterizar como cosmopolita. Ou seja, não tem aquele pulsar cultural, não tem lugares que você pode ir... A não ser que você tenha dinheiro. Então é uma cidade que embora seja grande, ela não tem grandes lugares que podem apresentar para você lazer, cultura, divertimento, bom papo. Então, ou você paga para frequentar ambientes mais caros, mais sofisticados, ou você tem que procurar um lugar que te ofereça o mínimo de cultura, de papo bom, de gente que converse legal e a um baixo custo (AURO, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 88).



O que podemos dizer é que as sucessivas gestões da oligarquia local implementaram o espraiamento da cidade, ou seja a expansão da cidade segundo a lógica do capital, fomentando seu crescimento sem, no entanto, comprometer-se com as questões sociais. Essa é uma tendência no processo de urbanização brasileiro que se faz presente também em uma cidade de médio porte como Sorocaba.

## 2.2. O BAIRRO WANEL VILLE

Wanel Ville é um bairro situado na periferia de Sorocaba, fruto do processo de expansão imobiliária, na zona oeste da cidade, no início dos anos 2000. De acordo com o site do grupo responsável pelos empreendimentos nessa região, o bairro possui seis mil lotes.

É um bairro bastante estruturado, com ciclovias, posto de saúde, estabelecimentos comerciais. No entanto, um olhar mais atento permitirá ao observador notar que, assim como em outras periferias, a cultura não tem seu espaço garantido.

## 2.3. NO WANEL VILLE, O BAR CANTINHO GIRASSOL

Embora o processo de expansão e reprodução da cidade a partir da lógica do capital promova a coisificação e o isolamento dos habitantes, a vida das pessoas se modifica com a mesma rapidez com que se reproduz a cidade, mas sempre há um processo inverso de resistência, baseado na solidariedade, nas trocas e na ajuda mútua (ROLNIK, 1988).

É nesta periferia de Sorocaba que surge o bar Cantinho Girassol, de propriedade de Zé Miranda, um migrante natural de Irecê-BA, que passou a maior parte de sua vida na Grande São Paulo, trabalhando no setor de bares, aos quais sempre buscou dar um caráter cultural. Há alguns anos, veio a Sorocaba em busca de uma cidade mais calma, e nela se tornou proprietário do Cantinho Girassol e criador do Sarau Palavra Encantada.

(...) fiquei 15 anos trabalhando com esse bar, com eventos culturais lá em SP, até que um dia resolvi vir para o interior, procurar uma cidade mais tranquila para viver né, mas sempre com a ideia da cultura na cabeça, de trabalhar essa parte, aí chegamos

5. “As catedrais, apesar de construídas pelo homem, pertencem a Deus; já as cidades de hoje, pertencem ao capital. Para usufruir a primeira é necessário a subjugação a Deus, seguir seus mandamentos. No caso da cidade é a subjugação do homem às necessidades de reprodução do capital; onde o homem se vê capturado pelas necessidades de consumo e lazer” (CARLOS, 2013, p. 12).

em Sorocaba, procuramos um barzinho para a gente comprar né, que tenha a característica da gente que sempre é trabalhar na periferia, para tentar incentivar a cultura onde ela não chega, é mais difícil de chegar. Aí até que procuramos vários bares aqui em Sorocaba, em regiões mais centrais assim, mas não era nossa característica, até que encontramos este aqui no Wanel Ville, onde a gente também, já logo de início, já tentamos implantar a ideia da cultura, criando uma biblioteca no bar, e trazendo um pessoal, já começou a encostar um pessoal bem ligado à cultura da cidade também (ZÉ MIRANDA, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 141).

No bar de São Paulo chamado Pioneiros do Brás ele se inspirava na Cooperifa<sup>6</sup>, de Sérgio Vaz. Ele conta que

(...) lá em São Paulo, existem aí, vários locais que fazem esse tipo de trabalho, principalmente em bares né. Temos, lá, a fonte de inspiração. Minha maior é o poeta Sérgio Vaz, que é um poeta da periferia. É um cara que também trabalhava em bar, durante muito tempo ele trabalhou em bar com o pai dele, e sempre gostava de ler também, é o meu caso também (...) o Sarau da Cooperifa, que o Sérgio Vaz criou uma cooperativa. Cooperifa é a Cooperativa da Periferia. Entendeu? E a gente sempre acompanhou esse trabalho do Sérgio Vaz né, eu sempre acompanhei, a gente participava de Saraus, inclusive quando começamos a fazer os Saraus lá no Pioneiro do Brás, começou a vir os poetas da periferia lá da Cooperifa né. Poetas fantásticos, aí começou a se apresentar também lá no Sarau da Amizade, que é o que a gente fazia lá no Brás, chamava Sarau da Amizade. Aí começou a vir os poetas da cooperifa, eu já admirava bem o trabalho do Sérgio Vaz, e é o que eu coloco aqui, a inspiração veio daí, do Sérgio Vaz. Aí tem o Binho, aí tem um monte de bares que fazem este tipo de Sarau né. O diferencial do que eu faço, é que, no do Sérgio Vaz, tem um poeta por trás, o Binho é escritor também; dono de bar, mas é escritor e jornalista, o Sérgio Vaz também, e eu sou um cara comum, que não tem nenhuma formação universitária, sou apenas um admirador dos caras, e pus em prática a ideia deles (ZÉ MIRANDA, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 142).

O bar Cantinho Girassol já nasce como uma experiência cultural, e assim confirma que como as flores brotam do concreto, uma experiência cultural pode surgir na periferia.

6. Um evento cultural (Sarau) que acontece há mais de 10 anos no bar do Zé Batidão, localizado na R. Bartolomeu dos Santos, 797 – Jardim Guarujá – Periferia, São Paulo/ SP, é coordenado pelo poeta Sérgio Vaz.

O olhar atento ao modesto barzinho na periferia de Sorocaba revela as potencialidades e possibilidades que emanam do “nível do habitar” (LEFEBVRE, 1999). As redes de associação e solidariedade entre os periféricos aparecem, não como algo cristalizado, mas de forma dinâmica, revelando também os conflitos, as contradições e as dissidências. Nas palavras de Auro:

E o bar aqui oferece uma música de qualidade, oferece pessoas que tem uma cabeça legal, que conseguem debater, que conseguem discutir. Discutir em alto nível: as pessoas que frequentam o bar não são os bebuns que a gente está acostumado a encontrar por aí. Então você acaba aliando duas coisas. Primeiro: encontrar pessoas que você possa conversar sobre assuntos diversos, se divertir e, ainda, ter um lazer e contato com a música, poesia, um livro e assim por diante (AURO, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 88).

Logo que Zé Miranda comprou o bar Cantinho Girassol, realizou algumas mudanças no *layout* do espaço e contratou um artista plástico para fazer um grafite na parede, com o rosto e uma frase de Raul Seixas. Na sequência, começou a colocar livros no espaço. Essas atitudes atraíram para o bar um público diferente, mais ligado à área da cultura.

A Biblioteca Comunitária foi montada sem grandes burocracias. Zé Miranda trouxe para o bar os livros que tinha, arranjando-os pelo ambiente, de modo que ficassem à vista dos frequentadores e passou a explicar-lhes a proposta e a dinâmica da Biblioteca Comunitária. A ideia era de que os frequentadores a alimentassem com doações e que fizessem os empréstimos sem nenhuma burocracia, com base na confiança. Aqui trazemos para a conversa Vadson, funcionário dos Correios, morador do bairro, frequentador do bar e do Sarau. Ele diz que “logo de início a gente não conhecia muito [a ideia]. Mas aí depois a gente já começou a ver livros por aqui, eu mesmo fiz algumas doações de livros, trouxe uma coleção de livros aqui. Aí começou a aumentar” (VADSON, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 135).

Hoje, a Biblioteca funciona muito bem; os frequentadores compreenderam a dinâmica. Com algumas exceções, Zé Miranda não tem problemas com o empréstimo dos livros. Apenas quando percebe que alguém está levando muitos livros e não está repondo é que ele intervém, limitando a retirada de material. Mas, de acordo com ele mesmo, são raras as ocasiões em que isso ocorre.

#### 2.4. NO BAR CANTINHO GIRASSOL, O SARAU PALAVRA ENCANTADA

*Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser  
Todo verbo é livre para ser direto e indireto  
Nenhum predicado será prejudicado  
Nem a frase, nem a crase e ponto final!*  
Fernando Anitelli – O Teatro Mágico

Após a criação da Biblioteca Comunitária, em 2012, surgiu a proposta de realizar um Sarau no bar, como também ocorria em São Paulo. Zé Miranda disponibilizou o espaço para a realização do Sarau, que inicialmente foi organizado pelo poeta Córdoba Jr. e pelo professor Antônio Paulo. O sarau nasceu em 2013 e foi batizado de Sarau Palavra Encantada, um espaço aberto a poetas, músicos e artistas em geral.

O Sarau Palavra Encantada aparece como importante espaço de acolhimento de artistas que buscam um lugar para socializar sua arte, e ainda como elemento político e modificador das pessoas, uma vez que promove o encontro e a socialização de saberes, de conhecimento e de arte.

O poeta e professor de informática Evandro Aranha, que se apresenta no espaço e já realizou o lançamento de dois livros no Sarau Palavra Encantada, afirma:

O Girassol acredito que tem uma função, primeiramente, de cidadania e de ocupação do espaço público, porque ele ocupa. Esse movimento aqui do Girassol, ele é um movimento que mostra que a cultura não tem que ficar trancafiada em biblioteca, em museu. Ele mostra que um bar na periferia pode prestar esse papel de ser um agente público modificador das pessoas. Além da parte cidadã, também é um ato político, porque a arte é política (...)

(...) Foi o lugar que eu me descobri, porque antigamente eu achava que eu escrevia poesia para mim. A partir do momento que vim aqui, o pessoal foi receptivo, foi acolhedor, eu descobri que a poesia tinha uma função muito maior do que satisfazer meu ego. Era uma coisa que alguém podia realmente ouvir o que eu estava falando, podia acreditar naquilo, sentir alguma coisa diferente. E aqui, pelo fato de ser um bar receptivo, os donos darem total liberdade, apoio mesmo, cultural à arte, me fez assim praticamente... aqui eu brinco com o Zé: aqui é minha segunda casa (EVANDRO ARANHA, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 73).

Encontrar pessoas e socializar alegrias e angústias é uma atividade cada vez mais difícil na sociedade de consumo em que vivemos. O Cantinho Girassol funciona normalmente durante a semana como um típico bar de periferia, mas aos finais de semana – sextas e sábados – é palco de atividades culturais como o Sarau Palavra Encantada, por onde já passaram diversos artistas de várias cidades, além de um público específico que frequenta semanalmente os eventos culturais.

O Sarau acolhe artistas que não têm onde apresentar seu trabalho, oferece possibilidades de encontros e socialização e favorece o desenvolvimento e o aprendizado das pessoas que frequentam o espaço. É um lugar de fundamental importância para seus frequentadores, conforme a entrevista do Poeta Córdoba Jr, pseudônimo de João Batista Tomazi, funcionário dos Correios aposentado, fundador e frequentador do Sarau Palavra Encantada:

Tem uma magia diferente, uma magia especial aqui no Cantinho. É meio difícil até de explicar. Pra você ver: o Bosco, mesmo, falou outro dia que ele também se sente assim e quando sai daqui, sai de maneira diferente. O Cantinho é isso: você vem aqui não querendo nada, acaba se esparecendo, tendo uma alegria muito grande de participar do sarau, dos dias de música (CORDOBA JR., *In: OLIVEIRA, 2016, p. 74*).

Para Vadson, o espaço tem uma significância especial. Trata-se de um lugar onde ele se sente confortável, a ponto de trazer a família (sua esposa). Também aprecia as atividades culturais que lá ocorrem:

No início era mais poesia, aí depois começou a ter, também, música. E o bom é a diversidade que tem: tem teatro, tem cinema, tem música. Então é um espaço que você pode ver de tudo num único local. Isso que é importante. Inclusive eu trouxe minha esposa pra cá, que nunca tinha frequentado aqui o bar, tornou-se amiga de praticamente todo o pessoal aqui. Ela participa do sarau, ela recita poesias, ela gosta muito (VADSON, *In: OLIVEIRA, 2016, p. 87*).

Dentre os entrevistados, Vadson foi um dos que apontaram o Sarau Palavra Encantada como Resistência, assim como Zé Miranda. Embora reconheça o caráter de entretenimento, nas palavras de Auro é possível perceber que o Cantinho Girassol vai além do que ocorre aos sábados.

Então eu vejo o bar não apenas como um lugar de lazer, mas um lugar que pode resistir a um sistema comercial de cultura, onde poucas pessoas têm acesso. Então o bar representa, principalmente por estar situado numa periferia, uma possibilidade, uma alternativa de a pessoa encontrar algo diferenciado (AURO, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 88).

Ana Cristina (Aninha) frequenta o espaço desde os nove anos de idade, acompanhada pelos seus pais. Declamou pela primeira vez no Sarau o poema “Menininha”, de Vinícius de Moraes, depois passou a declamar poemas de sua própria autoria. Hoje, já tem quatro livros publicados, sendo três de poesia e um de prosa.

(...) o primeiro lugar que eu declamei, que eu declamo até hoje é o Cantinho. No começo eu declamava poesias de outros autores, até que um dia eu criei coragem e declamei uma poesia minha. Desde então eu não paro mais. [...]. Sim, eu já lancei três livros. O *Sementes de Ana Cristina* em fevereiro de 2015, *Flores de Ana Cristina* em fevereiro de 2016, e *Frutos de Ana Cristina* agora em Fevereiro de 2017. [...]. Foram muitas pessoas que eu conheci aqui, que acabaram me passando a experiência, quando eu vinha aqui no Cantinho e declamava minhas poesias. Quando eu ouvia as poesias de outros autores também, eu tinha uma convivência com outros poetas, então isso acabou contribuindo mais ainda com esse amadurecimento, cada conversa, cada história que eu ouvia, tudo isso contribuiu com o amadurecimento poético (ANA CRISTINA, *In*: OLIVEIRA, 2016, p. 100).

Ao realizarmos a pesquisa que aqui compartilhamos, encontramos elementos que evidenciam a importância e o potencial de espaços como o aqui apresentado. Pudemos identificar que eles podem promover encontros cheios de possibilidades de vida, sobretudo nas periferias, onde o abandono cultural se faz tão presente.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bar também é cultura sim! A Biblioteca Comunitária do Cantinho Girassol funciona como elemento disseminador da cultura no bairro Wanel Ville I; é uma resposta clara dos cidadãos à ausência de estruturas do poder público, que insiste em manter tão longe do povo o acesso à cultura e ao entretenimento.

É claro que Zé Miranda, o idealizador do Sarau Palavra Encantada, não está sozinho nesse processo; com ele, há várias pessoas que atuam cotidianamente para que

essa experiência continue viva; além disso, Zé Miranda também não está isolado, pois além do Sarau Palavra Encantada e da Biblioteca comunitária há outros focos de resistência à massificação e à domesticação para o consumo na cidade.

Bar é encontro sim! As pessoas que frequentam o Cantinho Girassol explicitaram a importância de ter um espaço que seja um lugar que signifique algo. Um lugar que ajudam a construir através da solidariedade entre os participantes, da arte, da cultura, das trocas, e dos conflitos. Sobretudo, um lugar que podem chamar de seu, com o qual estabelecem uma relação de afeto e pertencimento.

O lugar de encontro favorece a troca de saberes, experiências, frustrações, dificuldades, e por que não, de discordâncias. Para que as pessoas dialoguem, compo-nham, discutam e até mesmo briguem, primeiro é preciso que as pessoas se encontrem, e é isso que as pessoas fazem no Cantinho Girassol, as pessoas se encontram e trocam, se reconhecem como humanos.

Mas trocam o quê? As pessoas trocam tudo aquilo que acumularam ao longo da vida; o “meio grito” (BRANDÃO, 1984) que se esconde pode finalmente sair e tornar-se “um grito inteirado” (ibdem).

Por fim, é importante dizer que bar é ego, é briga, é disputa, é dificuldade, é vida, como diz a canção de Gilberto Gil; “Vida é alegria / Vida me dá prazer / Vida é a luz do dia / Vida vadia / Vida é o amor / Vida é cor e confusão / Vida é som e paixão / Vida é alegria / Vida me dá prazer / Vida é a luz do dia / Vida vivida / Vida é o amor / Vida é cor e confusão / Vida é som e paixão” (GIL, 2019).

Na vida, não podemos esperar que as pessoas saiam de suas casas, se encontrem e entrem em um consenso de imediato.

As pessoas que chegam, chegam com todas as suas contradições, seus acúmulos, sua cultura, suas manias. As cheganças não são como uma amálgama de liga metálica que se retorce e se arranja a todo e qualquer custo. Na realidade, elas são mais como o encontro entre dois rios, como o Rio Negro e o Solimões, ou como as águas do rio quando encontram o mar no remanso.

Aos poucos elas se misturam, mas não de imediato.

Para que continue existindo vida – para “além da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005) – é preciso que existam espaços como esses, pois eles carregam em si uma potencialidade de subversão e contra-ataque à hegemonia do capital.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. O meio grito: Um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 130-198.
- BURGOS, R. *Periferias Urbanas*: O chão dos catadores no urbano periférico. São Paulo: Humanitas, 2013.
- BURGOS, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões Geográficas a partir de um estudo de caso sobre as contradições urbanas da cidade de Sorocaba-SP. *Geographia Meridionalis*, Pelotas, v. 01, n. 01, p. 145-159, jun. 2015.
- CARLOS, A. F. A. *A Cidade*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CANTO, C. Poesia na Periferia. *Revista Raça*, Sorocaba, out. 2016. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/poesia-na-periferia/>. Acesso em: 11 mar. 2019
- GIL, Gilberto. *Vida*. BEST OF SAMBA vol. 1: Gilberto Gil, Gal Costa, Obina Shok. UK: Church Lane, 2019. 1 CD (52 min).
- LE GOFF, J. *Por amor às cidades*: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.
- LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, H. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MARX, K; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NASCIMENTO, É. P. do. *É tudo nosso!* Produção cultural na periferia paulistana. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. N. de. *Sarau Palavra Encantada no Cantinho Girassol*: Um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- ROLNIK, R. *O que é Cidade*. Brasiliense: São Paulo, 1988.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. *A Temática Indígena na Escola*: Novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. Brasília: MEC/ MARI / UNESCO, 1995.

## SOBRE OS AUTORES

**Marco Aurélio Nunes de Oliveira**, Professor da Rede Pública Estadual de São Paulo e do Centro Paula Souza. Leciona na disciplina de história. Formado desde de 2013 pela UNISO e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.  
*E-mail*: prof.marco.nunes@gmail.com.

**Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira**, professora Adjunto IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - Campus Sorocaba). Pós Doutorado em Cultura Popular junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora (2006)



*Marco Aurélio Nunes de Oliveira; Dulcinéia de Fátima Dulce Ferreira; Kelen Christina Leite*

e Mestre (1999) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - SP (UNICAMP). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema - São Paulo - (1988). É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais (GECOMS - UFSCar - Sorocaba) e participa como colaboradora do Grupo de pesquisa Tecnologias e processos de subjetivação (UNESP - Rio Claro - SP) e NuRuNI (Núcleo de Extensão e pesquisa com populações e comunidades Rurais, Negras Quilombolas e Indígenas- UFMA). Realiza trabalhos de Ensino Pesquisa e Extensão vinculados ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED - Campus Sorocaba). Eixos temáticos: Educação, política e processos de subjetivação, Educação Popular, Cultura Popular e Processos Educativos; Educação de Jovens e Adultos, Educação como Prática da Liberdade.

*E-mail: dulceferreira@ufscar.br.*

**Kelen Christina Leite**, possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1994), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1998), doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2005) com estágio doutoral em Economia Civile pela Università Degli Studi di Milano-Bicocca (2003-2004). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos, no Departamento de Ciências Humanas e Educação - DCHE e pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Trabalho, Organização Social e Comunitária e do grupo Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Econômica e do Trabalho atuando, principalmente, nos seguintes temas: Trabalho, Economia Solidária, Economia Civil, Estado, Mercado, Movimentos Sociais. Diretora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) da UFSCar de 2013-2018.

*E-mail: kelen.leite@ymail.com.*

*Recebido em 22 de abril de 2019 e aprovado em 18 de novembro de 2020.*



# Marli Wunder: Entre fios, imagens e processo criativo<sup>1</sup>

Marli Wunder: Broadcast, images and creative process

Marli Wunder: Entre hilos, imágenes y proceso creativo

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n8op81-99>

AMANDA MAURICIO PEREIRA LEITE<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto discute o processo de criação da artista plástica brasileira Marli Wunder. Trata-se de um desdobramento da pesquisa de Pós-Doutorado realizada no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir de um movimento cartográfico, procuramos acompanhar o processo de criação de Wunder a fim de perceber a intensidade da obra e de experimentá-la em suas múltiplas dimensões, nas conexões em redes tecidas com a própria vida. Apoiados em Deleuze (1997), entendemos que a noção de *devir-planta* funciona como uma linha transversal entre a matéria vegetal e o corpo da artista, uma linha tênue que mistura formas e sensações. Suas fotografias são como escritas de entrelinhas, conjunto de imagens que forçam o pensamento a pensar. Entre fios, fotografias e processo criativo indagamos: o que faz pensar, o que move, o que desestabiliza na obra de Wunder?

**PALAVRAS-CHAVE:** Marli Wunder; fotografia; processo criativo.

1. O artigo é um desdobramento da pesquisa de Pós-Doutorado realizada no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisa está vinculada ao Laboratório de Estudos Audiovisuais - Olho/UNICAMP e ao Coletivo 50 graus: Pesquisa e Prática Fotográfica – UFT.
2. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil.

**ABSTRACT:** The text discusses the process of creation of the Brazilian plastic artist Marli Wunder. This is a development of the postdoctoral research carried out in the Department of Education, Knowledge, Language and Art of the Faculty of Education at the State University of Campinas (UNICAMP). From the cartographic movement we seek to follow the process of Wunder creation in order to perceive the intensity of the work and also to experience it in its multiple dimensions, in the connections woven with one's own life. Supported by Deleuze (1997), we understand that the notion of becoming-plant functions as a transverse line between vegetal matter and the artist's body, a fine line that mixes forms and sensations. Her photographs are like interlining, a set of images that force thinking to think. Between yarns, photographs and the creative process we ask: What Wunder's work make us think, move or destabilize?

**KEYWORDS:** Marli Wunder; photography; creative process.

**RESUMEN:** El texto discute el proceso de creación de la artista plástica brasileña Marli Wunder. Se trata de un desdoblamiento de la investigación de Post-Doctorado realizada en el Departamento de Educación, Conocimiento, Lenguaje y Arte de la Facultad de Educación en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir del movimiento cartográfico buscamos acompañar el proceso de creación de Wunder a fin de percibir la intensidad de la obra y de también experimentarla en sus múltiples dimensiones, en las conexiones en redes tejidas con la propia vida. (1997), entendemos que la noción de devenir-planta funciona como una línea transversal entre la materia vegetal y el cuerpo de la artista, una línea tenue que mezcla formas y sensaciones. Sus fotografías son como escritas de entrelíneas, conjunto de imágenes que fuerzan el pensamiento a pensar. Entre hilos, fotografías y proceso creativo indagamos: ¿qué hace pensar, qué mueve, qué desestabiliza en la obra de Wunder?

**PALABRAS CLAVE:** Marli Wunder; fotografía; proceso creativo.

*“A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível”*

(DELEUZE, 1997, p. 11)

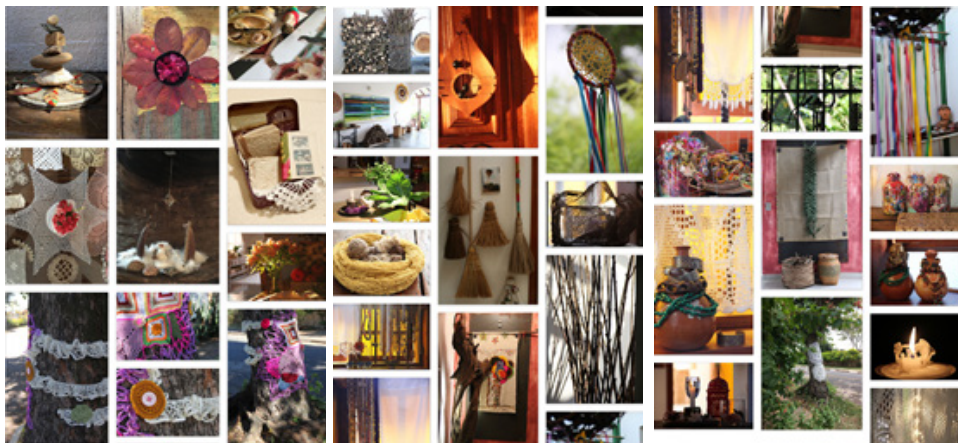
Marli Wunder<sup>3</sup> é artista plástica, pintora, escultora, bordadeira, arte-educadora, tecelã e fotógrafa. Uma multiartista brasileira que reside na cidade de Campinas, no estado de São Paulo. Aqui, vamos explorar o processo de criação da artista na tentativa de estabelecer relações entre processo criativo, ficção e produção conceitual

3. Conheça o site da artista: [www.marliwunder.com.br](http://www.marliwunder.com.br).

em práticas artísticas e educativas. Ao produzir pensamentos sobre fotografia e processo criativo não queremos explicar ou definir o que é “criação”, mas pensar *com, através e a partir* do fazer artístico e aquilo que ele nos dá a ver na obra de Marli Wunder. Um movimento que tenta aproximar o pensamento filosófico das artesanias envoltas na poética da criação. Talvez seja ainda uma busca por possibilidades pedagógicas na produção de visualidades contemporâneas.

#### FÁBRICA DE PENSAMENTOS E DE EXPERIÊNCIAS: CASA VIVA

E se pudéssemos morar em uma galeria de arte? Sim. Viver rodeados por objetos, cores, personagens, narrativas, texturas dispostas de modo inspirador. Lugar para materializar sonhos em escultura, pintura, fotografia. Morada de luz, de afeto, de criação sem finalidade. Nada de ter que “explicar” algo, mas sentir, pensar, fazer viver, imaginar, deixar-se estar vivo (INGOLD, 2017). Uma casa para chamar de galeria ou uma galeria para chamar de casa. Abrigo de ideias. Casa mãe. Casa artista. Casa vó. Casa encontro. Casa devaneio. **Casa viva Marli Wunder.**



*Casa Viva Marli Wunder<sup>4</sup>*

Estivemos nesta casa por um tempo. Pouco tempo para quem deseja apreender a vastidão dos detalhes pendurados nas paredes, espalhados nos cômodos,

4. Todas as obras estão disponíveis em: [www.marliwunder.com.br](http://www.marliwunder.com.br).

escondidos nas gavetas ou estampados no chão. Pouco tempo para entender toda uma vida dedicada à produção de visualidades que se intercalam com a própria existência. Raízes de árvores escorregam de quadros sem vidro. Madeira. Tronco. Folha bordada-pintada em pura seda. Ramas de poesia. O que é o tempo neste lugar? Pedra. Pena. Memórias da pele. Escuta do corpo. Entre livros espalhados pela casa, histórias, causos, rastros de artistas e de escritores/as, encontramos pistas sobre Marli Wunder e suas fontes de inspiração.

Molduras unidas com pequenas tramelas anunciam que a qualquer momento uma obra pode “sair do quadro” e entrar novamente em processo, em estado de abertura, movimento *continuum*, ir e vir sem ponto final. Obras que pedem **tato**. Na caminhada infundável do processo criativo o que era já não o é, mas está em estado de transformação. Vestígio. Fragilidade. Vida e cotidiano em fios. Tudo troca de lugar. Tudo pode trocar de lugar. A troca possibilita contágio, encontro, experimento, [experimentar-se de novo]. E para lembrar as palavras de Bergson (*apud* Deleuze, 1999, p. 9), “a descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; [...] a invenção dá ao ser o que não era”.

Qualquer ambiente da casa nos coloca diante de **obras-vivas** em estado de criação, árvores buscando outros modos de (re)existir, variações de forças inumanas que parecem brotar das/nas obras-coisas-vivas. Uma mirada mais atenta mostra-nos que estamos mais próximos de um movimento que parte mais da própria obra do que da manipulação projetada pela artista. Árvore com vontade de espalhar suas ramas, seus galhos e dialogar com diferentes coisas.

As árvores, muito além de arbustos ou troncos lenhosos são dispositivos de criação no trabalho de Marli. Árvore em cascas, texturas, bordados, madeira, escultura, pintura, abstração. Seiva, piche, papel, goma, árvore com ou sem nome, com ou sem funcionalidade, poesia viva que, nas mãos da artista, ganha movimento. Árvore, matéria mutante, matéria mundo de afetos. Processo. Experimento. Para Ingold (2012, p. 4), “a árvore não é um objeto, mas um certo agregado de fios vitais. É isso que entendo por coisa... Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas”.

Enquanto pesquisadores, que habitam com olhos atentos as obras e a casa de Marli Wunder, anotamos palavras, ideias-chave, sensações, indícios de como o processo criativo da artista acontece. Escrevemos, rabiscamos, fazemos perguntas. Pensamos sobre a singularidade e a complexidade deste processo. Para que nomenclaturas e modos de classificação? O poeta Manoel de Barros sinaliza que “significar

limita a imaginação”. Concordamos. Aqui nada é fixo, as obras são trampolins a novos saltos. Uma casa repleta de gavetas e em cada gaveta um universo a ser explorado. Enquanto fazemos o percurso cartográfico<sup>5</sup> de investigação damos-nos conta de estar rodeados por arte e diferentes processos de pesquisa.

Corta. Cola. Raspa. Borda. Pinta. Fotografa. Revela. Costura. Pausa. Escuta. Silêncio. Como uma formiga carregadeira de sonhos e vontades, Marli Wunder espalha objetos-poesia por toda a casa. Casa Galeria. Casa de bruxa. Talvez a casa mais estranha da rua. Casa mundo. Casa de toda a gente que deseja estar. Casa que embaralha códigos convencionais de uma habitação qualquer para singularizar-se, criar passagens de um cômodo a outro, movimento que nos convida a inventar.

Vontade que reverbera em nós um estado de abertura no sentido posto por Tim Ingold, no livro *Estar Vivo* (2017). Estamos vivos na casa, diante das obras e do que elas podem comunicar. “Estar vivo” nos mostra a possibilidade de “mover, conhecer e descrever” as coisas, o processo, mais precisamente, a vida mesma a partir da observação. “Um ser que se move, conhece e descreve deve estar atento. Estar atento significa estar vivo *para* o mundo” (p. 13).

É sempre impressionante observar a expressão das pessoas que adentram a casa pela primeira vez. Um estado de gozo, surpresa, contemplação, curiosidade, pulsa, lateja, incomoda. A casa atravessa o corpo. A boca pergunta, comenta, exclama. Os olhos percorrem paredes e corredores sem direção. As mãos querem agarrar. Agarrar a textura do galho, o fio de lã que escapa da fotografia, o grão de areia no barro pregado na tela, a pena do índio no painel de metal da sala. Na ânsia de saciar a sede a cabeça rodopia, depois desiste de entender. Nem tudo precisa se dito, tampouco escrito. O que vale é a **experiência** que se tem na Casa Galeria Marli Wunder.

Imaginamos que a experiência ecoa no visitante por algum tempo. As imagens, as telas, as esculturas, o cheiro do chá, o ritmo da conversa, o barulho do trem... tudo o que é visto e apresentado por nossa generosa anfitriã (como uma espécie de visita guiada) pode deixar marcas ou fazer borbulhar em nós uma enorme vontade de fazer, um atravessamento que também deseja produzir algo.

5. Luciano Bedin da Costa afirma que “o cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos” (2014, p. 67).

O processo artístico de Marli mistura técnicas, sobrepõe materiais, toma a ideia do processo experimental como possibilidade de produto final. Isso significa lançar-se numa pesquisa de composição aberta. Algo **sempre em processo**, que pode ser transformado muitas vezes. E para ser mais leal ao estilo da artista, podemos dizer que não há obra acabada, mas, processo. Tudo está vivo e em relação. A vida é uma linha aberta, devir. A obra, por mais diversa que seja, é porosa e fluida, “perpassada por fluxos vitais, integrada aos ciclos e dinâmicas da vida e do meio ambiente”, como afirma Ingold (2012, p. 27).

Ao imergir junto à obra de Wunder vemos a responsabilidade que temos. Quais são as nossas impressões? Estamos em estado de atenção à vida. Conversamos com muita gente. Vasculhamos outras pesquisas. Estamos inseridos num terreno de investigação que pede olhos abertos exatamente por **estar no meio** das coisas. Procuramos perceber a obra e o que ela pode dizer. Vemos os materiais das coisas em fluxo de transformação. O corpo que caminha, aprende. Neste percurso sabemos que toda escrita acadêmica e produção intelectual são parte também do chão que pisamos, das conversas que temos, das coisas que vemos, dos livros que lemos, das casas que habitamos...

Se fazer pesquisa corresponde a um processo de abertura à vida (em qualquer área de atuação acadêmica científica), a criatividade está presente também em nossa habilidade de selecionar temas, delimitar problemas, estabelecer relações entre os dados e o meio, obter e tratar estes dados a ponto de transformá-los e encaminhá-los novamente ao mundo. Agimos. Experimentamos a criação em vivências existenciais que pedem um olhar sensível, pensante em relação ao tema.

Saímos do campo das ideias e das intenções para o campo do fazer. Em estado de abertura à vida, a pesquisa se faz, se desdobra, acontece. Assim também é a obra de Wunder, um ir e vir constante diante da matéria, das perguntas, dos motes que movem a criação. Uma busca incessante por “trazer a vida de volta às coisas” ou estimular outros pensamentos. Movimento que se contrapõe a olhar para as coisas como objetos que ganham significado, mas pensa as coisas como emaranhado de fluxos vitais em que o humano faz parte.

Ingold sugere que podemos “trazer as coisas à vida” (2012, p. 59). A obra de Marli aceita esse desafio, faz circular imagens e pensamentos. Dar vida à imagem é colocar em circulação o fluxo das coisas. Não se trata da fotografia e/ou do público “dar vida ao objeto”, mas fazer parte dessa força de vida, entender que a imagem tem ânimo, pensamento. Não nos prendemos aos materiais com que a obra é feita, mas às misturas, reações, relações que fazem a coisa durar. O olhar atento é condição



para que a imagem/obra exista, esteja viva, latente. Entre fios, imagens e processo criativo, **o que faz pensar, o que move, o que desestabiliza na obra de Wunder?**

Interessa nessa pergunta de pesquisa menos um pensamento que desvela e diz o que é e mais um pensamento que se encontra *com* as obras, **um movimento de diferença.**

#### A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO INVESTIGATIVO

Metodologicamente, o movimento cartográfico parece interessante para a realização desta pesquisa. A **cartografia** nos possibilita estudar o processo criativo de uma artista e a produção de subjetividades e pensamentos. Sabemos que “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos e não na representação de objetos” (BARROS e KASTRUP, 2014, p. 53). Não se trata de representar, reapresentar ou criar protocolos sobre a obra de Wunder, mas de começar pelo meio, de perceber as forças latentes e a multiplicidade de cada imagem. A cartografia cria condições de acompanhar os rizomas<sup>6</sup>, os caminhos, as múltiplas dimensões, as conexões em redes... Uma forma de perceber a intensidade da obra e de também experimentá-la.

A cartografia propõe um modo de fazer pesquisa que não quer afirmar uma resposta a partir de um caminho, mas experimentar o próprio percurso de investigação percebendo as possibilidades de existência científica da pesquisa, notando os encontros, os atravessamentos que se dão nas redes e, em nosso caso, propor relações entre fotografia, processo de criação, arte, educação e vida. Como metodologia de pesquisa, a cartografia permite ir a campo de modo mais aberto aos processos, às trocas, aos afetos, aos dispositivos, às poéticas da obra. Uma tentativa de construir conhecimento que se dá no percurso, no espaço do próprio processo de criação e de experimentação.

Tomados pelo desejo incessante de descobrir novos afetos propomos então uma caminhada cartográfica. Instigados pela infinidade de encontros possíveis com a obra e com a artista, sugerimos um pequeno trajeto, que no texto foi destacado em negrito. São conceitos e/ou palavras-chave que formam uma espécie

6. Vimos que a obra de Wunder lida diretamente com a questão do rizoma. Para Deleuze (*Mil Platôs*, 1997, p. 32) “diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções moveidças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades”.

de desenho de raízes de uma imensa árvore criativa e que nos ajudam a mergulhar ainda mais na obra de Wunder.

Trajeto que expõe linhas conceituais ao mesmo tempo em que procura fazer vibrar diversos fios, rizomas. O colocar-se em movimento possibilita-nos o encontro com o **inacabado**, a relação com a **(des)montagem** da obra, o contato com o **inumano** e o **devir-planta**. Talvez seja uma caminhada que percorra “uma lista de afetos [...] um mapa intensivo [...] a imagem não é só trajeto, mas devir”, afirma Deleuze (1997, p. 77). Portanto, uma caminhada cartográfica que nos faça sentir estrangeiros na própria língua ou que revele um desejo menor de reinventar a própria criação fotográfica e aí, talvez, inaugurar outros pensamentos.



## O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE MARLI WUNDER

*“A experimentação na vida cotidiana, por outro lado, é uma questão não de testar conjecturas em arenas de prática, mas de se inscrever na atividade prática no processo mesmo de seguir uma linha de pensamento. É pensar no aberto, do lado de fora”*  
(INGOLD, 2017, p. 44)

A fotografia faz parte do processo criativo e de composição de Marli Wunder. Como “coisa viva”, a fotografia ganha corpo-papel, matéria tridimensional, perfurada, que pode dar origem a outras imagens. Significa que a fotografia não só se apresenta como produto final; ao contrário, ela é a entrada para muitos experimentos. Como um dispositivo que dispara aberturas, a “obra” nunca está acabada. O processo criativo está associado a **imersão à vida**, no cotidiano que nos constitui e nos atravessa, nas questões que despontam dos encontros que temos com outras pessoas e com a gente mesmo, com coisas e objetos, com seres humanos e coisas não humanas, com o modo como produzimos nossa vida, nossa arte. Por isso, as escolhas de Marli lembram o conceito de **malha**, sinalizado por Ingold, entendida como uma textura de fios entrelaçados, “o mundo, para mim, não é um conjunto de pedaços, mas um emaranhado de fios e caminhos. Vamos chamá-lo de malha” (INGOLD, 2017, p. 148). Na malha, temos “a ideia de vida vivida ao longo de trilhas, ou caminhadas”, que desenha, escreve, conta histórias e faz arte com coisas dispostas no próprio percurso (INGOLD, 2017, p. 12).

Em um de seus ensaios fotográficos vemos um musgo que habita o galho de um limoeiro...



*Árvore encantada Marli Wunder*

Notamos a curiosidade da artista que não se cansa de fotografar o musgo em diferentes perspectivas. É como se a fotógrafa vasculhasse a coisa fotografada. Repetidamente faz fotos e colhe materiais para a sua pesquisa. Teste de luz, sombra, textura. Às vezes, trabalho de um dia inteiro. Até que algo se esgote, se aquiete. A fotógrafa habita o musgo, o galho, a coisa fotografada. Uma investigação constante da matéria do mundo e de sua potência de vida para a criação de visualidades que tantas vezes se iniciam como fotografias. Vemos também um modo de levar a matéria a sério pois é a partir dela que tudo é feito, como assinala Ingold.

Uma curiosidade interessante no trabalho de Wunder é criar no entorno do **descarte**, ou seja, a artista produz dezenas de fotos para, depois, escolher algumas com maior potência de compor as suas criações. O restante, a grande maioria, ela descarta (mesmo que as retome em outro momento). Talvez por isso tenha tantas obras que se configuram como séries. Séries fotográficas que nos dão pistas para pensar a vida que se desdobra em outras vidas, fotografia que se materializa em papel, mundos que se abrem *ad infinitum* numa imagem, num zoom, num espelhamento... Um pensar que acontece diretamente nas coisas.

Estes registros não necessariamente geram uma sequência temática. Aliás, as fotos, normalmente sem título, são tiradas, impressas e guardadas. Ao serem impressas, o papel as retorna à condição de árvore, afinal, muitos dos materiais que compõem o papel foram extraídos de árvores. Guardar uma fotografia impressa é sinônimo de poder abrir a gaveta a qualquer momento e criar. A fotografia impressa deixa de ser “somente imagem” e passa a ser também matéria do mundo, papel, textura para as mãos. Cuidadosamente as fotografias são armazenadas nas gavetas. As gavetas criam intervalos. É como se a fotografia adormecesse, entrasse em estado de transformação, de pulsão de vida. Fotografia-coisa-viva, obra que é matéria, quebra da cadeia, tudo é matéria viva, tudo é processo contínuo, movimento.

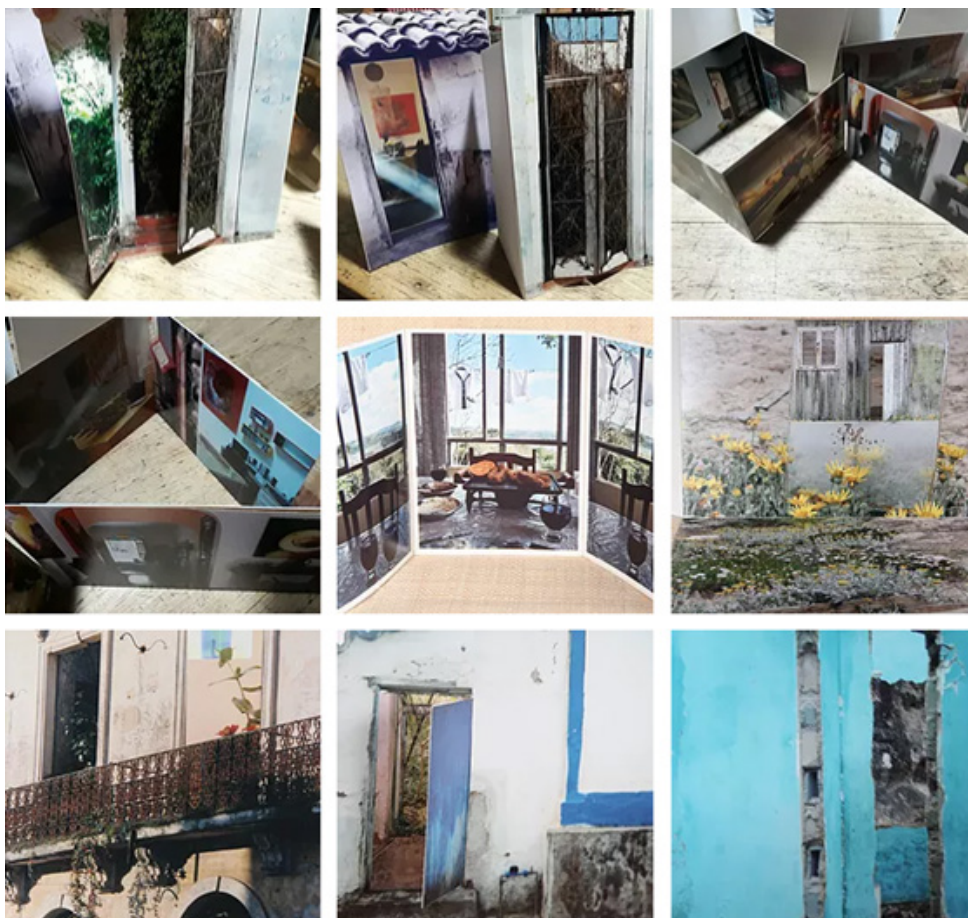
#### SERESPELHOS - MARLI WUNDER

Um trabalho atemporal e sem destino. As imagens podem dialogar entre si de acordo com o jogo dado na produção de sentido. A princípio, as fotografias são produzidas a partir de temas independentes, algo que desperte a curiosidade e o desejo de fotografar. Marli entrecruza fotografias distintas na tentativa de encontrar novas rotas e desvios. Ingold (2017, p. 26) assinala que a vida (das imagens, acrescento eu) é um movimento de abertura:

substituir a concepção finalística [...] do processo da vida por um reconhecimento da capacidade da vida de continuamente ultrapassar as destinações que são atiradas em seu percurso. É da essência da vida que ela não comece aqui e termine ali, ou comece um ponto de origem a uma destinação final, mas, sim, que ela continue encontrando um caminho através da miríade de coisas que formam, persistem e irrompem em seu percurso. A vida, em suma, é um movimento de abertura, não de encerramento.



Uma série fotográfica sobre portas e janelas de casarões antigos acaba dialogando com o interior de outras casas. Portas e janelas abertas mostram-nos os espaços de dentro para fora e de fora para dentro. Temos a sensação de intimidade com a cena. Fabulamos. A imagem artesanalmente produzida provoca o olhar, provoca especialmente as mãos de quem olha e deseja tocar, deseja abrir as portas, sentir a brisa que entra pela janela, deixar fluir o bloco de sensações que nos leva a outros lugares e sentidos.



*Ser Fora Dentro Marli Wunder*

*Ser Fora Dentro* é uma série feita à mão. Um conjunto de fotografias de diferentes lugares e tempos que quando impressas e reagrupadas nos mostram outras paragens, outros (in)ventos. Fotografias que pedem manuseio. Obra tridimensional que nos permite literalmente abrir e fechar compartimentos. Um movimento de ir e vir nos territórios da nossa própria memória. O papel, a textura, as cores, o corte feito pela tesoura punge nosso olhar, ativa a vontade de poder tocar. A fotografia engana a representação, cria imagens com imagens, convida-nos a habitá-la, a inserir sobre ela inúmeros personagens. Entre dobras e colagens a obra se mostra como um experimento e não uma forma.

Tatear as colagens, os fios, a sobreposição de imagens e perceber como a série é feita. Um modo de questionar aquela velha sensação que temos diante da proibição de tocar fotografias impressas. Durante muito tempo aprendemos que para manusear as fotografias era preciso ter bastante cuidado. Não amassar, não deixar as digitais, não rasgar, não riscar. Houve um tempo em que segurávamos as fotografias como se fossemos guardiões de um grande tesouro. Parece que o “tesouro” de Wunder é justamente despedaçar a imagem para ver o que dela desponta. É assim que a artista ensina a ensaiar outros modos de



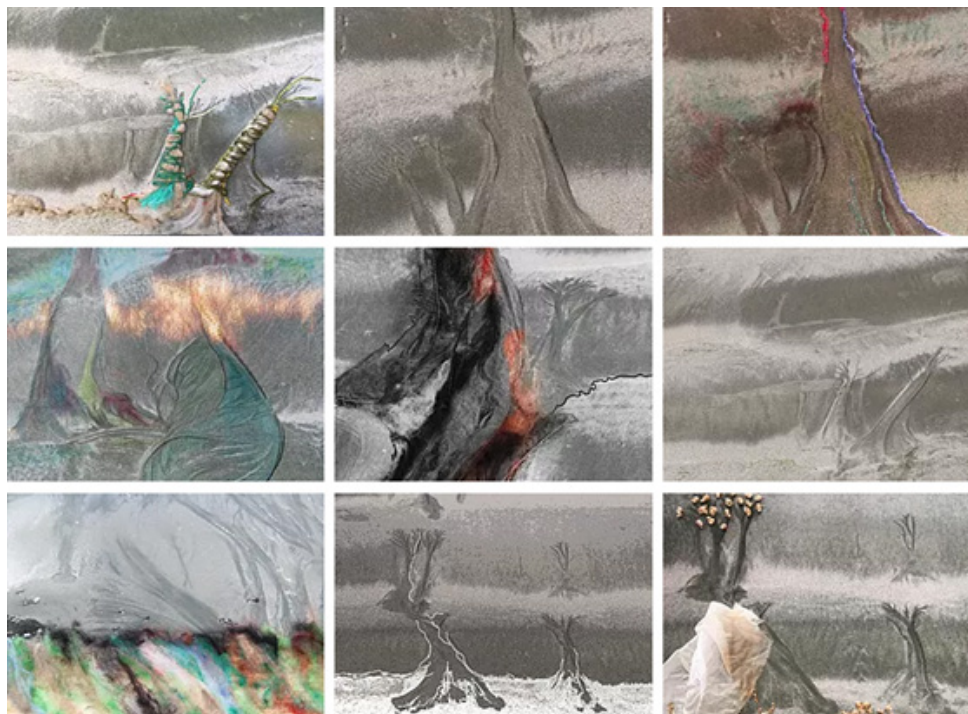
compor com fotografias. Um apelo à desordem do olhar perspectivado na fotografia, um delírio, um chamamento à incoerência e a outras imagens de humanidade.

A fotografia age nas materialidades do cotidiano como a mão, criando um paralelismo entre as obras feitas à mão e as obras fotográficas. As fotografias são como “toques” nas coisas, não as alterando, mas seguindo as linhas de vida que elas mesmas apontam à artista.

Rasgamos imagens e trazemos vida a pequenos fragmentos. Passagens que talvez não tivessem muita importância e visibilidade no todo da imagem ganham vida, despertam a curiosidade, fazem-nos pensar. Ingold diz que “a vida é vivida ao longo de *linhas*” e questiona: “como é que, na produção de suas vidas, os seres humanos criam a história?” Quando cortamos, colamos e recriamos a imagem, damos continuidade à vida, habitamos outros territórios, de certa forma produzimos a nós mesmos porque somos modificados através desta experiência. Por estarmos em estado de atenção, “as potencialidades latentes de ação e de percepção são desenvolvidas” (INGOLD, 2017, p. 26-29).

O processo criativo associado à produção de vida ensina que produzir é distinto de fazer ou construir; produzir implica em “esperar, crescer e habitar”. As imagens de Wunder não carregam a tarefa da finalidade ou do destino certo, não há marcação de início ou fim. Por isso, podem trazer a existência às coisas, mundos vivos e ativos. Nesta investigação, é mais interessante perceber *como* a artista cria, *com que forças*, como habita o mundo das matérias e lida com seus fluxos. Para Ingold, “o que somos, ou o que podemos ser, não vem pronto. Temos, perpétua e infinitamente,

que estar nos fazendo a nós mesmos. Isso é o que a vida é, o que a história é, e o que significa produzir [...] é o que significa ser humano” (2017, p. 31).



*Árvore encantada Marli Wunder*

Produzir é um modo de descobrir. É no processo de produção, neste caso no processo de criação, que a vida acontece. As obras também nos produzem (seja no aspecto imaginativo ou real). Então, quando adotamos a perspectiva de **habitação** dada por Ingold, entendemos que o significado de produção é processo “de trabalhar com materiais e não apenas produzi-los, e de trazer forma à existência e não meramente traduzir do virtual para o real”. Ingold acrescenta que “enquanto a perspectiva da construção define o produtor como um portador de intenções prévias, sobre e contra o mundo material, a perspectiva da habitação situa o tecelão no meio de um mundo de materiais, que ele, literalmente, extrai ao produzir o trabalho” (2017, p. 35).

Enquanto criamos, nosso corpo é “percebedor e produtor”, delinea passagens, vive um devir-vida, devir-mundo, devir-planta, percorre diferentes caminhos e



trilhas e em cada novo trajeto, habita, observa, cria algo. Para Ingold (2017, p. 38), “o caminho, e não o lugar, é a condição primordial do ser, ou melhor, do tornar-se [...] cada ser tem, por conseguinte, que ser imaginado como a linha do seu próprio movimento ou – mais realisticamente – como um feixe de linhas”.

No processo de criação de Marli Wunder, os fios que tecem o movimento criativo e que conduzem o *Ser* produtor à produção estão imbricados à vida cotidiana. Vida e obra coexistem, fazem-se em aberturas de tempo. Vida e obra vivem no tempo de um instante, tempo que faz durar o fluxo das coisas; e aqui é importante entender que *coisas* são opostas à ideia de *objeto*.

O estilo de criação de Marli aparece na pedra, na areia, nos galhos, nos fios, nas telas, nas esculturas, nas fotografias, em toda obra que a artista produz. A costura, os bordados, as folhas, dão-nos pistas sobre as **linhas de intensidade** que tecem seu fazer artístico. Tudo acontece em relação, na conexão entre as coisas e a produção de sentidos. Diante de sua obra parece que voltamos ao ritornelo de Nietzsche. É o inumano produzindo forças, avizinhandose de outras forças para dar expressão às coisas que habitam o universo da artista.

Há potência nas árvores, no devir-planta que produz variação, movimento de forças. Se pudéssemos talvez assinalar três linhas de intensidade no trabalho de Marli Wunder, diríamos que, de certa forma, sua obra lida com o feminino, com o frágil e com as árvores. Essas linhas de intensidade aparecem em formatos de esculturas, fotografias, bordados, colagens... tudo é intensidade, o corpo é todo vazado.

A coisa pulsa, cria a si mesma, interpõe passado, presente e futuro. Aqui, obra e artista nos provocam. Se somos feixes de linhas e as linhas estão dispostas nos caminhos que percorremos, nas coisas que criamos, nos movimentos que diariamente tecemos, nas relações que vivemos, damos-nos conta de que podemos apenas nos deixar levar pelo fluxo das linhas, “rastreado as múltiplas trilhas do devir, aonde quer que elas conduzam” (INGOLD, 2017, p. 41), pois a vida, assim como o processo criativo na obra de Wunder, é **experimental**.

#### A OBRA WUNDERIANA E O DEVIR-PLANTA

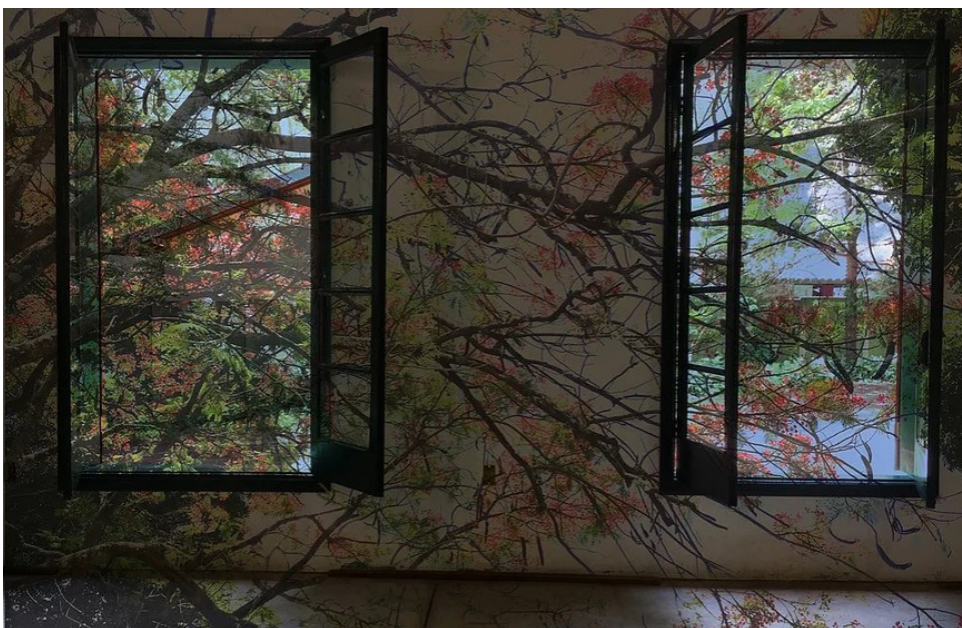
O exercício de pesquisa e de escrita procura olhar a obra e articular arte e pensamento. É sempre um **entre-lugar**. Qual é o traço de Marli Wunder? Qual é o estilo? Que efeitos sua obra produz? Menos interessada em responder a essas questões do que perceber como elas potencializam o devir deleuziano, acredito que um conceito

que opera na criação de Wunder é o *devir-planta*, um movimento vivo, contínuo no fluxo, transformador da própria obra. O traçado do estilo pode variar, a forma pode variar, a matéria e a conexão também podem variar, mas a vibração é rizomática. Algo permanece e tem permanência. Talvez a questão mais interessante da pesquisa seja, então: qual é o modo de dar passagem às coisas na obra de Marli Wunder?

Na epígrafe que abre o texto, Deleuze afirma que “a escrita é inseparável do devir”; parafraseando o autor, podemos dizer que, no processo de criação de Wunder, a fotografia é inseparável do devir. Ao criar, a artista entra num “devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível” que afeta a obra. São linhas de força conectadas umas às outras que não buscam uma forma, uma representação mimética, uma imitação de algo, mas encontrar uma vizinhança. Árvore entre árvores, mulher entre mulheres, fragilidade entre vida, um processo de criação inacabado que fabula devires e potências.

Na obra de Marli, uma linha não é definida pelos pontos que conecta, ou pelos pontos que a compõem; ao contrário, ela passa entre pontos, sobe pelo meio, corre “[...] transversalmente à relação localizável com pontos distantes ou contíguos. Um ponto é sempre um ponto de origem. Mas uma linha de devir não tem começo, nem fim [...] tem apenas um meio [...]. Um devir está sempre no meio: só se pode obter pelo meio. Um devir não é um nem dois, nem a relação dos dois; é o intermediário, a linha [...] de fuga [...] correndo perpendicular a ambos” (DELEUZE & GUATARRI, 2004, p. 223-225 – originalmente publicado em *Mil Platôs*, v. 2, 1995/97).

O *devir-planta* na obra de Wunder é como uma linha transversal entre a matéria vegetal e o corpo da artista, uma linha tênue que mistura formas e sensações. Isso está presente o tempo todo no trabalho da artista. A figura da mulher, o uso da matéria orgânica vegetal, a fragilidade da vida aparecem igualmente nas obras para dar a ver a intensidade, a singularidade e o dinamismo de cada composição fotográfica.



*AveÁrvore Marli Wunder*

Se, como afirma Deleuze (1997, p. 16), “uma eternidade só pode ser revelada no devir”, a obra de Wunder parece brincar com o tempo, lança-nos a outros lugares, mostra-nos paisagens que só aparecem em movimento, na manipulação da obra-objeto. Elas não estão fora da linguagem da fotografia, elas são o Fora, vida ganhando fôlego, novos ares. O inumano, como algo que nos atravessa, nos constitui. O fora, a repetição que mostra encanto e desencanto. Fora como subjetivação – máquina de devires, que arrisca com a improvisação. Força a obra a descobrir seu Fora, sendo o Fora onde talvez possamos encontrar palavras, inventar outras realidades. A obra é potente quando desterritorializa a própria linguagem (fotográfica), a faz gaguejar, a faz experimentar o seu Fora, aquilo que não se encontra em suas linhas legíveis.

As fotografias de Marli são como escritas de entrelinhas, conjunto de sensações que forçam o pensamento a pensar. Dão a ver o Fora, nos possibilitam descobrir outras paragens, uma educação das sensibilidades. Não vemos distanciamento entre vida e obra, mas intercâmbio. Somos convidados a mergulhar na obra com olhos bem abertos, com sentidos aguçados a experimentar, a percorrer “um trajeto que faz do imaginário um devir” (DELEUZE, 1997, p. 77), uma constante criação.

Ao nos deslocarmos de uma obra a outra percebemos as variações, experimentamos a potência de folhas, galhos, raízes, linhas em bordados, fotografias raspadas, rasgadas, costuradas, cores, sobreposições... são afetos que nos atravessam no trajeto cartográfico. Miramos uma obra com atenção e nosso modo de ver parece levantar voo, não estamos diante da mimese, mas do devir: uma zona de vizinhança se instaura nas dobras da criação artística.

Para Deleuze (1997, p. 78), a arte “é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos. Há sempre uma trajetória na obra de arte”. No trabalho de Wunder este mapa é feito todos os dias, vida e obra se misturam para estimular o processo criativo. Um *devir-planta* habita a artista, que volta a pulsar na criação. Este ir e vir em movimento constante nos mostra também o *devir-planta* que habita em nós. Artista e espectadores juntam-se na imagem. Embora a criação parta das mãos de Wunder, somos afetados por aquilo que vemos (tocamos). As obras reverberam uma pluralidade de trajetos, efeitos e sentidos. Elas também nos pertencem, entramos em contato e a transmutamos. Nosso corpo pode afetar e ser afetado.

#### REFERÊNCIAS

- BARROS, Laura Pozzana de e KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. (p. 131-150).
- COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisa. *Revista Digital do LAV*– Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-67, maio/ago. de 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução Peter Pál Pelbert. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *A Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. São Paulo: Vozes, 2017.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOBRE A AUTORA

**Amanda Mauricio Pereira Leite Correio**, fotógrafa. Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Linha de pesquisa: Educação e Comunicação (PPGE/ECO/UFSC).

<https://www.amandaleite.com.br/>

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5335-6428>

*E-mail:* [amandampleite@hotmail.com](mailto:amandampleite@hotmail.com).



# Resenha

---





# *Passos de magia ao sol: do humano que habita em nós*

*Magic steps in the sun: the human who lives in us*

---

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n8op103-106>

ELIANE SANTANA DIAS DEBUS<sup>1</sup>

BRITO, Mauro. *Passos de magia ao sol*. Ilustração de Bárbara Marques. Maputo: Editorial Escola Portuguesa de Moçambique, 2016.

Minha guerra  
será contra os pára-quedistas  
suspensos entre céu e terra.  
Morrerei na minha guerra  
ou levarei nos braços de guerrilheiro  
para as crianças da minha terra  
as sedas lançadas  
do bojo do bombardeio.  
E minha glória  
serão as mães cantando aos filhos  
a história simples do primeiro  
autêntico vestido de seda  
dádiva do céu.  
(CRAVEIRINHA, 1974, p. 21)

1. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Acolher o poema “Dádiva do céu”, escrito em 1958 pelo poeta moçambicano José Craveirinha (1922-2003), que compõe a coletânea de poemas do livro *Karingana ua Karingana* (1974), para a abertura desta resenha sobre *Passos de magia ao sol* (2016), livro de estreia do também moçambicano Mauro Brito, mais do que dar a ele uma função ilustrativa, busca urdir o fio de duas gerações distintas de poetas, localizados geograficamente no continente africano, mas que têm públicos-alvo também distintos. Por certo, o segundo escritor tem na constituição de seus versos a memória da dádiva vinda do céu, a memória daqueles que o antecederam e cantaram a toda gente sobre o desejo de um país livre.

O jovem escritor Mauro Brito nasceu na cidade de Nampula, Moçambique, em 1990, estudou contabilidade e auditoria, porém tem sobre o céu o olhar pousado e nas nuvens “viajandeiras” os pés calçados, daí o desejo de ser aviador – e já tem o seu *breve* para aeronaves leves. Colaborador de diversos jornais e revistas, como *Cultura*, *Blecaute*, *Debate*, *Missanga*, *Literatas*, entre outros, o autor tem transitado por diferentes gêneros (conto, crônica e poesia), sendo a poesia a sua predileção.

O livro em análise foi publicado com a chancela da editorial Escola Portuguesa de Moçambique, que tem como coordenadora Teresa Noronha e vem exercendo papel importante na publicação e na promoção da leitura literária em Moçambique e no Brasil, quando levamos em conta a parceria com a editora Kapulana, que tem publicado vários livros de lá, aqui.

Para o escritor, a literatura para infância e juventude não se refere a um texto de partida ou chegada, “mas [é] literatura de continuidade, de revisitação, ao contrário do que se pensa é muito mais rica, muito mais elaborada, e contém sempre estes elementos indispensáveis ao crescimento humano” (DEBUS, 2019, p. 248).

Assim, *Passos de magia ao sol* reúne um conjunto de 13 poemas no miolo do livro e mais um na quarta capa, totalizando 14 poemas. Um livro construído com versos livres, de palavras afetivas e gestos ternurizantes, em que o elemento água (chuva, rio, mar) faz parte de nove poemas.

A potencialidade imaginativa da construção poética de Brito ressoa nos jogos sonoros, na maestria no uso das palavras, no modo como (re)lida com elas – como no poema “Tempo, uma memória de elefante” (BRITO, 2016, p. 6):

Uma parte de mim  
o tempo guardou nas gotas de chuva  
Com uma parte de mim

o tempo mandou  
o elefante erguer  
uma casa de memórias

Outro aspecto importante que deve ser mencionado diz respeito à memória de uma infância – a do eu lírico, a do poeta, a do leitor mediador – que é convidada a (re)inventar-se no instante em que é acesa, como no poema “Casa da saudade” (BRITO, 2016, p. 10):

Lá fora,  
no quintal,  
uma fogueira  
acendia-se de histórias  
e em nós  
a vigília  
prenunciava  
as aventuras noite adentro...  
Saudades  
pousadas no futuro.

A isotopia temática em torno da esperança, da amizade, da gratidão, entre outros, é plasmada em todos os versos do trabalho poético de Brito (2016), que, por certo, busca potencializar o humano que habita no outro.

Além disso, vale apontar a profusão cromática de tons fortes que acompanham as ilustrações (colagem e pintura) de Bárbara Marques (Lisboa, 1973) – que estreia também na produção para infância – e que fortalecem a dinâmica das palavras do poeta, vivificando os seus dizeres. Segundo Brito, “a abordagem do leitor estende-se ao nível tanto gráfico como em nível do conteúdo, há bons comentários e os leitores adoram as imagens desde a capa, que faz uma combinação boa com os textos”.

Esperemos que em breve o livro seja publicado em editora brasileira, mas, enquanto isso não acontece, as novas tecnologias encurtam distância e possibilitam as aquisições.

Retomando as palavras de Craverinha (1974), fechemos esta resenha, acreditando que os poetas de hoje, no caso específico de Mauro Brito, alimentam as crianças

*Passos de magia ao sol: do humano que habita em nós*

com histórias simples – neste caso, em verso... versos simples, mas não simplistas... sobre um tempo de paz e de humanidade.

#### REFERÊNCIAS

- BRITO, Mauro. *Passos de magia ao sol*. Ilustração de Bárbara Marques. Maputo: Editorial Escola Portuguesa de Moçambique, 2016.
- CRAVEIRINHA, José. *Karingana ua Karingana*. Capa e vinheta de José Craverinha Filho. Lourenço Marque, MZ: Edição Acadêmica, 1974.
- DEBUS, Eliane S. D. Com a palavra o escritor moçambicano Mauro Brito. *Mulemba*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 11, n. 21, p. 245-249, jul.-dez. 2019.

#### SOBRE A AUTORA

**Eliane Debus** é graduada em Letras Licenciatura Português e Inglês (Fundação Educacional de Criciúma), mestrado em Literatura (Universidade Federal de Santa Catarina), doutorado em Linguística e Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE/UFSC 2001-2004) e Pós-Doutorado (Universidade do Minho). (PT). É professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. É líder do “LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária”, da Universidade Federal de Santa Catarina. Com pesquisas no seguinte. temas: literatura infantil e juvenil, temática africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, formação de leitores, formação de professores e leitura literária.

*E-mail: elianedebus@gmail.com.*

*Recebido em 16 de agosto de 2018 e aprovado em 17 de novembro 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](mailto: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](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

Espaços vivos de leitura e de saber

ARTIGOS

A formação de leitores em Salas de Leitura:  
diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais

Leitura e produção escrita de contos maravilhosos por uma perspectiva crítica

Com Um Toque de Criação: a mediação pedagógica na formação  
de leitores e escritores na Educação de Jovens e Adultos

Sarau Palavra Encantada no Bar Cantinho Girassol:  
um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba

Marli Wunder: Entre fios, imagens e processo criativo

RESENHA

Passos de magia ao sol: do humano que habita em nós

