



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 39 • n.83 • 2021 ISSN 2317-0972

83

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Marcus Pereira Novaes, Brasil; 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), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian 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), Livia 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: Leandro de Almeida Thomás e Marcelo Vicentin

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Crispim Campos

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2021V39N83](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2021V39N83)

Volume 39 • Número 83 • 2021



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

Fone +55 XX 19 3521-7960

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

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

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

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

v.39, n.83, 2021.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83>

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 - 2021

© by autores



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

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

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

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

13083-970 Campinas - SP - Brasil

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

E-mail: bibfe@unicamp.br

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

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

Sumário

EDITORIAL

sopro da palavra	9
<i>Alda Regina Tognini Romaguera • Marcus Pereira Novaes • Alan Victor Pimenta</i>	

DOSSIÊ

Apresentação – Palavras libertárias de Paulo Freire na ALB	15
<i>Davina Marques</i>	

DE PAULO FREIRE

Da leitura do mundo à leitura da palavra.....	21
<i>ALB</i>	

Da leitura do mundo à leitura da palavra - áudio.....	31
<i>ALB</i>	

Memória sonora: A importância do ato de ler.....	33
<i>Larissa de Souza Oliveira</i>	

PARA PAULO FREIRE

Tributo a Paulo Freire.....	53
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	

Paulo Freire: narrador e pensador.....	55
<i>João Wanderley Geraldi</i>	

ARTIGOS INTERNACIONAIS

Os trânsitos para a cultura impressa. Marín, Avellaneda e a escritura pública no século XIX hispano-americano65

Guadalupe Correa Chiarotti

Leitura: o papel da memória de longo termo (MLT) no processo de interpretação 81

Onici Claro Flores • Juliano Paines Martins

ARTIGOS

O uso de fantoches e suas contribuições para a narrativa de crianças 105

Marcela A. Moreira Araujo • Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Educação e tecnologias digitais: pesquisas no contexto internacional sobre educação e tecnologias digitais no ensino superior 127

Luciana de Lima Dusi

Desaprendizagens na ressonância dos encontros 143

Kátia Maria Kasper • Gabriela de Sousa Tóffoli • Thalita Alves Sejanos • Maiara Pereira Barros

Literaturas indígenas, educação e sonho: germinar mundos 163

Alik Wunder

ENSAIOS

A relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento 181

Suzaneide Oliveira Medrado • Hernán Eduardo Lanosa

RESENHAS

Entre os silêncios da vida e seus volumes: a delicadeza de saber escutar 191

Cristiane Guimarães

Leitura entre estudantes de licenciaturas: traçando perfis, entrelaçando fios 197

Cláudio Rodrigues da Silva

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB 203

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 204

Contents

EDITORIAL

the breath of the word.....	9
<i>Alda Regina Tognini Romaguera • Marcus Pereira Novaes • Alan Victor Pimenta</i>	

DOSSIER

Presentation – Paulo Freire's libertarian words in ALB.....	15
<i>Davina Marques</i>	

FROM PAULO FREIRE

From reading the world to reading the word – a testimony-interview by Paulo Freire.....	21
---	----

ALB

From reading the world to reading the word – a testimony-interview by Paulo Freire in audio.....	31
--	----

ALB

Memory of the sound: The importance of the act of reading	33
<i>Larissa de Souza Oliveira</i>	

TO PAULO FREIRE

Tribute to Paulo Freire	53
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	

Paulo Freire: narrator and thinker55
João Wanderley Geraldi

INTERNATIONAL ARTICLES

Transitions towards print culture. Marín, Avellaneda and public writing in the
Hispanic American 19th century65
Guadalupe Correa Chiarotti
Reading: the role of long-term memory (MLT) in the interpretation process...81
Onici Claro Flores • Juliano Paines Martins

ARTICLES

The use of puppets and their contributions to children's narrative105
Marcela A. Moreira Araujo • Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Education and digital technologies: international research on higher education
and digital technologies127
Luciana de Lima Dusi
Unlearnings in encounters' s resonance.....143
Kátia Maria Kasper • Gabriela de Sousa Tôffoli • Thalita Alves Sejanas • Maiara Pereira Barros
Literaturas indígenas, educación y sueño: germinar mundos163
Alik Wunder

ESSAYS

The relationship of reading with the noetic capacity of self-distancing. 181
Suzaneide Oliveira Medrado • Hernán Eduardo Lanosa

REVIEWS

Between the silences of life and its volumes: the delicacy of knowing how to
listen 191
Cristiane Guimarães
Reading among undergraduate students: drawing profiles, weaving threads ..197
Cláudio Rodrigues da Silva

NEWS

Join ALB.....203

GUIDANCE FOR AUTHORS204

sopro da palavra

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p9-10>

ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA

MARCUS PEREIRA NOVAES

ALAN VICTOR PIMENTA

Procuro o sopro da palavra que dá vida aos sussurros

Clarice Lispector

RECORREMOS À PROSA POÉTICA DE LISPECTOR TRAZENDO SEU SOPRO DA palavra que vivifica sussurros, como modo de reafirmar nossa escolha pela vida nesses tempos necropolíticos. Com ela, sopraremos estas palavras.

Com o vol. 39, n.º 83, esta Revista encerra o ano de 2021 publicando seis artigos em demanda contínua, um ensaio, duas resenhas e uma sessão que homenageia Paulo Freire, patrono da educação brasileira. As comemorações de seu centenário nos convidaram a buscar por sua presença na *Leitura: Teoria & Prática*, e Davina Marques dedicou-se a esta tarefa, organizando uma sessão que dialoga com o pensamento freiriano e com alguns de seus leitores e estudiosos.

Registramos neste editorial uma outra comemoração, pois neste ano festejamos os 40 anos da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e os belos encontros proporcionados aos seus associados e aos amigos da leitura e da escrita. Organizar o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) a cada dois anos, publicar as Revistas LT&P e Linha Mestra, realizar projetos dos núcleos de leitura e formação, manter uma livraria, são algumas das atribuições da ALB. Sopros... sussurros vivos.

Desejamos vida longa a esta Associação que, a quatro décadas, resiste e divulga diferentes perspectivas de escrita e leitura, reafirmando a luta pela democratização e acesso ao pensamento literário.

A capa desta edição, criada pelo artista Crispim Campos, convoca-nos a habitar um intervalo onde nossa percepção se revela e se desvela continua e intensivamente, como que a nos provocar a suspender falas habituais e palavras de ordem, para que adentremos no tempo do pensamento, na atmosfera das sensações.

Desafia nossos olhos a sentir diferentemente, provoca-os a tocar a imagem, a habitar suas cores e contornos. Essa imagem, em tons de azul e branco, instiga não apenas nosso olhar a um devir tátil, mas, ao ser desafiado – pela figura de uma mulher que paira no centro da imagem, modulando-se em uma íntima relação com o fundo da tela — pode abrir uma possível narrativa que se faz junto com essa arte. A percepção de seu nariz e lábios encobertos pela máscara, com apenas os olhos a mostra – muito abertos, assustados – acompanha-nos como que a indagar: e agora? Ou talvez, a pergunta silenciosa que ouvimos, possa nos convidar a entender um por quê!? Ou um ainda?! Ou seria um outra vez!? Como encarar essa mulher, estética e politicamente, frente aos acontecimentos do agora?

Clarice parece nos responder com mais indagações:

“Escrever” existe por si mesmo? Não. É apenas o reflexo de uma coisa que pergunta. Eu trabalho com o inesperado. Escrevo como escrevo sem saber como e por quê – é por fatalidade de voz. O meu timbre sou eu. Escrever é uma indagação. É assim?

Os textos aqui publicados têm a potência de abrir um pequeno intervalo em nossa cotidianidade, possibilitar-nos novas aprendizagens e outras percepções entre escutas e olhares, instigando-nos a pensar pelas forças das palavras.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!!

Dossiê

Apresentação – Palavras libertárias de Paulo Freire na ALB¹

Presentation – Paulo Freire's libertarian words in ALB

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p15-17>

DAVINA MARQUES²

A HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB) E DE PAULO FREIRE se entrelaçam desde o início. Freire fez a conferência de abertura no 3º Congresso de Leitura do Brasil (3º COLE), em novembro de 1981, evento em que a ALB foi criada, há 40 anos, por decisão de assembleia. Dentro da luta pela redemocratização do país, a associação tem defendido o direito de diversos segmentos sociais e civis à palavra e às conquistas da educação, em especial em sua relação com a leitura, em seus múltiplos aspectos e formas. Parte dessa história vem sendo contada pelo projeto ALB: Memórias³, coordenado pela Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, na Universidade Estadual de Campinas.

1. O material da LTP deste dossiê foi transcrito das publicações por Lucy Rudék. Este dossiê foi organizado e revisado pela autora desta apresentação.
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP.
3. Para saber mais sobre a história dos Congressos de Leitura do Brasil e a ALB, consulte o material que vem sendo organizado pelo projeto de pesquisa *ALB: Memórias*, coordenado pela Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, do Grupo de Pesquisa 'Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial' (ALLE/AULA), da Faculdade de Educação da UNICAMP. O projeto vem se desdobrando entre organização e estudos de arquivos dos COLEs e da ALB, resultando em trabalhos e pesquisas relevantes não só para a história da instituição como também para a história do nosso próprio país. O material pode

A nossa *Leitura: Teoria & Prática* (LTP) teve uma entrevista-depoimento de Paulo Freire, em sua primeira edição, no nosso número 00. Foi o primeiro texto publicado por nosso periódico. Por isso e pela importância do trabalho e da trajetória de Paulo Freire, entendemos que também não poderíamos ficar de fora neste ano de significativas homenagens a esse querido e incansável defensor da educação no Brasil.

Assim, optamos por republicar esse material e outros na relação com Paulo Freire, disponibilizando-os ao nosso público leitor.

O primeiro texto deste dossiê é essa entrevista-depoimento de Paulo Freire, da LTP 00. Foi uma entrevista concedida ao Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, baseada em perguntas organizadas por membros do comitê provisório da direção da ALB. Nela, Freire nos conta sobre como trabalhar a leitura na escola, como ler, como ele lê, estabelece relações com a escrita, defende uma *leitura libertária*. Divulgamos, além do texto escrito, e como segundo documento, o áudio da entrevista, para nossa alegria de ouvir o próprio Paulo Freire nesse momento, incluindo a oportunidade de ouvi-lo narrando uma de suas experiências pessoais, algo que não foi publicado por escrito⁴.

O terceiro documento deste dossiê situa-se no projeto ALB: Memórias e é a transcrição da Conferência de Abertura do 3º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), uma tarefa realizada por Larissa de Souza Oliveira, trazendo o texto completo da conferência e nos oferecendo também a transcrição das falas espontâneas de Freire que atravessaram a leitura do material escrito que ele apresentou no evento.⁵

Em seguida, incluímos dois textos publicados no ano de sua passagem que valorizam a obra de Paulo Freire e continuam atuais em suas observações. Temos, então, “Tributo a Paulo Freire”, de Ezequiel Theodoro da Silva, e “Paulo Freire: narrador e pensador”, de João Wanderley Geraldi.

ser consultado aqui: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/pesquisa-alb-memorias>. A LTP também organizou o Dossiê ALB: Memórias no ano passado, na LTP n. 79. Verifique a edição completa aqui: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n79>.

4. Esse áudio foi divulgado pela primeira vez no CD-ROM Comemorativo dos 25 Anos da Revista *Leitura: Teoria & Prática*, com 10 edições históricas, incluindo os números 00 a 09.
5. Larissa realizou também um estudo sobre a transformação dessa apresentação de Paulo Freire no 3º COLE em “A importância do ato de ler”, que faz parte do livro publicado pelo autor no ano seguinte. Confira “Memórias em movimento: A Importância do Ato de Ler, de Paulo Freire, no Congresso de Leitura do Brasil (1981)”, comunicação apresentada no *Seminário Internacional Ano 100 com Paulo Freire: tempos, espaços, memórias, discursos e práticas* (FEUSP). O texto integral está disponível online: http://www.paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=trabalho_completo&eventosevento_codigo=5645&eventoseventoinsc_numero=683&eventoseventoinstrabalho_numero=1.

Que as palavras de Paulo Freire continuem a nos inspirar nos nossos fazeres diários docentes ou na pesquisa, da educação básica até o nível superior, para a concretização de uma sociedade mais justa e libertária, características quase percebidas como inalcançáveis no nosso país hoje. Fica reiterado o convite para que leiamos Paulo Freire e para que nos aproximemos de suas obras com o intuito de realmente compreender seus “conselhos” e perseguirmos o “inédito viável”, categoria considerada por Ana Maria Araújo Freire como uma das mais importantes e provocativas de *Pedagogia do oprimido*, por nela encerrar “[...] toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem sua história assim queiram” (FREIRE, 1992, p. 189).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- LEITURA: Teoria & Prática. Campinas, SP, v. 01-39, n. 0-82, 1982-2021.

De Paulo Freire

Da leitura do mundo à leitura da palavra¹

From reading the world to reading the word – a testimony-interview by
Paulo Freire

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p21-29>

ALB

PAULO FREIRE ABRIU DE MANEIRA MARAVILHOSA E SIGNIFICATIVA O 3º COLE, COM UMA conferência sobre a importância do ato de ler. Nesta entrevista, a partir de algumas questões colocadas pela ALB e expressas pelo Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire especifica algumas de suas afirmações e fala da sua reaprendizagem da realidade brasileira.

Ezequiel – Paulo, antes de colocar algumas questões sobre as suas ideias e projetos, com base na sua vontade e ao sabor deste momento, expresse alguns tópicos significativos de sua experiência na área da leitura, que possam também ser significativos àqueles que ensinam leitura.

Paulo – Muito bem, como é que eu me arrumo agora para responder? Em primeiro lugar, eu gostaria de dizer nesta entrevista que estou me sentindo muito à vontade pelo próprio tom com que a entrevista começou, pelo próprio estilo da pergunta feita. Me deixa assim muito à vontade mesmo. E é nesse estar à vontade que eu vou tentar agarrar a pergunta e fazê-la de novo a mim mesmo. Na verdade, parte desta pergunta eu me faço muito constantemente – eu sempre levei muito a sério a leitura e pra mim

1. Entrevista-depoimento inicialmente publicada em *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 01, n. 0, p. 03-09, novembro/1982. Foi o texto de abertura da nossa LTP.

é muito importante que se comece esta entrevista comigo com uma pergunta como essa. E eu não sei se a esta altura eu já não estou desvirtuando, mudando um pouco a própria pergunta, mas não faz mal que eu o faça. É bom, eu dizia, porque às vezes eu tenho impressão, Ezequiel, de que eu não sou compreendido bem – quando, por exemplo, eu critico o que eu costumo chamar de “compreensão mágica da palavra escrita” e que se expressa através de atitudes nossas, intelectuais, diante de livros, de textos: de textos pra ler e de textos pra escrever. Por exemplo, o aspecto mágico da palavra que se expressa na leitura quantitativa: quanto mais livro eu compro, quanto mais livro eu olho, quanto mais livro eu penso que estou lendo, tanto mais eu estou sabendo. Ou então quando eu critico o mesmo caráter mágico ou compreensão mágica da palavra escrita, quando eu tenho que escrever, por exemplo, e me preocupo se o texto que eu estou escrevendo vai ter 150 páginas e eu só sou capaz de escrever 10. Morro de vergonha – o que é que os meus companheiros de academia vão dizer se aparece um artigo meu com 10 páginas... Bem, eu volto a dizer, pra mim é ótimo que se comece uma conversa assim. Eu gostaria de dizer que, quando eu faço essa crítica, ela é muito mais uma advertência a mim também, mas essa crítica não significa, de maneira nenhuma, que haja nela uma espécie assim de repouso na irresponsabilidade; quer dizer, uma espécie de fuga da seriedade. Não, eu acho que tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com seus contextos e o *nosso* contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor, quando eu leio um texto. Portanto, a minha crítica, quando por exemplo eu, como professor, me recuso a sugerir uma relação bibliográfica de 40 livros, 50 livros, 60 livros, não é que com isso eu sugira ao estudante que ele não leia, de maneira nenhuma. No texto que eu escrevi para o Congresso de Leitura que você coordenou e que tinha 11 páginas (não mais do que isso e já foi muito até e deu uma hora de leitura), eu falava, por exemplo, em alguns desses momentos de minha experiência em que a importância da leitura veio afirmando-se ou constituindo-se em mim, mas de uma leitura que eu encaro como um trabalho sério, penoso, às vezes. Por exemplo, eu não sei das vezes em que eu levo uma hora, uma hora e meia numa página e durmo depois em absoluta paz porque só consegui ler, naquela noite, uma página. Agora, aquela página eu li mesmo, eu a entendi. Evidentemente que é possível que se você lesse a mesma página pudesse até entendê-la, ganhar a inteligência dela mais rapidamente do que eu, pois há “n” fatores relacionados com uma competência específica, que podem diminuir o tempo de inteligência de uma página. Mas, a pergunta coloca o que é que eu...

“... eu não leio para formar-me; eu me formo também lendo...”

Ezequiel – Alguns tópicos que você considera significativos àqueles que ensinam leitura.

Paulo – Eu acho que é isso mesmo: a minha experiência me veio ensinando que a seriedade *da* leitura e *na* leitura é absolutamente fundamental. É engraçado... eu não leio para formar-me; eu me formo *também* lendo, entende? É essa a posição. Mas, por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo.

Ezequiel – Na abertura do 3º COLE, você afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sem tender para o “receitismo”, gostaríamos de saber, Paulo, se você poderia estabelecer algumas formas de encaminhar o processo de leitura do mundo, principalmente nos limites de uma sala de aula de uma escola pública.

Paulo – Ahhh!!! (de surpresa e contentamento)

Ezequiel – E se você vê possibilidade de se encaminhar esse tipo de leitura na escola pública...

Paulo – Mas é claro que eu vejo, e eu acho que seria de fundamental importância. Na sala de aula, nos limites de uma sala de aula, na geografia da sala de aula, o que se poderia e o que se deveria fazer, no meu entender, já era a concomitância das duas leituras, isto é, já era a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo. Não creio que isso seria difícil. Inclusive, uma atividade primeira da criança – vamos considerar uma criança de escola primária – para a qual a educadora sugere, por exemplo, que fale um pouco de como caminhou de sua casa para a escola. Quer dizer, que cada criança ou grupo de crianças fizesse o discurso da sua rua ou o discurso sobre a sua rua, contando o que viu, o que não viu, escrevendo, afinal de contas – porque (...). Há uma diferença entre “andar”, tomando o “andar” *sentindo* a rua e “andar” *percebendo* a rua – quer dizer: a percepção crítica implica, na verdade, a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que sente. Então, num primeiro momento, a criança ia fazer a descrição do visto, do sentido, das coisas que foram tocadas pela visão, pela audição. E, através de exercícios como esse, as crianças começariam uma tentativa de compreensão dessa realidade – isso, no fundo, já é uma leitura parcial. Aí seria mais uma leitura da *geografia* do percurso. Daí a pouco, essa leitura poderia dar o salto para a *sociologia* do percurso, para a *política* do percurso. Ora, a partir da oralidade, é possível chegar à escrita e, então, você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita

da palavra com que você leu o mundo e você lê a palavra que escreveu. No meu entender, inclusive, esse poderia ser um momento extraordinário para discutir com a criança – por exemplo, de crianças de áreas proletárias ou de áreas populares – o que é certo e o que não é certo, isto é, qual é a utilização que tu tens de falar, de dizer o que é certo é “nós chegamos” e não “nós chegemo”. A professora que saiu desta sala agorinha mesmo está fazendo um trabalho exatamente nessa linha: de mostrar à criança que o chamado “padrão culto” existe e que a criança precisa aprender esse padrão, mas que ele não é superior ao chamado “padrão popular”, utilizado pela criança. Ora, então eu acho, Ezequiel, que, através das histórias que as crianças contam e que as crianças ouvem, através das descrições que as crianças façam do seu bairro, da sua área, da sua favela, a gente poderia trazer para dentro da escola uma leitura do mundo, mesmo no seu aspecto mais geográfico, e depois saltar para a compreensão social dessa leitura, ao lado da leitura da palavra.

“... Gramsci foi, sobretudo, um italiano.”

Ezequiel – Bom, eu acho que a outra pergunta tem muita relação com aquilo que você está dizendo. Diz assim: Em termos da leitura da palavra, você parece privilegiar um tipo de texto a ser colocado ao leitor – aquele que expresse a sua realidade existencial imediata. Paulo, queríamos saber como se faz a passagem desse tipo de texto (geralmente produzido pelo próprio aluno ou pelo educador) para outros tipos de texto, encontrados na nossa realidade social (isto é, escritos por outros autores).

Paulo – Eu acho que é absolutamente necessário, se a gente agora fala de formação científica, rigorosa, que o estudante caminhe, na sua trajetória, na sua escolaridade, com uma convivência com o que eu chamaria de “clássicos”, neste ou naquele campo. Mas, o que me parece absolutamente necessário é que a própria leitura de um autor (que esteja distante, por exemplo, sociológica e culturalmente e até historicamente), que o leitor tenha a compreensão crítica do *contexto* do autor do texto. É isso que eu quis dizer: no fundo um esforço, eu acho, do leitor de, diante de um texto, localizar o contexto do autor do texto e compreendê-lo. Fazer a leitura daquele texto em relação ao seu contexto. Não sei se está claro... No fundo, é uma espécie assim de triangulação: o contexto de Gramsci... eu não posso ler Gramsci, nem devo ler Gramsci, simplesmente porque fui à livraria e comprei um livro dele; mas, ao ler Gramsci, eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico, histórico de Gramsci. Eu tenho de situar Gramsci num determinado tempo: Gramsci não adivinhou as coisas – quando

Gramsci escreveu, ele tinha... Gramsci foi, sobretudo, um italiano. Isso não significa que Gramsci não é útil ao brasileiro ou ao norte-americano, pelo contrário... Mas eu acho fundamental este aspecto e é isto que eu estava querendo deixar claro: quando eu leio Gramsci, eu preciso ir-me inteirando do contexto de Gramsci, em que aquele texto se constituiu. Mas agora eu preciso também de um outro esforço: de como relacionar o texto de Gramsci com o *meu* contexto. O meu contexto histórico, social, político não é o de Gramsci, mas isso não significa que Gramsci não tenha muito a me ensinar. Ele tem, mas o que é preciso é ter clara essa relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor. É preciso colocar o texto nessa encruzilhada ou nessa mediação. Por exemplo, no ano passado eu fiz uma leitura com um grupo de estudantes de pós-graduação, de 5 páginas. O texto era de um camponês, do Cíço, que o Carlos Rodrigues Brandão entrevistou e pôs essas 5 páginas como prefácio de um dos seus livros. Para você ter uma ideia de como eu levo a sério esse negócio da leitura, para ler essas 5 páginas. Quer dizer, nós fizemos uma análise, durante 12 horas, de 5 páginas. Então, o que a gente descobriu aí foi uma coisa extraordinária. Depois da leitura desse “Cíço” (o grande filósofo Cíço...), eu então sugeri aos estudantes uma leitura do Gramsci. Daí o que é que acontece? O sujeito leu o Cíço, entendeu o Cíço, discutiu o Cíço, foi a Gramsci e, lendo Gramsci, entendeu o Cíço melhor depois. É esse movimento de ida e volta; eu acho que essa passagem se dá de forma muito dinâmica e não mecânica. E pra mim, de novo, o problema não é quantitativo. O que me preocupa não é chegar aqui e dizer: Ezequiel, em 82 eu li 1.200 páginas, mas é saber exatamente o que é que eu fui capaz de fazer em termos de leitura do real, do concreto... compreensão da história, mesmo quando não há palavra nenhuma. Como é que sou capaz de entender o fato citado ali, através da notícia da televisão, do rádio, etc... através do programa de humor, da propaganda comercial e não exclusivamente através do livro.

“Não vejo por que não estimular a escrita também.”

Ezequiel – Eu vou pegar essa “deixa” para lhe fazer a questão seguinte. Paulo, alguns teóricos chegaram a prever a morte da alfabetização em língua escrita, dizendo que devemos alfabetizar as crianças para a compreensão de outros tipos de linguagem. Queremos saber a sua posição frente a tal afirmação.

Paulo – Bem, em primeiro lugar, eu acho que reduzir a comunicação puramente pra linguagem escrita, e até mesmo oral, é estreitar a capacidade comunicante do ser humano. Eu tenho um amigo na Universidade de Costa Rica, o Prof. Francisco

Gutiérrez, que vem desenvolvendo, há dez anos, o que ele chama de “linguagem total”, seguindo uma certa linha de um filósofo francês, cujo nome me escapa neste momento. Ora, eu sou muito amigo do Gutiérrez e, portanto, eu acho que não podemos reduzir isso. Agora, por outro lado, eu não acredito que a linguagem escrita vá desaparecer tão cedo; eu acho que a oralidade foi por onde o ser humano começou e essa tende a crescer e é até necessário estimular a expressividade oral das crianças, etc... Não vejo por que não estimular a escrita também. Também não vejo como cercear ou minimizar outro tipo de comunicação.

Ezequiel – Nas suas andanças por este nosso Brasil, tendo por objetivo cumprir o seu trabalho de reaprendizagem da realidade brasileira, gostaríamos de saber como você sente o “clima” da alfabetização e da leitura. Quais os projetos nacionais, desenvolvidos ou em desenvolvimento, que mais o “assanharam”?

Paulo – Ora, eu não teria muito o que dizer disso. Simplesmente, eu gostaria de te dizer que uma das coisas que me alegraram na minha volta ao Brasil, por exemplo, foi o encontro com gente como tu e quando aqui eu me refiro a ti pessoalmente eu encarno em ti toda essa geração de que tu fazes parte e que está sendo capaz de levar a efeito um *Encontro* como esse que tivemos no ano passado, que juntou aqui o Brasil todinho com uma quantidade enorme de gente *preocupada* exatamente com a leitura. Eu não sei se tu te lembras de como eu expressei essa minha satisfação. Essa preocupação pela leitura, os livros que eu tenho encontrado, a bibliografia sobre isso, hoje no Brasil... a preocupação com os estudos linguísticos, como cresceu isso tudo! Imagine como eu me sinto contente nas minhas relações com o Instituto de Linguística da UNICAMP. Isso tudo tem-me dado uma grande alegria; eu acho que cabe a... E eu me centraria em tudo isso e deixaria aqui de me referir a um ou outro caso, a um ou outro exemplo de experiência em alfabetização de adulto, etc... Pra mim, o mais fundamental é toda essa preocupação que eu tenho encontrado no campo da leitura e uma compreensão crítica do ato de ler; não de uma leitura puramente mecânica. E os problemas relacionados ou vinculados com a linguagem popular, em contraposição à chamada linguagem erudita; o respeito pelas formas populares de expressão. Isso tudo tem, como tu disseste, me “assanhado” bastante.

Ezequiel – Finalmente, Paulo, nós gostaríamos de saber alguma coisa sobre você, *enquanto leitor da palavra*. Diga pra gente o que você está lendo neste momento da sua vida e a sua forma de ler um texto.

Paulo – Olha, no momento eu estou fazendo umas leituras... por exemplo, Gramsci. Gramsci é uma das minhas leituras, uma das minhas preocupações.

Lukacs, Habermas, os pensadores marxistas norte-americanos da nova ou da esquerda norte-americana, muito dialéticos, nada mecanicistas são tipos de leitura que me preocupam muito. Agora, tu me perguntas como...

Ezequiel – Antes disso, literatura, você tem lido alguma coisa?

Paulo – Literatura, eu te confesso que depois que cheguei eu não pude ainda, mas... porque eu tive... eu continuo defasado nos dois anos e meses de minha volta. Eu continuo defasado porque encontrei uma quantidade enorme de trabalhos publicados no Brasil, inclusive de 10 anos pra cá, de que eu não tinha sequer notícia. E eu não tive tempo ainda e te confesso que a mim me dói. Eu não estou a par de ninguém; eu não li ainda nenhum novo romancista brasileiro, romancista, poeta, desde que cheguei. É uma coisa que a mim me dói, mas na verdade eu não pude fazer ainda – porque, inclusive, eu tenho escrito muito também. Agora, tu perguntas como é que eu...

“... um dos princípios fundamentais para ler é aceitar que não se entendeu o que se leu.”

Ezequiel – Veja bem, Paulo, como é que você seleciona um texto, como é que você vai ao texto. Isso aí eu acho que é importante.

Paulo – Eu vou ao texto *carinhosamente*... Em segundo lugar, de modo geral, simbolicamente, busco a convivência com o texto. Porque na verdade... De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importa qual, a travar um diálogo comigo. O que equivale a dizer: eu vou lendo o texto e vou fazendo perguntas ao autor e a mim mesmo. Quer dizer: eu vou me perguntando em torno, por quê. Nesse hábito de perguntar é que eu vou, em certo sentido, decifrando ou decodificando o texto. Períodos, ou melhor, uma certa nucleação temática do livro. Mas, num primeiro momento, eu vou fazendo perguntas a mim mesmo e vou fazendo simples sublinhamentos nesses prováveis núcleos temáticos, que eu vou surpreendendo, que eu vou descobrindo. Vamos admitir que eu faço isso no decorrer de um capítulo, se se trata de um livro por exemplo; terminada a leitura primeira de um capítulo, eu dou uma volta (por isso que eu demoro muito pra ler...), eu volto ao primeiro capítulo e vou agora, sobretudo, enfatizando pra mim a leitura daquilo que eu grifei. E às vezes ocorre que, por causa disso, eu paro de ler porque daí eu escrevo uma página, duas... Eu me sinto desafiado durante o processo da leitura daquelas dez páginas e esse desafio, provoca em mim a redação de alguma coisa que, aparentemente, não teria nada que ver com aquilo que eu li, mas na verdade nasceu daquilo. Às vezes, é uma palavra

que me sugere uma reflexão maior; às vezes, isso não ocorre e então eu faço as minhas notas, etc... redijo no pé da página e prossiga a leitura. Às vezes (e isso é uma coisa que eu sempre sugiro também, mas agora está meio difícil fazer porque eu estou muito desorganizado), eu saio... vamos admitir que estou lendo Gramsci e, em certo momento eu ligo Gramsci e faço então leituras simultâneas em função do mesmo tema e em autores diferentes, mas mais ou menos relacionados e às vezes até em posições diferentes ou contraditórias, etc... A leitura, então, de um texto, pra mim, às vezes me conduz à leitura de outros textos, simultaneamente. Agora, como eu já te disse antes, não me preocupa muito a estatística das páginas: nem das páginas que eu leio, nem das páginas que eu escrevo, entende? Se eu sou capaz de ler 10 páginas no mês, é porque eu só pude ler 10, mas eu fiz força para ler as 10, eu não estou chutando, eu me sinto sério com a leitura das 10. Em última análise, então, eu diria que eu me aproximo de um texto carinhosamente, eu me aproximo de um texto com seriedade e respeito ao texto e ao autor do texto e, quando eu não entendo, eu não tenho raiva do autor, entende? Eu procuro me capacitar melhor pra entender melhor. Eu me lembro, por exemplo, da guerra que eu tive comigo mesmo quando eu li pela primeira vez – e não tenho vergonha nenhuma de dizer isso, inclusive aos estudantes nos seminários – “A Dialética do Concreto”, do Kosik. Eu li dez vezes o Kosik, já. (...) Depois de um incidente ocorrido comigo em Genebra, em que eu parecia me sujeitar à domesticação da cotidianidade, sugeri aos alunos que lêssemos um capítulo do Kosik. Capítulo em que ele analisa a alienação do cotidiano. E eu disse o seguinte: Olha, faça o seguinte, cada um lê em casa e vamos depois discutir aqui; todo mundo traz o seu texto que a gente lê aqui, junto. E no dia da outra sessão, tava todo mundo em situação difícilíssima e toda a juventudezinha dizendo a mim assim: Olha, Prof. Paulo, nós não entendemos coisa nenhuma disto aqui... E eu disse assim: vamos ler juntos. Começamos a ler e, quando lemos o primeiro período, ninguém entendia e tinha uma menina quase chorando e eu disse: Não se preocupe não porque eu também não entendi e vamos agora tentar, *juntos*, entender. Quer dizer, eu acho inclusive, Ezequiel, que isso também é, pra fechar o nosso papo, do ponto de vista da leitura (*porque há também uma espécie assim de sabedoria do fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura*)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. Então, eu tenho a impressão e tenho feito essa experiência no Brasil, depois da minha volta – fiz no estrangeiro, fiz nos Estados Unidos, fiz na Europa – tenho a impressão de que ler COM o estudante, com os estudantes é também importante. Só que a gente corre riscos...

que às vezes alguns de nós, professores, não quer correr. É o risco de numa leitura, em certo momento numa leitura geral de um texto, cuja totalidade você percebeu, como professor você é capaz de discutir, você passeia em cima daquele texto, mas há um certo momento da totalidade daquele texto em que você não entrou, que você não conseguiu apanhar. Então, o risco que você tem de ler junto com os estudantes é que coincida que um estudante também não entrou, naquele momento, e, como ele estava aprendendo a ser curioso, ele para e diz: Olha, Paulo, eu não entendi isso aí! E o risco da gente, que a gente às vezes não quer correr, é um risco tão simples de ter a coragem de dizer que também não entendeu. Então, *eu acho que um dos princípios fundamentais para ler é aceitar que não se entendeu o que se leu...*

Ezequiel – É... veja você como isso que você disse “chacoalha” com o próprio autoritarismo que a gente vê no ensino da leitura, com o professor tendo a chave da interpretação, o professor tendo a chave da interpretação de uma forma impositiva, dogmática, de modo a fazer o aluno reproduzir a interpretação “certa”.

Paulo – Exato. E eu acho que a melhor coisa a fazer agora é fechar a entrevista com as tuas palavras. Porque no fundo isso tem muito que ver com o problema do autoritarismo, entende? E eu acho que à leitura autoritária, se a nossa opção é libertária, temos que propor a *Leitura Libertária*, que é uma leitura da coragem de não entender o que se leu, que é a leitura do correr risco – porque, vê vem, eu não corro risco só porque eu escrevo, eu corro também quando leio porque ler é reescrever.

Da leitura do mundo à leitura da palavra - áudio¹

From reading the world to reading the word – a testimony-interview
by Paulo Freire in audio

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p31-31>

ALB

OFERECE-SE, EM ÁUDIO, ENTREVISTA COMPLETA QUE PAULO FREIRE concedeu ao Prof. Ezequiel Theodoro da Silva e que foi publicada no primeiro número da LTP.

Podemos ouvir aqui a entrevista na íntegra, que inclui uma das experiências pessoais de Freire, algo que não foi publicado no texto escrito.

Segue-se o link:

- https://alb.org.br/documentos/ltp_audios/02_entrevista_ltp_oo_audio_oo.mp3

1. Entrevista-depoimento inicialmente publicada em *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 01, n. 0, p. 03-09, novembro/1982. Foi o texto de abertura da nossa LTP.

Memória sonora: A importância do ato de ler

Paulo Freire

Conferência de abertura do 3º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) – com apresentação de Larissa de Souza Oliveira

Memory of the sound: The importance of the act of reading

Paulo Freire

Keynote Presentation at the 3rd Congresso de Leitura do Brasil (Conference of Reading in Brazil) – with a presentation by Larissa de Souza Oliveira

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p33-50>

LARISSA DE SOUZA OLIVEIRA

*[...] há três anos, quando realizamos o primeiro Congresso de Leitura [1978],
nós fizemos uma mesa redonda sobre o método Paulo Freire.
Naquela época, a gente não tinha o Paulo Freire aqui no Brasil (...),
mas hoje a gente está repetindo com o Paulo Freire em pessoa.
Paulo, muito obrigado.
Ezequiel Theodoro da Silva
3º COLE, 1981*

No ano do centenário do Professor Paulo Freire, a pesquisa ALB: *memórias*¹ oferece um presente para a comunidade acadêmica. Disponibilizamos a transcrição² de *A importância do ato de ler*, escrito fundamental da obra do professor, realizado em circunstância da Conferência de Abertura do 3º Congresso de Leitura do Brasil

1. Coordenada pela Professora Doutora Lilian Lopes Martin da Silva, desde 2009, a pesquisa ALB: *memórias* organiza e investiga os documentos dos Congressos de Leitura do Brasil (COLE) e da entidade que os organiza, a Associação de Leitura do Brasil (ALB). Para mais informações, consultar: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/pesquisa-alb-memorias>.
2. Transcrição realizada e revisada por Larissa de Souza Oliveira (sor.larissa@gmail.com), doutoranda vinculada ao grupo de pesquisa “Alfabetização, leitura e escrita/Trabalho docente e formação inicial” (ALLEAULA) da Faculdade de Educação–Unicamp <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/> e integrante da pesquisa ALB: *memórias*.

(COLE) em 13 de novembro de 1981, quando também seria fundada a Associação de Leitura do Brasil (ALB), completando 40 anos.

Os arquivos dos COLEs contam um pouco da história da leitura no país, em suas mais diversas perspectivas: no que diz respeito à teoria e prática no ensino de leitura; em relação às políticas públicas, às políticas institucionais, aos livros didáticos, ao mercado editorial, ao universo literário, à formação do professor, à formação do aluno. A realização dos primeiros congressos (1978-1983) ocorre num momento histórico que apresenta mudanças consideráveis não só de cunho político, mas socioculturais para o país, em decorrência da ainda vigente ditadura militar. Parte dessa história da leitura ganha vida na voz do educador Paulo Freire, teoricamente e na prática, nas reflexões dos professores, dos profissionais do livro e da leitura, no chão de escola, nas políticas educacionais, na vida de tantos alfabetizando do nosso país...

O professor Paulo Freire, recém-chegado ao Brasil do exílio, que durou 16 anos, abre o 3º COLE com a apresentação do texto *A importância do ato de ler*. Trata-se um texto híbrido, que não é um texto autobiográfico essencialmente, mas traz memórias do professor de quando se formava leitor, no processo de compreender seu mundo, e de quando atuava (e se formava) enquanto professor – formando outros leitores. É um texto que apresenta pensamentos teóricos e práticos sobre a leitura, o ato de ler, estando no polo da produção de conhecimento, da mesma forma em que se insere no polo da reflexão. Em seu texto, Freire afirma:

É como se eu estivesse *agora* fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos, há alguns anos passados. (FREIRE, 1981, p. 05).

Em 1982, Paulo Freire reúne este texto e outros dois: *Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução*, que também é uma fala de Freire em Congresso, o XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa em janeiro de 1982 (FREIRE, 1982, p. 14); e *O povo diz a sua palavra a sua alfabetização em São Tomé e Príncipe*, um artigo “que foi primeiramente publicado num número especial da Harvard Educational Review, em fevereiro de 1981, número que tratou do tema *Education as Transformation: Identity, Change and Development*” ao qual Freire se refere no 3º COLE, “acrescido de uma segunda parte” (FREIRE, 1982, p. 15). Apresentando o

livro, Paulo Freire diz que “os três textos que aparecem no livro têm que ver um com o outro, na sua temática” (FREIRE, 1982, p. 8). Com o título *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, este pequeno livro foi impresso muitas vezes no Brasil e no mundo, inclusive, “mereceu, em julho de 1990, o “Diploma de Mérito Internacional”, concedido pela “International Reading Association”, na Suécia”³.

A transcrição que apresentamos agora está organizada de forma intercalada entre o texto originalmente publicado nos Resumos do 3º COLE, a partir de um manuscrito do autor⁴ entregue aos organizadores para a composição dos Anais, e trechos de sua exposição oral, destacados em itálico, que não foram publicados⁵. Falas espontâneas de Freire, aquelas que não estavam previstas inicialmente por ele na escritura do texto que lhe serviu de base para a conferência.

CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO 3º COLE A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER – PAULO FREIRE

Em primeiro lugar, além de uma certa especial alegria que eu tenho de estar aqui precisamente pela sensibilidade que o problema da leitura sempre me provocou, desde faz muito tempo, eu quero também dizer da satisfação de me encontrar nesta manhã com professores e professoras do país. Mas apenas eu preciso pedir desculpas antecipadamente pelo fato de que, terminando de fazer uma coisa raríssima na minha vida que é ler um texto, eu sempre escrevo textos que viram livros, mas nunca leio os textos assim para todos. Terminada a leitura possivelmente eu fico cinco minutos no máximo, que é tempo suficiente pra sair, porque eu tenho que voltar imediatamente pra São Paulo. Eu tenho amanhã um compromisso em Belo Horizonte para o qual eu tenho uma série de coisas a acertar e na volta eu tenho outro que precisa também ser preparado e, lamentavelmente, eu sinto inclusive profundamente não poder participar do encontro em toda sua extensão porque a temática desse encontro me parece assim... me toca intensamente. Mas a gente faz o que pode e não o que a gente gostaria de fazer. Então de fato a minha presença aqui assim não é formal, mas realmente é de uma abertura ou de uma semiabertura, eu tenho até

3. Informação extraída do site “Projeto Memória”. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/07_biografia_cronologia.html. Acesso em: 25 fev. 2021.
4. Por esse motivo, as aspas presentes no texto original foram mantidas nesta transcrição. A escrita gráfica de algumas palavras, porém, foi adequada ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
5. Alguns trechos em itálicos foram destacados também com sublinhado para identificar alguma marca sonora ou registrar alguma ação que não se trata de falas do autor. [Nota da transcrição]

medo de usar essa palavra sem que eu seja punido já já. Agora a Unicamp acreditou nessa história e está sendo punida severamente. Então outra coisa que eu agora diria também é o seguinte: eu escrevi aqui algumas páginas no tempo que fui dispondo e inventando pra mim e sem ter muito tempo desde o momento em que o Ezequiel me colocou, e de uma maneira muito compreensiva, porque ele já admitia ao colocar a possibilidade de que eu não pudesse vir, mas eu aceitei imediatamente, mas vocês imaginam que eu terminei as últimas palavrinhas deste pequeno texto que eu vou ler à 1h30min de hoje, da manhã de hoje. Isso foi o tempo que eu dispus e é possível que de vez em quando até eu pare, saia do texto e comente ou então o estenda um pouco, mas estou certíssimo de que às 10h vocês têm que estar já numa sessão outra de trabalho, então eu respeitarei muito o interesse de vocês. Agora eu vou tentar fazer uma leitura nada burocrática de um texto. Eu vou tentar ler tão dinamicamente quanto eu acho que eu escrevo.

Começaria dizendo exatamente que rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de uma prática pedagógica, por isso mesmo uma prática política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos. Eu tenho a impressão, e agora já saí do texto, eu tenho impressão de que na verdade esta é a primeira que eu faço isso, a nível de mundo. Quando me convidam pra abrir congressos fora do Brasil eu sempre digo que não, não sei... eu não tenho charme para essas coisas.

Aceitei fazê-lo agora da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do hábito de ler.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar agora; dizer algo do processo em que fui me inserindo enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura da palavra não possa prescindir da continuidade da leitura do mundo. Linguagem e realidade se prendem dialeticamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ao ensaiar escrever o texto que trata sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Eu gostaria agora de sair um pouquinho do texto escrito. Em lugar de, por exemplo, tomar a compreensão, a importância da leitura, do ato de ler, que foi o tema que me propuseram, em lugar de tomar isso de um ponto de vista, por exemplo, linguístico, psicolinguístico, pedagógico. Em lugar de me emaranhar, por exemplo, numa série de reflexões em torno de certas teorias em torno da leitura. Em lugar de ficar ou com os semanticistas ou com os sintaxistas para a compreensão do texto, eu não fico nem com um, nem com outro, apenas. Me pareceu muito melhor, a mim, pelo menos, refletir sobre como em mim se vem constituindo historicamente a minha compreensão da necessidade da leitura. Eu espero que não fruste vocês porque eu não falo desses autores todos, desses especialistas, mas eu falo da minha prática e como nela se veio constituindo a minha compreensão crítica da importância do ato de ler.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. *Não é a leitura da palavra “mundo”, mas a leitura da “palavramundo”, uma palavra só.*

A retomada da infância distante, e agora, me carece dizer, lamentavelmente distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, *com aspas*, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos *no quintal de minha casa*. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Ainda hoje eu amolego as mangas para chupá-las, eu não corto para comê-las em fatias. Dificilmente um menino do Nordeste estraga uma manga espada desse jeito. É interessante porque vocês não sabem a emoção que eu tive quando vi outros meninos, outros Paulos, pretos, na África, amolegando mangas como eu. Poxa, meu tempo de exílio era, de vez em quando, tempo de encontro e reencontro com nosso país, por isso um tempo de prazer também, não só de tristeza.

Daquele contexto, *quer dizer, daquele primeiro mundo meu*, faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do sítio em que se achava comendo e que era seu, *ele tinha direito de propriedade sobre aquilo*, “estado de espírito”, o de Joli, *nestas ocasiões*, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus, *não sei se vocês conhecem esse bichinho, esse animal*, responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó.

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me

repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. *Havia um outro tema, que era fundamental, que era o tema das doenças. Há um pouco de necrofilia misturada com um muito de biofilia na cultura brasileira, esse certo gosto da morte, do parado. Não se pode ver um desastre que não se sinta mais ou menos impelido para olhar, nem que seja de longe, um corpo estragado. Eu me lembro que se falava muito dessa coisa da aproximação da morte.* As almas penadas precisavam da escuridão ou da semiescuridão para aparecer, das formas mais diversas – ora gemendo a dor de suas culpas, ora gargalhando zombeteiramente, ora pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recite onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se entregavam à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do acendedor de lampiões de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas.

Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclarada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhedores”.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Eu nunca esqueço, afinal de contas é engraçado isso, o meu quarto de dormir e a minha cama, em tenra idade, se constituíram como o meu primeiro contexto teórico em que eu tomava distância do contexto concreto que era o quintal da casa, que era o mundo particular meu, em que eu pensava sobre ele. Era engraçado, ao mesmo tempo em que eu estava agasalhado pelo medo, eu me lembro, por exemplo, do relógio grande, que acho que muita gente que está aqui ainda tem na casa dos avós, este relógio que faz tic-tac-tic-tac, um carrilhão que nas horas ele bate, sete pancadas ou oito, três. Eu me lembro de um silêncio

imenso da noite, o medo quase tão grande quanto o silêncio. Eu me lembro de uma certa camaradagem que eu estabeleci e era uma forma de ler aquele silêncio, de ler o medo, interpretar o medo. Eu me lembro de como, por exemplo, eu estabeleci uma relação afetiva e necessária com o relógio e como e por quê. É que o relógio, no silêncio inteiro da casa, propício às peraltices das almas, o relógio era a única presença viva para mim, no tic-tac dele. Então me lembro que eu me tomava assim de uma camaradagem necessária com o relógio, no fundo o relógio me ajudava a esperar que a noite se fosse. E aí eu pensava também no dia de amanhã, na brincadeira que eu fazia, nos brinquedos. E quando era de manhã, por exemplo, eu transformava também, porque no fundo o contexto teórico é prático e o contexto prático é teórico. De manhã no meu contexto prático, concreto, objetivo em que eu brincava... não sei se as pernambucanas e os pernambucanos que estão aqui se lembram, não sei se existe ainda uma coisa que se chamava lá na minha infância "caroline", que era uma árvore que dá uns frutos que não se comem, umas sementes grandes, que eu brincava com meus irmãos de transformar essas sementes grandes como se fossem maiores do que um fruta-pão, do mesmo tamanho do fruta-pão, mas em forma distinta, como se fosse uma cápsula de cacau grande. Eu me lembro que eu punha uns pés nessa cápsula chamada de caroline com um pedaço de pau e transformava isso tudo em bois, em cavalos, e fazíamos um cercado etc. No fundo era uma leitura do meu mundo e uma escrita desse meu mundo também, na medida em que eu transformava as coisas e eu me lembro que aí, pensando no medo das noites, eu aguçava a capacidade perceptiva aos dias, a compreensão dos ruídos. É engraçado, prestem atenção que sob a luz do sol, há uma infinidade de ruídos que se perdem, que passam despercebidos a nós, mas que na noite silenciosa, sem eletricidade, tempo bom pra alma, certos ruídos que de manhã passam despercebidos são sublinhados, intensamente na noite. Então vocês não imaginam a alegria que eu tive no dia que eu vi a razão de ser de um certo gemido, um ruído que era como se fosse um gemido, que não era outra coisa senão um galho repousando sobre outro. O vento soprava e o galho roçava no outro e roçando no outro provocava um gemido que de noite dava certinho com alma. Então o que acontece, quanto mais eu lia esse meu mundo, quanto mais eu ia decifrando esse mundo, eu ia percebendo esse mundo, tanto mais eu me libertava das apreensões noturnas. É uma coisa interessante, eu não quero ser aqui psicologista, que é uma coisa que eu detesto, acho ridícula e errada cientificamente. Psicólogo sim, acho que é formidável, mas não sou, mas sou e não sou, mas todo mundo é. Mas eu acho que tem certos pedaços... não é por acaso que inclusive estou escrevendo um livro agora, vendo se termino, em que eu tomo tudo isso, me vejo de novo porque eu acho que tem muito pedaço realmente da minha experiência de infância que tem muito que ver diretamente com o homem de sessenta anos que sou hoje,

mas que conservou o menino de sete dentro dele. Isso é uma coisa que eu vou morrer com o danadinho do menino, vou morrer dois Paulos que estão integrados a vida inteira no percurso todo da minha vida. Eu até sou três porque um é o menino que eu fui, outro é um menino que eu não pude ser e o outro é o homem que estou sendo. Esses três dialeticamente se cumprimentam diariamente, se encontram. Eu não tenho dúvida nenhuma que qualquer dicotomia entre eles não me possibilita nem a mim mesmo me entender. É por isso que tem muita gente que vive escrevendo sobre mim e dá uns “fora louco”. Mas deixe-me voltar. Isso é uma coisa que eu espero que eu não esteja muito fora do tema, eu me acho profundamente dentro do tema. Pra mim, isso que estou dizendo aqui, isso que eu fiz é a leitura mesmo. Bem, mas volto ao período anterior que havia lido. [Relê o período anterior. Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.]

Mas, é importante dizer, a leitura do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. O que teria sido? Você já imaginou um menino de sete anos, oito, dez, cartesiano? É um desastre. Terrível. Um menino de oito, dez anos, onze, que é o tempo em que eu vivi tudo isso, um processo demorado, formador. Mas um menino dessa idade de colarinho duro, gravata preta, empertigado, fazendo discursos... teria sido um desastre isso. Não, o que eu digo aqui é realmente a verdade. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. Olha, eu não tenho dúvida nenhuma, do que sem cair em um tipo de racionalismo, no fundo vira irracionalismo. O estímulo, o desafio vira melhor. O desafio, a curiosidade com que a criança se faz é absolutamente fundamental ao próprio processo da leitura. O desenvolvimento, o desafio, a expressividade oral na criança. O desafio à continuidade da leitura do seu mundo, concomitantemente com a leitura da palavra é absolutamente indispensável a quem trabalha com leitura, com criança. E é interessante, eu não preciso de ler nenhum especialista, por isso que eu preferi esse procedimento agora, ao apresentar este trabalho a vocês. É que, no fundo, é lógico que eu leio os especialistas, eu estudo os especialistas, mesmo sem ser eu um especialista nisso, enquanto um educador eu não posso estar ausente de uma problemática como essa, mas sobretudo o que os especialistas às vezes me ajudam e às vezes não compreendem nos seus livros é exatamente o que eu tentei compreender em mim mesmo, quer dizer, isso é uma coisa de que eu nunca escapei, eu penso muito a prática no que eu participo porque para mim é a única maneira de pensar certo, é pensar a prática. Então esse problema da curiosidade, do atendimento a ela. Eu me lembro, por exemplo, de que jamais estando

em casa, com quem quer que fosse, conversando no terraço, daqueles terraços do Recife, mesmo nos domingos, que são sempre soprados por aquele ventinho ensinado. Eu me lembro de que jamais, estando conversando com alguém, fosse o reitor da universidade, o pároco da freguesia, não importa quem, ou um professor estrangeiro, jamais um dos filhos ou uma das filhas que chegasse a mim correndo e parasse em cima das minhas pernas, numa espécie assim de freio de ar [som de freio de ar] e dissesse “papai, o que é isso?” - às vezes era uma dúvida que surgia no papo entre eles, na brincadeira entre eles, então corria para a fonte. Lá os pais são sempre, em certo momento da vida, fonte. São ídolos e depois podem ser também decepção. – e eu me lembro de que eu parava o que eu estava dizendo ou que eu estava dizendo ou que eu estava ouvindo, dizia para a pessoa “olha, com licença, um momento” e atendia à solicitação ou eu dizia que sabia ou eu dizia que não sabia, mas que depois eu ia procurar saber com ele ou com ela. Mas uma coisa eu jamais fiz foi abortar um processo de curiosidade, que faz parte daquele primeiro momento em que o ato da leitura é a leitura do mundo, é a leitura do real, é a leitura do concreto para poder depois ser a leitura, ou começar a ser a leitura da palavra. Quer dizer, há muita gente profundamente que está iludida quando pensa que uma criança que vai se alfabetizar não lê. Ela não lê a palavra, mas ela lê o mundo já. E então seu processo da sua alfabetização se dará na medida em que essa leitura agora da palavra se insira na leitura do mundo e continue a estimular a continuidade da leitura do mundo. Muito bem, então eu repito aqui: A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. Eu insisti aqui em dizer que, em certo sentido estou enfatizando uma afirmação anterior, e isso é muito comum, ir e voltar, ir e voltar, ao mesmo tempo, eu enfatizei aqui que a minha curiosidade, a minha busca, minha tentativa de percepção do mundo não significou jamais nenhum tipo de malquerença que eu tivesse tido com o que havia de encantadoramente misterioso no meu mundo, o que teria sido então, realmente, um desastre. Aí seria eu cartesiano, com sete anos, com dez anos. E foi então nesse pequeno mundo, e essa coisa de meus pais é uma coisa que me marcou intensamente como educador hoje, que me marca. Quer dizer, eu fui alfabetizado por eles, no quintal da minha casa, que por sinal ainda está de pé e eu estou absolutamente convencido, e depois consegui saber que há um litígio com relação à casa onde eu nasci e é por isso que ela continua lá na Estrada do Encanamento, 724, cheia com as mesmas árvores, porque

não deu para derrubarem e fazerem um baita de um edifício. Só assim se explicava eu ter passado 16 anos no exílio depois que eu nasci por lá e voltasse e encontrasse a mesma casa por lá. Fui lá e vou toda vez. Se eu pudesse, eu arranjava um jeito era de entrar nesse litígio para comprar a casa pra mim e passar as férias lá. Mas não dá, quer dizer, um professor que estuda a leitura e a pedagogia não pode comprar casa assim. Mas bem, então eu digo, pois foi com eles necessariamente, precisamente, que eu fui introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do meu mundo particular. Ela vinha, ela vinha do mundo mesmo, ela vinha do chão. Não era algo, essa leitura da palavra não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele ou distante dele, estranhamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

Há pouco tempo, com emoção *relativamente* profunda, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo, primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele fui fazendo. Lá, reencontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos, os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar, *desde o exílio*, de mansa ou de bem-comportada saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem reencontra gente querida.

Continuando neste esforço de “reler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, *hoje não se chama isso mais não*, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa. *Não sei se esse professor meu da época, que era muito moço inclusive, é hoje vivo, o que faz pelo Recife. Mas uma coisa eu sei é que ele, e agora eu usaria uma sintaxe bem povo, ele influenciou comigo e eu me tornei também professor de português. Veja, eu citei agora essa regência do verbo influenciar porque semana passada eu li, durante*

três horas, textos de homens do nordeste, de mulheres do nordeste em São Paulo, textos que se vão constituir em livros deles. E lá eu encontrei a regência, essa sintaxe do verbo influenciar, influenciar com, por isso que me lembrei agora de citar, por trás da qual, no fundo, há toda uma concepção do mundo. Veja como esse problema da leitura da leitura, da leitura da escrita, sem a compreensão do contexto não tem sentido. Quer dizer, a compreensão da sintaxe que está lá. Não há dúvida nenhuma que, se você faz uma análise de texto, no sentido de uma penetração do texto e no texto, essa regência verbal sugere a nós, pelo menos, que do ponto de vista político, este homem do nordeste tem uma concepção profundamente democrática, não do ponto de vista burguês. O influir com, no fundo, é a coparticipação de sujeitos cognoscentes no processo de conhecer e não há leitura verdadeira que não seja isso. Daqui a pouco eu acho que toco um pouquinho nessa história. Mas esse professor meu, da minha adolescência... eu comecei a estudar muito mais velho do que todos que estão aqui, não tenho nem dúvida, eu tinha 16 anos quando eu fiz o exame de admissão e naquele tempo se fazia com 10 e 11, e hoje também, vocês vejam que eu às vezes fico com uma pena tremenda de filhos, de pais que vivem com a chamada angústia da genialidade dos filhos que deve ser apreendida pela escolarização. Minha nossa senhora. Em São Paulo, por exemplo, não sei se no Recife está assim já, mas eu São Paulo está fazendo vestibularzinho para crianças de quatro anos. Veja que coisa maravilhosa, como testemunho de destruição do ser. Então o que eu sempre digo a pais nervosos, inquietos, é que eu, aos 16 anos escrevia, rato com dois erres. Eu nunca esqueço porque eu escrevi uma carta para minha mãe e botei... eu achava profundamente lógico um danado de um "r" forte como esse rato, como é que não é com dois? Então eu metia os dois erres e minha velhinha que já morreu e a "Abertura" não deu tempo de eu revê-la, um ano e meio antes da chamada "Abertura" ela se foi. Mas me lembro que a velhinha me respondeu ainda, quando muito moça: "meu filhinho, rato se escreve com um erre só". Mas eu tinha 16 anos quando escrevia rato com um erre só e estava no primeiro ano do ginásio e os colegas da minha geração cujos pais tinham poder suficiente, aquisitivo, estavam no começo das faculdades. Pois, se vocês me perguntam "Paulo, será que tu perdeste tempo?", eu acho que minha própria prática mostrou que eu não perdi. Quer dizer, eu ganhei um tempo maravilhoso, enquanto não era estragado pela escola, eu lia o mundo bem, então eu não perdi tempo. Espero que nesse congresso não haja nenhum pai, nenhuma mãe angustiada por causa da escolaridade dos filhos, se houver, tome aqui o velho Paulo como exemplo. Naquela época, por exemplo, se tivesse chegado ao Brasil, eu digo muito isso nos Estados Unidos, vivo dando seminário por lá, algum psicólogo branco, que eu costumo chamar de psicologia branca, white psychology, tivesse vindo ao

Brasil aplicar uma bateria de testes em mim, possivelmente teria concluído que eu era geneticamente incapaz. Mas bem, então voltando a esse negócio desse professor que me marcou muito... meu deus do céu, vou acelerar [recomeça a ler o texto apressadamente... se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei [estou procurando exatamente onde parei] na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.]

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta a existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” em vez de realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se davam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa.

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus quase vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la e de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. *Eu acho que isso aí, me perdoe que já são dez horas, mas para mim isso é um ponto fundamental na teoria do conhecimento e na compreensão epistemológica do que é memória. Quer dizer, o problema da memorização, só existe memorização quando há conhecimento, e não ao contrário, quer dizer, então não é o esforço de recitar mecanicamente o perfil que o professor faz do objeto que leva o educando a saber. E é por isso que o estudante que faz isso, faz só a prova e no dia seguinte não sabe mais a prova que ele escreveu ontem. É porque só se memoriza quando se sabe. Eu digo isto aqui agora porque eu sei isto, e não porque eu memorizei isto. Ou eu memorizei porque sei. Isso tem muito que ver com o problema da leitura, no meu entender, e da compreensão crítica do ato de ler. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto.*

Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, *a leitura, a descrição*, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto do que o texto fala.

Creio que muito de nossa insistência, *eu agora não comento mais nada e vou direto*, enquanto professores e professoras, em que os estudantes “leiam”, *com aspas*, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica, *e isso é que é trágico*, e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura, *que no fundo é o controle do aluno*. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas. *Por exemplo: “Da página 15 à página 37 do Capítulo Terceiro” ... Poxa que diabo, por quê? Por que da página 15? Por que não da 12? Por que não a sugestão do livro como uma totalidade? Por que não a discussão do seu conteúdo? Por que não o debate em torno da percepção total do livro? Por que não a conversa sobre o condicionamento histórico, sociológico, ideológico, político do autor do livro? Por que não situá-lo historicamente no seu contexto para que se possa entender o seu texto? É por isso que tem muita gente por aí lendo Lenine “O que fazer?” como se ele tivesse escrito em Caruaru, no ano passado. E não foi, que me conste, não. Voltando...*

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. *É incrível, ou escreve uma tese de trezentas páginas ou não presta. Agora, das trezentas, duzentas e cinquenta são repetições das cinquenta fundamentais. Entende? Não tem sentido. Não tem sentido um treco desse. Se vocês me desculpem a falta de modéstia, no começo desse ano a Harvard Educational Review, que no fundo é uma revista... poxa, me pede um artigo para um número especial sobre o problema de alfabetização do Terceiro Mundo, então tinha uns cobras escrevendo para esse número. E eu aceitei e escrevi o artigo. E o artigo era menor do que este texto que estou lendo. Ele tinha oito folhinhas, dez. Eu termino, mando. E agora que eu peço desculpas mesmo*

para não parecer... Afinal de contas não sou falso modesto porque é a melhor maneira de ser imodesto. Então eu mando esse treco e depois de uns oito dias, ou dez eu recebo um telefonema do corpo de editores da revista, em São Paulo, ele me telefona obviamente de Harvard me dizendo “Professor Freire [com sotaque do inglês americano] nós acabamos de ler o seu artigo e não nos contivemos e por isso estamos telefonando para dizer do quanto nos agradou a originalidade do seu texto. Tem oito folhas dessa, saiu na revista por duas e meia. Poxa... Eu não tenho esse tabu. Eu não sou mágico, entende? Imagine vocês a surra que eu ia dar em vocês e em mim mesmo se eu fosse escrever quarenta folhas para ler aqui hoje. É um desrespeito, inclusive. Acho que com essas estou dizendo o que eu quero dizer, pelo menos o que eu posso dizer, é isso. Mais do que isso era... mas bem. [retoma leitura: A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas] No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, ainda hoje – As teses sobre Feuerbach, de Marx – tem apenas duas páginas e meia... E esse é um texto considerado, na história da Filosofia, como um dos mais fundamentais escritos até hoje. Mesmo quando o cara não aceita a posição de Marx, o que não pode é negar a importância dessas duas páginas e meia na história do pensamento.

Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente quanto se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe, quer dizer, deles, dos autores, estreitamente ligadas ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil.

Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler – e não é demasiado repetir agora –, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. Vocês acham que eu só tenho uma folha e meia, eu posso terminar né? É como se eu estivesse agora fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos, há alguns anos passados. Proposta que me levou...

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral *do objeto sentido e percebido*. Esta montagem não pode ser feita, porém, pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele a sua grande tarefa criadora.

Creio desnecessário me alongar mais, aqui e agora, sobre o que tenho desenvolvido, em diferentes momentos, *em ensaios e textos*, a propósito da complexidade deste processo. A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da prática consciente.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos

grupos populares, deveriam expressar a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação da sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade.

A palavra “tijolo”, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja descodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra. *Que horas são agora?* Na alfabetização que se seguia, continuava a leitura do mundo pela leitura da palavra.

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.

Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre em percepção crítica, em interpretação e em “reescrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer.

Finalmente, quero felicitar os organizadores e os idealizadores deste Congresso. Nunca, possivelmente, temos necessitado tanto de encontros como este, como agora. Muito obrigado.

Ezequiel Theodoro da Silva: – A Comissão Organizadora gostaria de agradecer ao professor Paulo Freire por essas palavras maravilhosas e alguém aqui da Secretaria Municipal de Cultura me disse que há três anos atrás, quando realizamos o primeiro

Memória sonora: A importância do ato de ler

Congresso de Leitura, nós fizemos uma mesa redonda sobre o método Paulo Freire. Naquela época, a gente não tinha o Paulo Freire aqui no Brasil...

Paulo Freire: – Foi um ato de bravura.

Ezequiel Theodoro da Silva: – É, um ato de bravura. Mas hoje a gente está repetindo com o Paulo Freire em pessoa. Paulo, muito obrigado.

Paulo Freire em Campinas, no 3º COLE, 13 de novembro de 1981.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. *Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981. p. 3-6. Disponível em: https://issuu.com/pesquisaalbmemoarias/docs/3___cole_-_resumos. Acesso em: 25 ago. 2021.

Para Paulo Freire

Tributo a Paulo Freire¹

Tribute to Paulo Freire

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p53-54>

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA²

DEPOIS DE TER LIDO E ESTUDADO MUITAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE AO longo da minha carreira como educador, vim a conhecê-lo pessoalmente em 1981, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Em verdade, já por volta de 1979, ainda no seu exílio em Genebra, ele me enviara uma carinhosa carta, agradecendo pela remessa do meu primeiro livro, *Os (des)Caminhos da Escola. Traumatismos Educacionais*.

Da memória de algumas rápidas conversas, sempre em meio aos muitos compromissos (nacionais e internacionais) desse grande pedagogo, consigo recuperar a imagem de um homem simples e humilde, que tomava a simplicidade e a humanidade como virtudes a serem quotidianamente praticadas na vida. Outrossim, em que pese o extenso currículo pessoal de conquistas e realizações, Paulo Freire sempre colocou-se como ser humano na horizontalidade do diálogo – diálogo esse que é a base da sua pedagogia.

Para além da amizade, gratidão e respeito, convém explicitar, neste breve tributo, alguns fundamentos da pedagogia libertadora, mostrando a sua importância para a transformação da mentalidade brasileira no que se refere ao tratamento das questões educacionais. Ao afirmar que “o ato pedagógico é um ato político”, Paulo

1. Texto publicado na sessão Depoimentos da LTP. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 29, p. 58-59, 1997.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Freire realça a necessidade de o educador estabelecer para si e demonstrar nas suas ações qual o destino que deseja para seus alunos e para a sociedade como um todo. E, no círculo de cultura ou em qualquer outro contexto que trate do avanço do conhecimento e refinamento da consciência, problematizando temas da realidade dos educandos, há sempre que se desnudar as contradições no sentido de encontrar outras alternativas de existência e de convivência social.

E qual seria uma das maiores ou melhores lições de Paulo Freire? No meu ponto de vista, a visão de que o oprimido é “gente”: sabe pensar e tem, como qualquer ser humano, potencial para aprender, para criticar e mudar, para melhor, a realidade. A recente marcha dos sem-terra para Brasília é uma demonstração viva do potencial transformador das massas oprimidas brasileiras. Outrossim, a pedagogia freiriana traz encarnada em si as dimensões da esperança, da solidariedade e do amor ao próximo, de extrema relevância neste momento histórico, quando a violência social cresce assustadoramente e quando a dignidade dos educadores já adentra o limiar da desilusão.

Nos encontros com professores por este Brasil, tenho reafirmado a minha convicção de que o verdadeiro educador é aquele que deixa marcas eternas das suas caminhadas e, mais do que isso, aquele que fornece testemunhos pessoais de ações transformadoras. Além disso, tenho dito também que, ao invés de importar métodos para o trabalho escolar, precisamos estudar com afinco as teorias pedagógicas que levam em consideração a nossa realidade sócio-cultural. Por acreditar que Paulo Freire é um testemunho muito vivo, coerente e consequente dos poderes da educação e, além disso, um leitor crítico da nossa realidade histórica e social, creio que é chegado o momento de não só reverenciá-lo por aquilo que foi e produziu, mas principalmente pelo fato de, pelo conhecimento de suas ideias, inserir de vez a criticidade em todos os contextos educacionais em que se queira desenvolver a conscientização ou, como afirmava esse sábio, “praticar a liberdade”.

SOBRE O AUTOR

Ezequiel Theodoro da Silva. Professor colaborador voluntário junto à Faculdade de Educação, Unicamp, DELART-ALLE. Presidente de honra da Associação de Leitura do Brasil.

E-mail: emarthy@outlook.com.br.

Paulo Freire: narrador e pensador¹

Paulo Freire: narrator and thinker

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p55-62>

JOÃO WANDERLEY GERALDI²

*O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.
A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade –
está em extinção.*

Walter Benjamin

Todos aqueles que tiveram a oportunidade de conviver ou mesmo de ouvir Paulo Freire reencontraram nas suas exposições um narrador, gostoso de ouvir, que se voltava para suas experiências e delas extraía as considerações que ia tecendo com invento e limpidez, cativantes. Seguramente perdemos, com Paulo Freire, um certo modo de inventar-se como intelectual apaixonado pelas ideias que defende, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sem qualquer vergonha por assumir opções políticas.

É este Paulo Freire narrador, pensador e político que pretendo recuperar neste esboço de estudo que, seguindo seu próprio modo de expor-se, parte de uma experiência de trabalho conjunto. Por dois semestres compartilhamos os “Colóquios

1. Texto publicado como Depoimento na *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 30, p. 14-19, 1997. Mantivemos parcialmente as escolhas de referência e de citação do autor.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Interdisciplinares em Educação” – disciplina dos cursos de pós-graduação em Educação da Unicamp, coordenados pelo educador, por Adriano Nogueira e por mim.

No primeiro semestre deste trabalho, que coincidiu com o início de seu mandato como Secretário de Educação do município de São Paulo, o objetivo foi ir discutindo às terças-feiras o que ia acontecendo no novo trabalho de Secretário, desafio que expunha na esfera da atuação pública um nome e uma trajetória. Tratava-se, então, de não perder o espaço de distanciamento que a academia proporciona, sem deixar de trazer para dentro da sala, compartilhando com alunos e colegas, os acontecimentos de uma gestão à medida que ela ia se desenvolvendo.

Nossa grande dificuldade neste semestre não foi extrair temas do cotidiano, foi selecioná-los e delimitar as preocupações num momento em que todos nós apostávamos nas possibilidades abertas pelo exercício de um mandato executivo na maior cidade brasileira. Eram inúmeros os profissionais da educação que estavam “dando uma força” para que as coisas acontecessem e dessem certo. Os problemas trazidos para as discussões eram “os nossos problemas”: como expor uma perspectiva educacional, elaborando propostas que respondessem ao imediato, sabendo de antemão que algumas coisas não aconteceriam, sem deixar que este não acontecer se transformasse numa recusa da perspectiva mais ampla defendida? Tratava-se de coadunar sonhos infinitos, limitados a meios finitos e a tempo fixado.

Circulamos por vários assuntos, desde aqueles das relações políticas e partidárias até aqueles menores dos entraves burocráticos, quando a urgência das prioridades esbarra nas portarias e decretos. As portarias não eram/são portas de acesso para aqueles que queríamos ver privilegiados, muito menos ainda para as ideias que pretendíamos ver discutidas. As portarias foram e são entraves: lugares de passagem, controlam entradas e saídas.³ Mas sempre há como escapar por entre as frinchas. De memória, retomo um acontecimento. Na gestão anterior, os pãezinhos distribuídos na “merenda escolar” eram adquiridos de uma única padaria – que seguramente preencherá todos os requisitos portariais e decretariais. Com o tamanho da cidade, é fácil imaginar as distâncias que separam as escolas dessa padaria única: os pães eram cozidos num dia, levados às escolas num segundo dia e consumidos num terceiro. Pão sempre tresnoitado e duro. Vencido o contrato de fornecimento, a Prefeitura organiza uma forma de licitação de modo que aproximadamente 600

3. Fatos, temas e discussões estão no livro de Paulo Freire Trabalho, Comentário, Reflexão (1990).

padarias passam a fornecer pães para as escolas, segundo a proximidade de localização escola/padaria (do bairro). Pão fresco todo dia.

Pretendendo repercussão na imprensa por uma decisão óbvia – em função da menor distância para a entrega, o preço diminuiu e com os recursos economizados pôde-se melhorar a merenda como um todo – a assinatura dos contratos de fornecimentos foi fixada para a mesma data. Foram 600 padarias ao Ibirapuera e nenhuma linha na grande imprensa. Como “furar” o cerco do silêncio burguês? De fato, era/é necessário furá-lo? Como construir, com uma população outra, meios de comunicação constante, sabendo que, de um outro lugar, uma outra voz, forte e arrogante, estava sempre disposta a continuar a defender os interesses que sempre defendeu?

No segundo semestre, as discussões se distanciaram do cotidiano da Secretaria, para delas se aproximarem através da leitura e estudo da obra do próprio Paulo Freire. Entre outras afirmações que circularam no período anterior, havia uma que preocupou: “como educador, Paulo Freire era o nome mais citado no país, mas também era o menos lido”. A organização do trabalho passou por uma seleção prévia do autor, que escolheu, como suas [então] principais obras, os seguintes trabalhos: *Educação e Atualidade Brasileira* [tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação, a que se submeteu em Recife no ano de 1959]; *Pedagogia do Oprimido* [obra-prima do autor, manuscrita em 1968 e publicada em 1970 simultaneamente em inglês, espanhol e português]; *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* [coletânea de textos que tematizam a alfabetização de adultos, os camponeses e seus textos de leitura, a ação cultural e a conscientização]; *Cartas à Guiné-Bissau* [cartas dirigidas a Mário Cabral e às equipes de trabalho, antecedidas por estudo introdutório em que se tematizam “os problemas que uma sociedade revolucionária deve-se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento”]; *A importância do ato de ler* [três artigos, o primeiro é sua conferência de abertura do 3º COLE, atualmente disponível em edição mais próxima da fala do livro *Leituras no Brasil*, o segundo correlacionado à alfabetização de adultos e às bibliotecas públicas e o terceiro retornando à África, com a alfabetização em São Tomé e Príncipe].

A metodologia de aula que utilizamos foi a leitura prévia do texto selecionado, um encontro prévio em que elaborávamos uma leitura do texto e organizávamos um conjunto de perguntas que remetiam a uma espécie de “arqueologia” do processo de produção da obra e um terceiro encontro, este com Paulo Freire, em que nos respondia a perguntas e críticas, seguramente algumas delas impertinentes [de memória, lembro as críticas à ideologia do desenvolvimento assumida na tese

de concurso e à visão fenomenológica presente em várias pesagens desta mesma tese e de *Pedagogia do Oprimido*].

Obviamente, não cumprimos o programa.⁴ Tomamos chimarrão em cuja trazida por Adriano Nogueira. E ficamos no estudo de *Educação e Atualidade Brasileira e Pedagogia do Oprimido*. Nossas muitas perguntas e algumas críticas levavam o autor ao tempo da produção, e com os olhos do fim dos anos 80 recordava suas leituras, seus interlocutores e suas experiências, todas vinculadas à obra que estávamos estudando. Nestes encontros, muitas vezes Paulo Freire se referiu a um necessário reencontro seu com a *Pedagogia do Oprimido*, que ele vinha preparando e que é publicado na forma de livro em *Pedagogia da Esperança* em 1992.

É deste trabalho compartilhado que retiro uma hipótese de leitura da obra de Paulo Freire e que apresento como um ponto de vista, a ser melhor especificado numa necessária retomada de sua obra completa. Paulo Freire foi um narrador que retirou da experiência a reflexão teórica que nos apresenta como conselhos.

Walter Benjamin (1985), no estudo sobre o narrador, afirma:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. (BENJAMIN, 1985, p. 197-198).

Acompanhando o texto de Walter Benjamin, vamos encontrando alguns elementos que poderiam dar corpo à hipótese de leitura de Paulo Freire, complementando-a com outras perguntas a responder em estudo futuro:

a. o narrador camponês e o narrador marinheiro: como “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, estes são

4. Pior do que não termos cumprido o programa de trabalho proposto foi minha exigência de que os encontros com Paulo Freire não fossem gravados, para que não caíssemos na tentação a que sucumbimos os três: ao mesmo tempo preparávamos a publicação das discussões do semestre de trabalho anterior e eu não via naquele momento urgência alguma para o registro de “arqueologia” que pretendíamos fazer.

divididos em dois grupos que se interpenetram – “quem viaja tem muito o que contar”⁵, e quem fica conhece as histórias e tradições de seu país. O marinheiro e o camponês. O camponês e o marinheiro. Paulo Freire poderia ter sido ambos? Suas obras remetem sempre à experiência do SESI e, posteriormente, a Angicos. O exílio o torna marinheiro e a experiência com a África inclui entre suas reflexões o corpo, seu gingado e sua dança;

- b. o conselho: na narrativa tem uma dimensão prática e utilitária. “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos. [...] Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”⁶. Retiro um exemplo de Paulo Freire – depois de narrar sua relação de dor com a chuva, lama ou barro pegajoso, desvelando a razão de ser de sua experiência de sofrimento para dele libertar-se, aconselha: “[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo, no domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo.”⁷ A história da mudança é uma história ainda a construir. Se o conselho não responde a uma pergunta, mas sugere uma continuação para a história, é este fim da história que não está fixado no pensamento de Paulo Freire, porque atingida a não opressão, outra história começa nesta eterna busca do “fazer-se homem”. Os conselhos, que demandam a sabedoria, que como lado épico da verdade demanda compromissos, sonhos e utopias, são tecidos de “saber de experiência feito” para construir o “inédito viável”⁸;

5. BENJAMIN, 1985, p. 198.

6. BENJAMIN, 1985, p. 200.

7. FREIRE, 1992, p. 32.

8. Cf. FREIRE, 1992, p. 189-191.

- c. a liberdade de interpretação e a atemporalidade da narrativa: exigindo uma comunidade de ouvintes [a oralidade de Paulo Freire não se encontra apenas em suas palestras, aulas e entrevistas, mas também em seus livros, mesmo naqueles a que não chamou de “livros falados”⁹], na narrativa contém informações plausíveis, retomadas no eterno re-contar a história que se tece na rede das interpretações distintas e nos diferentes desempenhos de cada narrador, e destes em cada situação. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...]”¹⁰. Em Paulo Freire, observemos a frequência com que reconta a experiência do SESI (por exemplo, em *Educação como prática da liberdade* e em *Pedagogia da Esperança*), retorna-se a Angicos, volta-se a Recife e à casa paterna. A cada novo tempo, a narrativa narrada retorna, reinterpretada e fundamentando conselhos novos, porque dialogam múltiplos passados com o presente olhado com o desejo de futuro;
- d. A preferência pelo fluir da vida às explicações conectadas entre causas e efeitos: no narrador, os desígnios do futuro, as reminiscências do passado, o sentido da vida, a autoridade da experiência vivida, o curso das coisas sobrepõem-se à tentativa de encontrar explicações lógicas, coerentes e coesas, porque se assume que as vidas dos homens e das mulheres são prenhes de saberes e desejos. Talvez nestas “operações” próprias à narrativa possam ser encontrados indícios de explicação para um processo de produção que me parece uma constante em Paulo Freire: todo ciclo de reflexão teórica, em que os pensamentos se organizam em obra, vem precedido de um ciclo de experiências multifacetadas, de modo que a obra final condensa em um gesto pontos diversos de uma trajetória prévia. *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, é antecedida por obras que remetem à experiência no SESI (*Educação e atualidade brasileira*, depois com retoques, *Educação como prática da liberdade*, mas também por um texto a propósito da gestão de João Alfredo Gonçalves da Costa Lima como Reitor da Universidade de Recife, pelos livros e cadernos de exercícios de alfabetização e pelo livro *Alfabetização e Conscientização*. Em resumo, a obra-prima de Paulo Freire condensa a experiência brasileira pré-golpe militar de 1964 e as primeiras experiências no exílio, especialmente o trabalho realizado junto

9. Circulam entre nós inúmeros vídeos, verdadeiras aulas de Paulo Freire. Mas também circulam livros, chamados por ele de “livros falados”, que são transcrições e edições de entrevistas e debates. Exemplo típico é *Paulo Freire ao vivo*, organizado por Aldo Vannucchi, com a participação de Wladimir dos Santos, Edições Loyola, 1983.

10. BENJAMIN, 1985, p. 205.

aos camponeses chilenos de que *Extensão o Comunicação?* Possivelmente seja a obra mais conhecida entre nós);

- e. a subjetividade na narrativa: segundo Walter Benjamin, “a narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”¹¹. No modo paulo-freireano de falar, corpo, gesto e voz se unem na forma estética de defender a ética. São conhecidos seus neologismos, que, ao contrário do rebuscado modo acadêmico de se expor, são de fácil compreensão, parecem dizer precisamente aquilo que devem dizer.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser que de algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p. 18).

Paulo Freire, como narrador, soube extrair da experiência seus conselhos, e seguindo seus próprios conselhos construiu uma teoria pedagógica, dela extraiu uma metodologia de trabalho e com todos compartilhou seus achados. Legou-nos uma obra. Para aqueles que querem ultrapassar o comentário, deixou-nos um exemplo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. vol. 01. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

11. BENJAMIN, 1985, p. 205.

Paulo Freire: narrador e pensador

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1990.
- VANNUCCHI, Aldo (Org.). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola, 1983.

SOBRE O AUTOR

João Wanderley Geraldi. Professor do Departamento de Linguística e Diretor do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP.

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

Artigos Internacionais

Os trânsitos para a cultura impressa. Marín, Avellaneda e a escritura pública no século XIX hispano-americano¹

Transitions towards print culture. Marín, Avellaneda and public writing in the Hispanic American 19th century

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p65-79>

GUADALUPE CORREA CHIAROTTI²

RESUMO: Ao longo do século XIX, as mulheres travaram lutas tenazes em várias frentes. Talvez uma das mais sutis – mas também uma das mais implacáveis – tenha sido o campo da cultura e, mais especificamente, aquela parte que corresponde à literatura. Se se encontravam com mil objeções na leitura feminina e se até a escrita privada trazia perigos de todos os tipos, quantos riscos as mulheres não encontraram na publicação e na consequente exposição pública? Nas páginas que se seguem, vamos nos deter em alguns trechos editoriais em que são ensaiadas estratégias argumentativo-editoriais capazes de converter os preconceitos masculinos em condições de possibilidade para o acesso de mulheres ao mundo das letras.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura impressa; mulheres; séc. XIX; leitoras.

ABSTRACT: Throughout the 19th century, women strove in various frontlines. Conceivably the most subtle front –however a relentless one– was the cultural sphere, namely in the domains of literature. If numerous objections were found in feminine reading, still if private

1. Agradeço a Lilian C. de C. Martinez pela colaboração na tradução destas páginas, a oportunidade de compartilhar este trabalho no ciclo de conferências “Dissertações em vozes femininas”, organizado pela Universidade de Cartagena e a Universidade Tecnológica de Bolívar (Colômbia) e, especialmente, minha colega Giobanna Buenahora Molina.
2. Acadêmica da Universidad Autónoma Metropolitana – México.

writing presented all sorts of perils, how many risks were not taken by women in publishing and the ensuing public exposition? In the following pages we will analyze some editorial extracts where argumentative and editorial strategies were practiced and were capable of transforming masculine prejudice into circumstances to gain access to the literary realm.

KEYWORDS: Print culture; women; 19th century; female reader.

No século XIX, o século das revoluções emancipatórias americanas e de uma maior produção de obras, as mulheres foram aves raras que publicaram pouquíssimos livros. Essa constatação é sinônimo de que elas escreveram pouco? Certamente, menos do que os homens: elas não tinham instrução elementar suficiente, o tempo necessário (“roubado” pelo serviço doméstico), condições econômicas e de profissionalização; caberia aqui um longuíssimo etcetera. O mundo dos livros também era eminentemente masculino, desde o processo criativo inicial, passando pela fase de reprodução técnica, até a venda, a compra, e, hipoteticamente, a leitura.

No entanto, essa situação vai mudando ao longo do século. Uma série de reivindicações fundamentais, como o acesso à educação e à participação na vida pública, deixam de ser impulsos atomizados das sociedades pós-independentistas para se converterem em direitos adquiridos (embora, é claro, omitidos ou arrebatados com grande facilidade). Esse trânsito, essa passagem do silêncio estrito – imposto por uma série de atribuições coercitivas – para a possibilidade relativa de escrever literatura (e de lê-la), pode ser observada em alguns fragmentos retirados das obras da chilena Mercedes Marín del Solar (1804-1866) e da cubana Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873).

Por que essas mulheres e não outras? Porque são as únicas cujas composições foram incluídas na *América poética*, primeira antologia semi-continental de poesia. Este volume, substrato de todos os compêndios posteriores e definidor da conformação de um cânone (mas também de um *corpus*), foi compilado pelo exilado argentino Juan María Gutiérrez e publicado em Valparaíso, entre 1846 e 1847 (13 entregas colecionáveis). De um índice composto por 53 nomes, Marín e Avellaneda são as duas únicas mulheres admitidas neste “aréopago dos poetas americanos” – como batizou Sarmiento. A qualidade de excepcionais que corresponde a essas escritoras é, sem dúvida, manifesta, mas também suas formas de contornar as margens: ambas poetisas, muito diferentes, muito distantes, mas ambas determinadas a articular dispositivos editoriais argumentativos que influenciam a publicação de suas obras líricas.

“O CONHECIMENTO REMOTO DOS LIVROS”: ENTRE O GOZO SEM FIM E A
AMBIÇÃO PERIGOSA

Alguns meses depois do início da publicação da *América poética* (fevereiro de 1846) e próximo da letra M – de acordo com os critérios alfabéticos que regem o volume –, Gutiérrez pede a Mercedes Marín del Solar composições e notícias biográficas para o verbete correspondente. Nascida em Santiago (1804) em plena revolução e no seio de uma família rica, conservadora, católica e letrada,³ del Solar gozou de uma educação culta e de um tratamento intelectual, o que pode ser considerado um privilégio para a época. Entre suas notas biográficas está o fato de ser considerada pela historiografia literária como a primeira poetisa chilena a entregar seus versos para imprimir: em lançamentos iniciais, em jornais e, postumamente, em forma de livro.⁴ Paradoxalmente, ela não publicou nenhum livro em sua vida.

Juan María Gutiérrez inicia sua apresentação com a transcrição de um trecho de um discurso proferido em uma escola feminina, o qual copia de jornais (cabe ressaltar), e que, por sua vez, retomamos para escutar del Solar, cuja voz se esgueira nos interstícios do livro (modulada, claro, pelo próprio Gutiérrez):

La historia, la literatura, las bellas artes, os ofrecen sus inmensos tesoros: a todo puede elevarse vuestra inteligencia, que no cede en viveza y penetración a la del hombre. De todo podeis gozar sin mengua de vuestras gracias naturales, y sin contrariar el destino que os ha deparado la providencia. Pero no es mi ánimo despertar en vosotras una ambición peligrosa: sé que el destino de la mujer es oscuro, y que el camino de la gloria está para ella erizado de espinas y cubierto de precipicios: no obstante, su vida que en gran parte forma la consagración al deber, y una modesta sumisión a las conveniencias sociales, puede aun estar llena de encantos, si la sensibilidad y las luces, reunidas en proporcion, forman los elementos de su carácter... La solemnidad de este acto os dejará las más puras e indelebles impresiones. Vosotras lo recordareis con gusto cuando mas adelantadas en la vida, conozcáis el precio de la inocencia y del reposo; porque los goces de la virtud no se

3. Seu pai era José Gaspar Marín, secretário do Primeiro Conselho Nacional de Governo do Chile; seu irmão, Ventura Marín, publicou importantes livros sobre filosofia e religião; seus filhos, Amélia e Enrique, também publicaram obras literárias.
4. *Poesías de la señora Doña Mercedes Marín de Solar*, editadas por seu filho Enrique de Solar em 1874, em Santiago. Joyce Contreras Villalobos publicou recentemente uma edição crítica necessária de sua obra: Mercedes MARÍN DEL Solar. *Obras reunidas*. Compilación, estudio preliminar y notas críticas de J. Contreras Villalobos. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2015.

borran jamás y su memoria, como la de la infancia, esparce una suave y encantadora luz aun en los confines del sepulcro (MARÍN in GUTIÉRREZ, 1846, p. 524).

A partir dessa citação substancial, podemos apontar vários elementos de relevo. Em primeiro lugar, a *reinvidicação pela inteligência das mulheres*, que em muitos aspectos soa como a demanda americanista tão viva no período pós-revolucionário. Lembremos que, naqueles dias, a proclamação da igualdade entre as habilidades intelectuais americanas e europeias é tema de ensaística local, preocupada em transferir ao plano das ideias e das artes os triunfos militares e, assim, alcançar o reconhecimento internacional que endossasse a independência política.⁵ Em outras palavras, se a bandeira da igualdade fez a sociedade americana diferenciar-se ante as nações do mundo, por que esse entendimento não seria estendido, por sua razão civilizadora, para a outra metade subjugada pela ignorância?

Nesse sentido, se muitos americanistas, como o próprio Gutiérrez, buscaram argumentos para *convencer* sobre a capacidade intelectual dos americanos – de que não estavam condenados pelo ambiente a produzir obras culturais menores, como preconizavam as teorias deterministas europeias em voga –, Mercedes Marín parte de uma ideia positiva, categórica, posiciona-se a partir da segurança que dá a certeza de um fato inapelável: “La historia, la literatura, las bellas artes, os ofrecen sus inmensos tesoros: a todo puede elevarse vuestra inteligencia, que no cede en viveza y penetración a la del hombre. De todo podéis gozar sin mengua de vuestras gracias naturales, y sin contrariar el destino que os ha deparado la providencia”. Estas palavras, dotadas de forte tom afirmativo, não se limitam à mera possibilidade pedagógica, ao direito de acesso à história, à literatura e às artes (repare na distinção: não política ou filosofia), mas apelam às mulheres para *gozar* dessas disciplinas, para exercer uma compreensão enérgica e expansiva, para “consumir vanidades de la vida”, como bem diria a poetisa sor Juana.⁶ Não há nada nestas palavras que vá contra o preceito religioso.

5. Essa “disputa do Novo Mundo”, tão antiga quanto persistente, essa ânsia por equiparar as potências artísticas, se manifesta também na própria *América poética*, obra concebida em grande parte por razão desse impulso: “Nos guía en la publicación [...] una intención muy seria. La tenemos por un acto de patriotismo, mirando en ella uno de los testimonios que aún faltan para convencer de que en el pensamiento americano hay elevación, nobleza y unidad” (Gutiérrez, 1846, p. V).

6. Soneto núm. 146 de sor Juana Inés de la Cruz, no qual “Quéjase de la suerte: insinúa su aversión a los vicios, y justifica su divertimento a las Musas”: “En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas? / ¿En qué te ofendo, cuando sólo intento / poner bellezas en mi entendimiento / y no mi entendimiento en las bellezas? // Yo no estimo tesoros ni riquezas; / y así, siempre me causa más contento / poner riquezas en mi entendimiento

No entanto, Marín logo se dá conta das consequências morais de seus ditos e, em seguida, restringe seu discurso, ainda que em um contexto semipúblico e diante de um auditório que imaginamos eminentemente feminino (ou, talvez, por isso)⁷: “Pero no es mi ánimo despertar en vosotras una ambición peligrosa: sé que el destino de la mujer es oscuro, y que el camino de la gloria está para ella erizado de espinas y cubierto de precipicios”⁸. A autora limita a significação libertária de seu discurso não por falta de aptidões intelectuais, mas pelos *perigos* que tais inclinações trazem. Não faltam, na história das mulheres, exemplos de como o desejo de saber acarreta riscos capazes de arrastar sua honra e desequilibrar sua sanidade (quase invariavelmente: prostitutas ou loucas).

No século XIX, a “perigosa ambição” feminina de estudar desperta suspeitas muito precisas no campo literário: a leitura é aceita apenas em determinados momentos e em espaços privados (muitas vezes domésticos e fortemente vigiados). Quanto aos temas admitidos, eles se limitam a assuntos piedosos ou manuais de civildade ou técnicas aplicadas ao lar (CRAMPE-CASNABET, 2000). O romance, aliás, é objeto de desconfiança, principalmente na medida em que poderia acender um imaginário já exuberante nas mulheres e despertar desejos não necessariamente condizentes com a instituição da família (o caso das leituras de *Madame Bovary* é paradigmático)⁹. Não vou me deter neste ponto, mas gostaria de apontar apenas uma aresta. Uma das expectativas mais comuns associadas à leitura era o seu fim utilitário, posto que a edificação moral deveria ser, segundo certo ponto de vista, o último fim dessa atividade, que, longe de ser lúdica, deveria ser proveitosa. Em outras palavras: a ociosidade, o gozo e o prazer no ato de ler representariam um risco alto, pois o prazer pelo prazer não persegue uma instrução, abandona-se ao seu puro deleite hedonista, exercendo uma influência corruptora da virtude feminina.

/ que no mi entendimiento en las riquezas. // Yo no estimo hermosura que, vencida, / es despojo civil de las edades / ni riqueza me agrada fementida, // teniendo por mejor, en mis verdades, / consumir vanidades de la vida / que consumir la vida en vanidades.” Em sor Juana Inés de la Cruz. *Obras completas*, t. i: *Lírica personal*. 2ª ed. [1ª 1951], ed. de Antonio Alatorre. México: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 388-389.

7. Lembremos que é um prêmio em um colégio para moças.
8. Tradução livre: “Mas não é minha intenção despertar em vocês uma ambição perigosa: eu sei que o destino da mulher é escuro, e que o caminho da glória para ela é erizado de espinhos e coberto de precipícios”.
9. Em *Madame Bovary* (aparecida em 1856 em forma de folhetim e em 1857 em formato livro), Gustave Flaubert descreve Emma como fervente leitora de novelas românticas, fato que se enlaça diretamente com o andar desenfreado de sua fantasia (contra o fundo cinza de sua realidade monótona) e, finalmente, com seu destino fatídico: casos extraconjugais, dívidas e suicídio.



1. Federico Feruffini, *Le lettrice (o Clara)*, 1864.

É claro que esse debate em torno do romance e seus efeitos perniciosos não dizia respeito a todas as mulheres, nem mesmo a uma maioria. Um grupo muito pequeno e seletivo podia ser apresentado com uma habilidade básica e de classe: o domínio da leitura. Como é sabido, as taxas de analfabetismo nos países hispano-americanos são altíssimas em termos gerais (e muito variáveis com o passar do século), mas muito mais dramáticas quando se referem exclusivamente às mulheres, para as quais a disparidade em relação aos homens se torna escandalosa¹⁰. E se a assimetria nos parece infame, quanto mais olhamos para as diferenciações internas, mais se percebe outra brecha, a que ocorre entre mulheres pobres e mulheres ricas.



2. Johanne Dietrichson, *O interior de uma casa de campo*, 1875.

10. No Chile, segundo dados recolhidos por Doll Castillo, “en el censo realizado en 1854 se consigna que del 100% de las mujeres chilenas, solo el 10% sabía leer”. (2007, p. 85).

Na pintura da norueguesa Johanne Dietrichson, *O interior de uma casa de campo* (1875), os comentaristas notaram o poder de distração que a leitura pode trazer a uma jovem trabalhadora, que abandona o trabalho doméstico por um momento. Porém, a partir dessas culturas, esse deslize profissional é menos perceptível do que o fato de uma “criada” ter a educação formal necessária para ler, diferença perceptível entre o norte e o sul globais.

Voltemos ao caso específico da chilena Mercedes Marín. Na ocasião de responder ao pedido do antologista, o jovem Gutiérrez, sobre as suas notícias biográficas, a escritora se dispensa de dá-las formalmente, na medida em que tenta canalizar a interpretação da sua atividade escrita para um típico artifício concebido das margens da subordinação (LUDMER 1985): “V. puede poner mis versos en su colección como una suerte de curiosidad por ser una mujer americana que no ha tenido educación literaria y que debe sus inspiraciones a la pura naturaleza sin otra influencia externa que alguna ligera afición a la lectura” (GUTIÉRREZ, 1981, p. 69).¹¹ O tópico, agora com legitimação romântica, faz da paixão o impulso da escrita: ela escreve porque isso está em sua natureza sensível e fecunda, não porque é o desenlace lógico de uma compreensão ativa. Ser mulher escritora é, antes e depois de sor Juana, ser *rara avis in terris*.

No entanto, como qualquer treta¹², omite certos eventuais acontecimentos de sua biografia. De acordo com sua origem, a escritora tem uma formação esmerada, que lhe permite não só ler e escrever, mas também acessar o gênero letrado por excelência – pelo menos neste século: a poesia. Como se explica esse refinamento estético diante do deserto institucional-educacional de nossos países naqueles anos? Joyce Contreras Villalobos e Damaris Landeros Tiznado dedicaram um excelente estudo à figura de Mercedes Marín, no qual analisam múltiplos aspectos de suas facetas intelectuais (*salonière*, educadora e poetisa), todas voltadas, de uma forma ou de outra, para a construção patriótica de uma nação brotando. Atribuem a capacidade intelectual da autora a um exemplo preciso do século XIX: o salão.

11. Carta de Mercedes Marín de Solar, Santiago de Chile, a Juan María Gutiérrez, com data de 1 de setembro de 1846.

12. O termo se refere ao artigo de Ludmer, citado na bibliografia.



3. Mauricio Rugendas, *Tertulia en la casa del coronel Eduardo Gutike en Talca*, 1836.

De acordo com as autoras (2014), o salão constitui um passaporte para facilitar o movimento feminino rumo ao espaço cultural; é uma instância intermediária entre a oralidade e a escrita, o público e o privado, incentiva a autoexpressão (aparece a opinião feminina), a autoformação (ver também DOLL CASTILLO, 2007) e permite uma certa conquista de capital cultural e social. Pelo salão Mercedes passaram, entre outros, Mauricio Rugendas (pintor bávaro que retrata a experiência), Andrés Bello e Juan Maria Gutiérrez¹³.

PARA UMA MULHER, PUBLICAR É JOGAR SUA SORTE À MAIS TERRÍVEL DAS LOTERIAS

Para a apresentação que antecede a seleção dos poemas, Gutiérrez recolhe fragmentos da carta pessoal a que acabamos de fazer referência, na qual Mercedes

13. Se nesta ocasião encontramos Bello participando dos salões de Marín, primeiro o encontramos na trama editorial de seu crescente público: foi ele quem pela primeira vez deu a conhecer seu poema a Portales (a que nos referiremos mais adiante), que se tornaria popular em seu meio.

evidencia sua discrição e sua dedicação prioritária ao cuidado dos filhos, talvez com uma modéstia excessiva:

Ajena toda la vida de pretensiones al saber, sólo he escrito cuando alguna fuerte emoción o alguna indispensable condescendencia me ha puesto la pluma en la mano... Desde muy temprano me hicieron entender mis padres que cualquiera que fuese la instrucción que yo llegase a adquirir por medio de la lectura, era necesario saber callar. Cuando empecé a reflexionar por mí misma conocí cuán acertado era a este respecto su modo de pensar, y exagerándolo, tal vez en demasía, juzgué que una mujer literata en estos países era una clase de fenómeno extraño, acaso ridículo, y que un cultivo esmerado de la inteligencia exigía de mí, hasta cierto punto, el sacrificio de mi felicidad personal... [...] Mis versos son como un lujo de mi vida privada, y no pocas veces han contribuido a librarme de alguna fuerte y dolorosa impresión (MARÍN in GUTIÉRREZ, 1846, p. 524-525).

Deste fragmento, recuperado e comentado pela crítica com muita sorte,¹⁴ gostaria de enfatizar apenas algumas passagens. Em primeiro lugar, a necessidade de esconder os méritos: se se sabe, é melhor calar. Em segundo lugar, o *ridículo* de ser uma mulher *literata*, a antítese depreciativa de seu homônimo masculino autorizado: existiu, naquela época, uma espécie de vínculo impossível entre felicidade e escrita, com repercussões de longo alcance na vida privada das mulheres das letras.

E se alguém teve plena consciência do atributo extravagante e grotesco que o exercício da escrita implicava, foi Gertrudis Gómez de Avellaneda, talvez a mais famosa poetisa e dramaturga hispano-americana do século XIX. Em sua *Autobiografía* inicial (tinha 25 anos),¹⁵ a cubana expõe de modo exemplar como é percebido seu compromisso com a escrita por um de seus admiradores, o galego Ricafort:

14. Graciela Batticuore encontrou neste escrito uma expressão exemplar de *la autoría atenuada*: “puede decirse que la carta de esta interlocutora de los románticos argentinos nos ofrece un ejemplo de lo que denomino *la autoría atenuada*, en tanto que, precisamente, la escritora modera, posterga o bien subordina la publicación de sus textos al reclamo ajeno, con tal de resguardar su “independencia” (que implica aquí la libertad de não ser observada por los otros y, por tanto, de elegir sin restricciones las lecturas y escrituras que practica), y eludiendo una “reputación” (la de “literata”) para la cual su vida y su entorno no están preparados. La decisión de publicar poco o nada es, precisamente, una opción no espontánea sino *meditada y calculada* por ella, que *medirá* oportunamente cada ocasión y cada reclamo, de acuerdo con la conveniencia personal y familiar y no con la vocación por las letras”. (2005, p. 116).
15. Este caderninho foi redigido em julho de 1839 em Sevilha e teve por fim cativar a Ignacio de Cepeda; ele o conservou e foi publicado por sua viúva em 1907, ainda que exigisse em sua primeira página “que el fuego

Su talento no correspondía a su corazón: era muy inferior por desgracia mía. Conocí pronto esta desventaja: aunque generoso Ricafort parecía humillado de la superioridad que me atribuía: sus ideas e inclinaciones contrariaban siempre las mías. No gustaba de mi afición al estudio y era para él un delito que hiciese versos. Mis ideas sobre muchas cosas le daban pena e inquietud. Temblaba de la opinión, y decíame muchas veces: “¿Qué lograrás cuando consigas crédito literario y reputación de ingenio? Atraerte la envidia y excitar calumnias y murmuraciones” (2014b, p. 413).

Em ambas poetisas, um fato se destaca: o exercício da escrita pode chegar a causar problemas, mas o que é realmente perigoso, ou pelo menos perturbador, é a *exposição* da escrita, isto é, a *publicação*. As razões, como não surpreende, são organizadas em torno de argumentos estritamente morais: *má reputação e honra*.

É comum ao longo do século XIX – mas mesmo muito antes e inclusive depois – referir-se às desventuras que a publicação acarreta para as mulheres. Stendhal, no início do século 19, alertou: “Para una mujer de menos de cincuenta años, publicar es jugar su suerte a la más terrible de las loterías; si tiene la fortuna de tener un amante, comenzará por perderle. [...] Sólo a una mujer de vida alegre le es dado publicar sin inconveniente un libro” (cit. em BATTICUORE, 2005, p. 114). Esses exemplos representam evidências eloquentes de como a publicação representa um risco significativo para o decoro feminino, cuja voz deve permanecer em redutos estreitos e cuja escrita não deve transcender o espaço privado.

Tanto no jornal diverso e curto – mais acessível no preço e focado na novidade e na instrução geral –, quanto num livro sólido e perdurável, a verdade é que as mulheres tinham poucas possibilidades de publicar; menos ainda, poesia: “La publicación de un tomo de poesías, aun en lengua vulgar, escritas por una mujer, no es cosa muy frecuente en ningún país: en el nuestro [España] es rarísima” (GALLEGO, 1841, p. IV). Outra vez a *rareza*, enquanto qualidade extraordinária, é o qualificador que melhor se adequa à participação de uma escritora na cidade letrada do século XIX.

Juan Nicasio Gallego, eminente poeta espanhol (elo entre o neoclassicismo e o romantismo), levanta a questão justamente a respeito da publicação do primeiro volume da poesia de Gertrudis Gómez de Avellaneda:

devore este papel inmediatamente que sea leído” e, imediatamente, “que nadie más que usted en el mundo tenga noticia de que ha existido” (p. 391).

Desacreditada ya muchos años hace la opinión absurda de que toda clase de ilustración era perniciosa a las mujeres, opinión que tan autorizada estuvo en la primera mitad del último siglo, y siento tan general en el bello sexo la afición a las lecturas amenas, la asistencia al teatro, el estudio de los idiomas italiano y francés y el de la música y el dibujo [...], ¿cómo es que hay tan pocas que despunten por componer versos, y menos las que se atrevan a publicarlos? No es difícil descubrir las causas, que en nuestra opinión no son otras que el temor *del ridículo* y ciertas preocupaciones de que vemos poseídas a muchas personas que se ofenderían de que se las llamase vulgo. A lo primero han contribuido muy principalmente los poetas satíricos de todas las épocas, los cuales por lisonjear el orgullo varonil, se han extremado en ridiculizar en las mujeres la afición a las letras. Algunas de nuestras comedias antiguas [...] bastan y sobran para intimidar a las más audaces, y el apodo de doctoras y marisabidillas les pone espanto. Por otra parte es sobrado común la creencia de que el talento de hacer versos está siempre asociado a un carácter raro y estrambótico, que la vena de poeta y la de loco son confines, y que la mujer dada a tales estudios es incapaz de atender a los cuidados domésticos, a los deberes de la maternidad y a las labores del bastidor y de la almohadilla. Este concepto es tan general, que muchos de aquellos mismos que ensalzan hasta las nubes las obras literarias de una mujer, y encarecen su instrucción y talento, son los primeros que por esa sola circunstancia la rehusarían por esposa (1841, p. VI-VII).

Ridículo, raridade e loucura: aqui estão os atributos associados à escrita feminina. Em síntese: *Mujer que sabe latín, no tiene marido, ni tiene buen fin*. Tal é, ao que parece, o mandato social prevalecente e a medida estreita do código que o prescreve.

COMO TENTATIVA DE CONCLUSÃO. A PAIXÃO LEGITIMADORA DO DESTINO POÉTICO

Apesar desta forte condenação social, as mulheres não desistem de empreender uma tarefa que sabem de antemão ser arriscada. Escrever é, em si, um ato que desafia a ideologia patriarcal. Essa afirmação, é claro, tem nuances diferentes dependendo do gênero literário e do contexto: escrever poesia como panfleto político não é a mesma coisa que publicar em álbum de amigos ou em um jornal de grande circulação. Marín é, neste plano, um caso curioso, pois publica poesia em jornais, o que certamente não é pouco usual. O que é mais estranho é que seu tema é político, ou histórico, como se vê: seu poema mais famoso, aquele que a tornou popular entre

o povo, e o mesmo que a inscreveu na história da literatura chilena como a primeira mulher escritora (AMUNÁTEGUI 1892), é um “Canto fúnebre a la muerte de don Diego Portales” (GUTIÉRREZ 1846, p. 525-529).

Diego Portales era o líder de uma facção conservadora, um político acusado pela dureza de suas medidas, considerado ditador por alguns, promotor da ordem e dissipador da anarquia por outros. Sua trágica morte, ao amanhecer, por amotinados, com disparos pelas costas e abatido com uma baioneta, causou grande ansiedade na sociedade chilena. Este estado generalizado causou forte impressão em Marín, que, numa nota enviada a Gutiérrez *ex profeso* (de 25 de agosto de 1846) e que acompanha seu poema na *América poética*, vê a necessidade de se abster dos elogios que faz a um personagem e dizer que o mesmo “tem admiradores entusiastas e detratores apaixonados”. Alheia à defesa do ministro e assumindo uma voz equânime nas disputas políticas, a chilena justifica seu canto alegando uma certa catarse social, um certo senso de identidade compartilhado, um certo luto coletivo que encontra nela um veículo idôneo de expressão. Em suas palavras:

Estos antecedentes [el accionar político de Portales], unidos al carácter aleroso y trágico de su muerte, excitaron por él una vehemente simpatía, que suspendiendo toda animosidad y antiguo resentimiento, obligó al pueblo chileno a derramar sobre su sepulcro, sincero y amargo llanto. Yo me sentí conmovida hasta lo íntimo del alma; y con todo, no he creído ser otra cosa en aquellos días, que intérprete fiel del sentimiento general. (MARÍN *in* GUTIÉRREZ, 1846, p. 525).

Se, por um lado, ela deve se abster de se envolver em questões políticas (já sabemos que essa questão está estritamente reservada ao monopólio masculino, o “exclusivismo varonil”, como diria Gertrudis), por outro lado encarece o valor sentimental e *necessário* de sua escrita. Antes, na carta que dirige a Gutiérrez, carrega nas tintas sobre esse ponto: “Ajena toda la vida de pretensiones al saber, sólo he escrito cuando alguna fuerte emoción o alguna indispensable condescendencia me ha puesto la pluma en la mano [...] Mis versos son como un lujo de mi vida privada, y no pocas veces han contribuido a librarme de alguna fuerte y dolorosa impresión” (MARÍN *in* Gutiérrez, 1846, p. 524-525). Marín apela ao poder da emoção para poetizar sobre um dos personagens mais polêmicos da política chilena contemporânea.

Movimento interessante, talvez outro de seus muitos artifícios. Se a voz da autoridade (masculina, patriarcal e canônica) questiona a excessiva afetividade feminina, então Marín, mas também Avellaneda, assumem-se naquele lugar imposto, pré-atribuído, violento como qualquer mandato, para convertê-lo e ressignificá-lo. Elas

escrevem sobre a afetividade para, sem mais delongas, escrever, o que é – em si – um ato de desobediência. Na sua condição de mulheres, não renegam, de forma direta, o que se constitui como ofensa devido à parcialidade do julgamento da que são objeto. Ao invés disso, se apropriam da afronta, a assumem e a destroem, enunciando uma vez mais e, assim, ampliando as possibilidades do gênero (poético e de identidade social) com os seus próprios resquícios discursivos. Observemos esse movimento em um conhecido ensaio de Gertrudis Gómez de Avellaneda, “Reflexões sobre as mulheres”.

Neste escrito, dividido em várias seções (publicado em fascículos na imprensa espanhola antes da forma unitária), inicia-se a exposição partindo do imaginário aceito e generalizado, que finca no emocional a virtude feminina por excelência.

Concedemos sin la menor repugnancia que en la dualidad que constituye nuestra especie, el hombre recibió de la naturaleza la superioridad de la fuerza física, y ni aun queremos disputarle en este breve artículo la mayor potencia intelectual, que con poca modestia se adjudica. Nos basta, lo declaramos sinceramente, nos basta la convicción de que nadie pueda de buena fe, negar a nuestro sexo la supremacía en los afectos, los títulos de su soberanía en la inmensa esfera del sentimiento (GÓMEZ DE AVELLANEDA, 2014a, p. 368).

Gertrudis ocupa um lugar comum, geralmente admitido: corresponde às mulheres o domínio da paixão e das emoções (em contraste com o poder eminentemente racional dos homens). Mas esse reconhecimento não é degradante, pelo contrário: serve para levantar um apelo a favor da escrita: se nos corresponde a parte sensual, isto é, a parte que percebe o mundo da efusão natural, então se torna legítimo que façamos arte, já que é o substituto lógico da expressão emotiva. Dito na língua das musas:

Dame que pueda entonces,
 ¡virgen de paz! ¡sublime poesía!
 no transmitir en mármoles y bronces
 de un siglo en otro la memoria mía,
 sólo arrullar, cantando, mis dolores,
 la sien ceñida de modestas flores.
 (1841, p. 16)

REFERÊNCIAS

- AMUNÁTEGUI, M. L. *La alborada poética en Chile después del 18 de setiembre de 1810*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1892.
- BATTICUORE, G. *La mujer romántica*. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870. Buenos Aires: Edhasa, 2005.
- CONTRERAS VILLALOBOS, J.; LANDEROS TIZNADO, D. Mercedes Marín: las múltiples facetas de una mujer moderna (saloniére, educadora, poeta). Su participación en la configuración del ideario nacional. In: GUARDIAS B. (Ed. y Comp.). *Las mujeres en los procesos de Independencia de América Latina*. Lima: CEMHAL, UNESCO, USMP, 2014. p. 269-278.
- CONTRERAS, J. La resistencia al libro. Mujeres, escritura y exclusión en el siglo XIX en Chile. In: ACERO N.; CÁCERES, J.; HERRERA PARDO, H. (Eds.). *Vestigio y especulación*. Textos anunciados, inacabados y perdidos de la literatura chilena. Santiago: Chancacazo Publicaciones, 2014 (Colección pensamiento). p. 99-138.
- CRAMPE-CASNABET, M. Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. In: DUBY, G.; PERROT, M. *Historia de las mujeres en Occidente*, 3 vol.: *Del Renacimiento a la Edad Moderna*. Trad. de Marco Aurelio Galmarini. Madrid: Taurus Minor/Santillana, 2000 [*Storia delle donne*, 1990]. p. 344-384.
- DOLL CASTILLO, D. Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile. *Revista Chilena de Literatura*, n. 71, p. 83-100, 2007.
- GALLEGO, J. N. Prólogo. In: GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. *Poesías*. Madrid: Establecimiento tipográfico, Calle del Sordo núm. 11, 1841. p. I-XIII.
- GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. *Poesías*. Pról. de Juan Nicasio Gallego. Madrid: Establecimiento tipográfico, Calle del Sordo núm. 11, 1841.
- GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. Reflexiones sobre la mujer. In: GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. *Obras escogidas*. Pról. de Luisa Campuzano. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014a. p. 367-389.
- GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. Autobiografía. In: GÓMEZ DE AVELLANEDA, G. *Obras escogidas*. Prólogo de Luisa Campuzano. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014b. p. 391-424.
- GUTIÉRREZ, J. M. *América Poética*. Colección escojida de composiciones en verso, escritas por americanos en el presente siglo. Parte Lírica. Valparaíso: Imprenta del Mercurio, 1846.
- GUTIÉRREZ, J. M. *Archivo. Epistolario*, t. 2. Edición a cargo de Raúl J. Moglia y Miguel O. García. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 1981.
- INFANTE VARGAS, L. De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX. *Relaciones*, n. 113 (Invierno), p. 69-105, 2008.
- LUDMER, J. Tretas del débil. In: GONZÁLEZ, P. E.; ORTEGA, E. (Ed.). *La sartén por el mango*: encuentro de escritoras latinoamericanas. Río Piedras: Ediciones Huracán, 1985. p. 47-54.
- MARÍN DE SOLAR, M. A la Sra. Da. Gertrudis G. de Avellaneda. Página suelta de la *Revista del Pacífico*, tomo III. Valparaíso: Imprenta y librería del Mercurio, 1860.

SOBRE A AUTORA

Guadalupe Correa Chiarotti é Professora de Letras (Universidade Nacional de Rosario), tem Mestrado em Estudos da Literatura Mexicana (Universidade de Guadalajara) e Doutorado em Estudos Latino-Americanos (Universidad Nacional Autónoma de México). É professora e pesquisadora em tempo integral (área de pesquisa em Produção Editorial) do Curso de Licenciatura em Letras Hispânicas e da Pós-Graduação em Letras (na linha de Teoria Literária) da Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Por 10 anos codirigiu a Editorial Serapis (Argentina). Trabalha com temas relacionados com a historiografia literária e a cultura impressa latino-americana, especialmente antologias, do século XIX.

E-mail: lupecorrea@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9201-4124>.

Texto aprovado em 26/10/2021.

Leitura: o papel da memória de longo termo (MLT) no processo de interpretação

Reading: the role of long-term memory (MLT) in the interpretation process

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p81-101>

ONICI CLARO FLORES¹

JULIANO PAINES MARTINS²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre Dificuldades de leitura entre acadêmicos de Letras, a partir da análise das paráfrases por eles produzidas, após a leitura silenciosa de uma crônica. O objetivo foi avaliar a interpretação leitora dos estudantes da amostra considerada. A análise embasou-se no Modelo Pragmático Integrado de interpretação/compreensão (DASCAL, 2006) e os resultados da investigação desenvolvida entre o 2º semestre de 2015 e o 1º de 2016 evidenciaram dificuldade de articulação entre texto e contexto, como também a necessidade de investigar mais detidamente os vínculos entre memória de longo termo (MLT) e o processo de interpretação leitora, uma vez que o maior problema detectado concerniu à falta de mobilização do conhecimento prévio (extralinguístico e metalinguístico). As demais dificuldades foram o léxico pouco desenvolvido e a falta de nexos textuais ou seu emprego inadequado. Por fim, embora a pesquisa tenha sido exploratória e seus resultados não possam ser generalizados sem investigações adicionais, constatamos haver estreita relação entre dificuldades de interpretação leitora e produção de paráfrases reprodutoras.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, memória, interpretação.

1. UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

2. IFC – Instituto Federal Catarinense e UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul.

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation on Reading Difficulties among students of Letters based on the paraphrases produced by them after the silent reading of a chronicle. The objective was to evaluate the students' process of reading interpretation. The analysis was based in the Pragmatic Model of Integrated interpretation/understanding (DASCAL, 2006) and the results of the research developed in 2015/2016 showed difficulty of articulation between text and context, as well as the need to investigate the links between long term memory (MLT) and the interpretation process, since the biggest problem detected was concerned to the difficulty to mobilize previous knowledge (extralinguistic and metalinguistic). Other difficulties highlighted were the lexicon little developed and the lack of nexus or its inadequate use between sentences and paragraphs. Finally, although the study was exploratory and their results cannot be generalized without further investigations, we conclude that there was a close relationship between reading interpretation difficulties and poor paraphrases.

KEYWORDS: Reading, memory, interpretation.

INTRODUÇÃO

Uma das evidências de compreensão de leitura tanto para professores quanto para psicólogos que investigam esse tema é a produção de uma paráfrase textual – oral ou escrita -considerada adequada à idade e ao nível de estudos do indivíduo. O processo de produção requerido implica lembrar a leitura feita. Em vista disso, destacamos o papel da memória para a leitura seja como (1) sistema de manutenção e manipulação das informações necessárias ao desempenho da atividade leitora em andamento (WM - memória de trabalho); como sistema de armazenamento temporário das informações (MCT - memória de curto termo) e, ainda, (3) como sistema de armazenamento de longo prazo (MLT - memória de longo termo), segundo o destaca Izquierdo (2011). Mas como saber se os alunos compreenderam o texto? Se a compreensão é um processo interno só é possível saber se houve compreensão através de uma paráfrase. Se a paráfrase se limitar a repetir o texto com outras palavras, ela indica compreensão, sem dúvida. Contudo, tendo em vista os participantes do estudo – acadêmicos de letras - consideramos, em especial, a interpretação leitora e não apenas a compreensão, uma vez que, no nível de ensino considerado, os alunos precisam não apenas repetir o que leram com outras palavras, mas também interpretar a leitura feita, vinculando-a a seu conhecimento prévio, ou seja, a suas experiências de vida e de leitura anteriores. Essa afirmação

traz à baila a distinção entre os processos de compreensão e de interpretação leitora tal como assumida no presente estudo, a qual se baseia no modelo pragmático integrado de interpretação/compreensão leitora. (DASCAL, 2006).

Desse modo, em nossa ótica, a paráfrase escrita produzida pelos estudantes do grupo investigado requer maior nível de elaboração, não envolvendo unicamente a compreensão do texto lido. No processo em questão, *evocar* é parte crucial da atividade produtiva a fim de ativar o conhecimento prévio (enciclopédico), consolidado na memória, sem o qual o participante não conseguiria interagir com o texto em leitura de modo produtivo, interpretando-o. Em outras palavras, sem inter-relacionar texto em leitura e conhecimento prévio, leituras anteriores e experiências, o leitor acaba ficando preso ao que foi lido, uma vez que é o conhecimento prévio que possibilita ao leitor vincular texto e contexto e fazer uma interpretação leitora mais rica e significativa.

Com esse preâmbulo pensamos ter explicitado o que nos propusemos a analisar, isto é, a distinção entre compreensão e interpretação leitora, a qual é muito difusa, segundo Dascal (2006) que, apesar disso, se propôs a esclarecer a diferença entre os dois processos. De acordo com ele (DASCAL, 2006), compreender um texto envolve entender as palavras e as estruturas gramaticais de uma mensagem enquanto símbolos linguísticos. Já reconhecer ter compreendido requer mais do que isso, exigindo interpretar o que foi lido, e por isso pressupõe integrar o contexto à interpretação do texto. De acordo com Clark e Carson, citados por Dascal (2006, p. 195), contexto é “a informação disponível para uma determinada pessoa, para a interação com um determinado processo, em uma determinada ocasião”. Em outras palavras, ter consciência de que compreendemos um dado texto requer não apenas entender as palavras e as estruturas gramaticais da mensagem enquanto símbolos linguísticos, implicando também a compreensão dos conhecimentos, dos fatos e das ideias que sustentam a mensagem, sem, no entanto, fazerem parte explícita de sua constituição (DASCAL, 2006). Ou seja, para monitorar a compreensão leitora obtida, o leitor tem de interpretar, identificando os vínculos texto/contexto a serem estabelecidos, situando-se quanto à sua condição de leitor numa dada sociedade, em determinado momento histórico. Em suma, interpretar demanda não somente compreender as palavras e estruturas gramaticais contidas textualmente (compreensão leitora), ultrapassando esse limite e exigindo que o leitor se situe quanto aos conhecimentos, aos fatos e às ideias que sustentam o conteúdo do texto. Em função disso, segundo o entendemos, o leitor é um

‘equilibrista’, pois “está sempre entre o linguístico e o extralinguístico. Entre o dito e o não dito” (BERTICELLI; SCHIAVINI, 2013, p. 571).

Em decorrência, investigar a paráfrase, estudo a que se dedicaram investigadores de diferentes filiações teóricas, como Fuchs (1985a; 1985b), Hilgert (1993; 1997; 2001), Duarte (2003) e Gonzales (2014) é tarefa complexa. Envolve repetir, mas também reformular o conhecimento. Sua complexidade decorre de não haver como, a não ser artificialmente, engessar o processo de interpretação/compreensão como um todo que se processa necessariamente sempre do mesmo modo. A etapa inicial é a repetição do que foi dito, mais ou menos fielmente. Essa etapa, contudo, ainda que indique aprendizagem, não possibilita o avanço da ciência, embora repetir seja aprender, segundo o afirma Izquierdo (2011).

Assim, tendo em vista a complexidade do estabelecimento da distinção entre compreender e interpretar e de sua possível captação através da produção de paráfrases foram retomados, em especial, dois artigos de Fuchs (1985a; 1985b), uma vez que na perspectiva dessa autora, a descontinuidade entre lembrança (evocação) e repetição permite ao parafrazeador incluir um elemento adicional em sua produção: a elaboração pessoal de uma dada experiência, o que diferencia paráfrase reformuladora de resumo, ou paráfrase reprodutora.

No primeiro dos artigos citados, Fuchs (1985a) debateu a respeito de qual seria o campo da enunciação e no segundo, (1985b), concebeu tipos de paráfrase distintos para explicar os resultados da produção parafrástica: a reprodução e a transformação do conhecimento. Segundo essa autora (1985b), a atividade de redizer possibilita que o parafrazeador elabore uma versão própria do texto lido, até porque repetir o texto tal e qual exigiria que o leitor o decorasse.

Com base nessa dupla possibilidade – repetição/transformação- concebemos a análise das paráfrases escritas, produzidas pelos estudantes de Letras. Nessa perspectiva, tentamos desvelar o processamento da interpretação, que pode fornecer pistas da intersecção entre linguagem, cognição e cultura. Em suma, na ótica do relato aqui apresentado, as experiências de redizer em contextos diversos provavelmente possam evidenciar perspectivas interpretativas diferentes de parte dos parafrazeadores.

Em síntese, o presente relato analisa e problematiza os resultados de uma atividade de parafrasagem escrita desenvolvida por dois grupos de alunos de Letras – iniciantes (14) e finalistas (8), no segundo semestre de 2015, cuja análise final foi feita em 2016, sobre uma crônica de Ruy Castro, *A barata invencível*

MEMÓRIA, LEITURA E PRODUÇÃO DE PARÁFRASES

A análise do processo de interpretação leitora dos acadêmicos embasou-se nas paráfrases escritas por eles produzidas, daí a relevância da memória biológica. Aditamos, contudo, que não há apenas uma ‘memória biológica’, mas muitos tipos e diversas classificações (MELLO; XAVIER, 2005). Segundo Izquierdo (2011), a variedade de memórias é tão grande, que a capacidade de adquirir, armazenar e evocar informações é inerente a muitas áreas ou subsistemas cerebrais, não sendo função exclusiva de nenhuma delas.

Mello e Xavier (2005) afirmam, além do mais, que a memória é constituída por um conjunto de habilidades, que sofrem a intervenção de distintos módulos do sistema nervoso; esses módulos relacionam-se ao funcionamento de distintos circuitos do sistema nervoso, que podem combinar-se ou dissociar-se, caso a natureza da informação ou as operações implicadas o determinem.

De todo modo, o objetivo do estudo determinou o tipo de memória a ser considerado, pois cada estudante fez a leitura inicial e produziu a paráfrase individualmente, na 1ª etapa do estudo. Assim, embora o tema memória seja investigado por diversas áreas de conhecimento e não apenas pela área da saúde, enfocamos a memória na perspectiva individual, biológica. Em biologia, a memória é considerada uma propriedade natural do organismo humano, baseando-se suas investigações no método indutivo e na análise de dados empíricos.

De acordo com Baddeley, Anderson e Eysenck (2011), desde os anos 60, pelo menos, muitos pesquisadores da área da saúde investigam a memória, experimentalmente. Entre os pesquisadores brasileiros, Lent (2004, p. 590) apresenta e discute “os processos mnemônicos constitutivos do que se costuma chamar grosso modo de memória: aquisição, retenção, consolidação e evocação”. Baddeley, Anderson e Eysenck (2011, p. 18) afirmam, também, que “[...] usamos as distinções entre os tipos de memória como forma de organizar e estruturar o nosso conhecimento [...]”.

Na atualidade, os modelos de memória mais utilizados, como o da Memória Operativa da Baddeley (2003, 2010), bem como o modelo dos Sistemas Múltiplos de Memória, de Tulving (1972), consideram sistemas separados de memória como o faz o modal que classifica as memórias em: *memória sensorial*, *memória de curta duração* e *memória de longa duração*, cada um deles subdividido em componentes distintos. Entre esses tipos de modelos, a proposta de classificação de Atkinson e Shiffrin (1968) é uma das versões mais conhecidas.

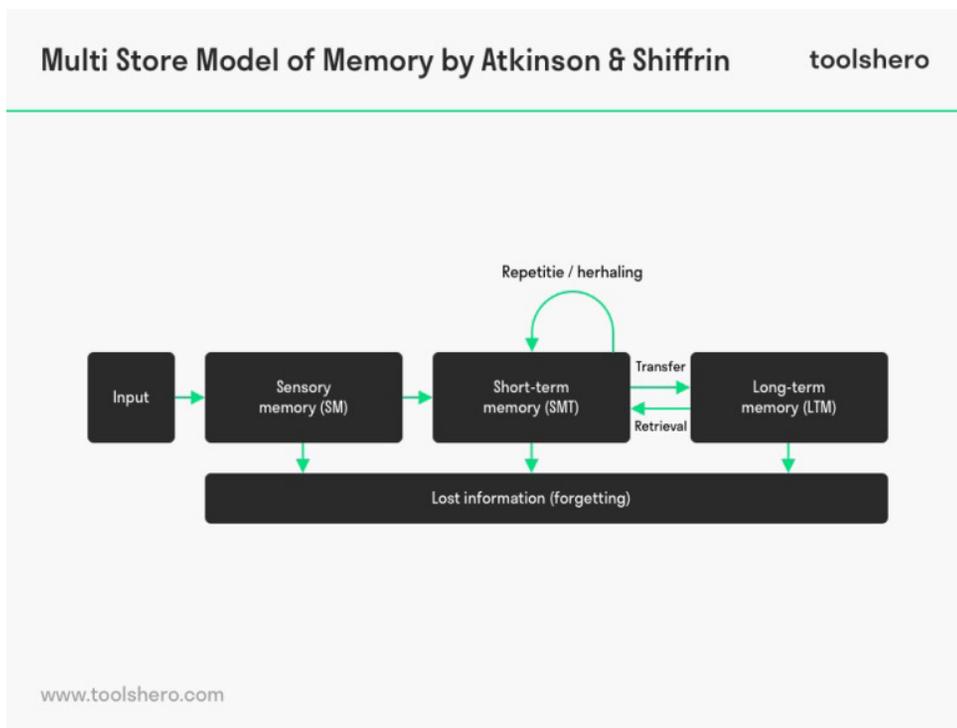


Figura 1: Modelo modal de memória – Fonte: Atkinson e Shiffrin (1968)

O *modelo modal* recebeu inúmeras críticas e múltiplas revisões, no entanto, não foi descartado, mesmo existindo outros modelos em circulação. Sua concepção básica, contudo, foi modificada, uma vez que na atualidade o modo como se dá o fluxo informativo modificou-se na visão de pesquisadores da área (POZO, 2006; LA ROSA, 2003). Estes consideram que as informações não fluem em uma só direção (do ambiente para a memória), mas também da memória de longo termo para o direcionamento da atenção. Ou seja, o conhecimento de mundo armazenado na memória também influencia o foco da atenção, direcionando-o, constituindo-se ele na segunda via a ser considerada além da ambiental (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011).

Quanto à leitura, a importância do modelo modal para a área de estudos reside, sobretudo, no subsistema da *memória sensorial*, um dos subcomponentes do sistema. A função da memória sensorial, de acordo com o modelo, é a de armazenar a informação dentro de uma modalidade sensorial específica. Esse detalhe

teórico presente, por exemplo, nas pesquisas sobre a língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; SCHMIEDT 2006) levou pesquisadores da área da leitura a considerá-lo com atenção, pois permite buscar explicação para o modo de processamento da leitura por diferentes tipos de leitores - leitores videntes, leitores cegos e leitores surdos. Esses estudos (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; SCHMIEDT 2006), ainda hoje, se concentram em analisar como se processa a leitura a partir de entradas sensoriais distintas (canais perceptivos diferentes), perscrutando o modo como ocorre o aprendizado da leitura entre leitores que utilizam canais perceptivos distintos – visão, audição, tato.

Com o prosseguimento das pesquisas a respeito da memória surgiram vários outros modelos, sendo o da memória de trabalho (WM) um dos mais recentes. Atualmente, esse modelo (WM) é o mais investigado dentre todos os demais (BADDELEY, 2000b). Segundo Izquierdo (2011), a memória de trabalho não deixa traços nem produz arquivos, caracterizando-se pela brevidade e fugacidade. Sua função relaciona-se a organizar e situar o que acontece na mente do indivíduo, determinando o contexto em que as diversas situações ocorrem, monitorando se uma informação mais recente deve formar uma nova memória, ou se já está arquivada (IZQUIERDO, 2011).

Por fim, aditamos que a breve revisão dos estudos da memória aqui apresentada buscou, em especial, evidenciar que a leitura depende da memória individual, biológica, dela não prescindindo.

MEMÓRIA DE LONGO TERMO E INTERPRETAÇÃO

Nos estudos de psicolinguística, de psicologia cognitiva e, de modo geral, das neurociências, consultados (SCLIAR-CABRAL, 2009a; 2009b; MORAIS, 2014; DEHAENE, 2007) o conceito de compreensão é usual; já o conceito de interpretação, segundo o referem Flôres e Gabriel (2012) é empregado em Teoria da Literatura, Análise do Discurso Francesa dado o foco de estudo distinto. Dizendo de outro modo, “os estudiosos que se preocupam com a compreensão propõem-se a investigar o que se passa no cérebro do leitor, enquanto faz a leitura. De sua parte, o grupo que estuda a interpretação “[...] averigua o sentido, ou aquilo que determina a interpretação feita, ou, ainda, o próprio texto, enquanto orientação de leitura deixada pelo seu autor, ou, então, em si mesmo, enquanto combinação de palavras ou de estruturas linguísticas” (FLÔRES; GABRIEL, 2012, p. 231). A dissociação entre pesquisas que enfocam a compreensão ou, ao invés, a interpretação é notória,

bastando fazer um inventário, ainda que bem resumido, dos trabalhos desenvolvidos nas áreas de conhecimento mencionadas para comprová-lo.

Dascal (2006), porém, fez uma proposta teórica que ultrapassa essa dicotomia, apresentando um modelo integrador de interpretação e compreensão leitora. O autor discute os modelos de interpretação existentes, analisando as possibilidades e limitações de cada um. Em seu modelo argumentou favoravelmente à inter-relação necessária entre interpretação e compreensão leitora, destacando que, mesmo que o investigador queira pesquisar a compreensão leitora, a ela não tem acesso direto, por isso sempre acaba interpretando os resultados obtidos em suas pesquisas. Ao longo de sua argumentação, Dascal destaca que:

[...] os modelos diferentes discutidos aqui deveriam, quem sabe, ser vistos como complementares, dedicando-se às diversas porções do vasto mundo do 'significado'. Mas isso, só será possível se nenhum dos modelos for vítima de suas tendências naturais expansionistas de invadir a outras porções (2006, p. 232).

O que Dascal pondera é que a compreensão é um processo interno; acontece dentro do cérebro de cada indivíduo, não sendo acessível de forma direta, nem mesmo pelos atuais testes de imageamento cerebral que, também, demandam interpretação, já que apreendem a atividade cerebral deflagrada pelo ato de ler, mas não captam o processo de compreensão leitora em si mesmo. Acrescentamos ainda que a atividade mental desencadeada pela atividade leitora exige a ativação da memória de longo termo, porque o ato de ler promove a mobilização dos sistemas linguístico, enciclopédico e interacional de conhecimento já consolidados na memória, os quais interagem entre si (KLEIMAN, 2004). É essa mobilização interativa que, segundo Kleiman, enriquece o texto, dando-lhe uma dimensão não existente antes de ser lido, e isso, como já salientado, envolve recuperar informações da memória de longo prazo.

De outra parte, não é aconselhável desconsiderar que o ato de leitura acontece de determinado modo, em circunstâncias específicas, num contexto social e cultural peculiar, fazendo parte ou não da vida do indivíduo e de sua comunidade, ou seja, ler pode ser uma atividade familiar ou não para o leitor. Disso decorre que a interpretação e a compreensão de um texto dependem também das relações existentes entre leitor, (autor) e texto no momento em que a leitura está sendo feita, não pairando acima das circunstâncias de vida dos indivíduos nem da sociedade em que o leitor vive.

Por fim, temos de ponderar que embora não investigadas na área da psicolinguística nem da psicologia cognitiva, as relações entre memória de longo termo e interpretação leitora poderiam ser repensadas, dentre outras possibilidades, através da análise de publicações que focalizam não a compreensão leitora, mas a compreensão da fala em situações em que se é necessário fazer a tradução simultânea. A sugestão se justifica porque dois pesquisadores chineses (GUO, 2016; GANG, 1998) vêm há algum tempo enfocando especificamente o trabalho do intérprete bilíngue *online* e suas análises trazem hipóteses interessantes que talvez devessem ser discutidas no âmbito dos estudos de leitura. Na verdade, as observações e os resultados desses trabalhos iluminam questões atinentes à leitura, em geral, obscurecidas pelos procedimentos de investigação atualmente em uso. Entre outras coisas, os estudiosos aos quais fazemos referência (GUO, 2016; GANG, 1998) concluíram ser necessário discutir a relação da memória de longo termo com a interpretação com muito mais cuidado, pois consideram que a interpretação, na verdade, inclui a compreensão, evidenciando-a. Guo (2016) afirma que a memória de longo termo é um facilitador da interpretação. Por sua vez, Gang (1998) (*apud* GUO, 2016, p. 103), considera que “interpretar envolve três estágios de processamento da MLT (memória de longo termo): *o de reconhecimento/compreensão, o de retenção e o da recuperação das informações*”, destacando a dificuldade de recuperar da MLT (memória de longo termo) informações relacionadas a aspectos socioculturais, que, embora relevantes para uma dada comunidade, podem não fazer parte das experiências prévias do intérprete ou, no nosso caso, das experiências anteriores do leitor.

Ao destacarem os vínculos entre processamento cognitivo da MLT e interpretação, Guo (2016) e Gang (1998) levaram a que refletíssemos a respeito do tipo da informação mais dificilmente recuperável da memória de longo termo, porque ouvimos e lemos notícias o tempo todo, mas ouvi-las ou lê-las por alto não basta. Por exemplo, se alguém for solicitado a ler um texto e escrever uma paráfrase sobre um tema que retoma informações veiculadas várias vezes nos noticiários, não é certo que o parafraseador consiga recuperar as informações ouvidas ou lidas da memória, por muitos motivos, dentre eles não tê-las selecionado como importante, ou não ter-lhes dado suficiente atenção. Em decorrência disso, sua memória não o auxiliará, pois o processamento cognitivo da interpretação relaciona-se aos elementos da língua que podem ser compreendidos, *se e somente se* o leitor tiver apreendido e fixado na memória os conhecimentos socioculturais relativos ao tema, às pessoas envolvidas, ao povo, região ou grupo social abordado no texto em leitura.

Em vista do exposto, ao discutir ou programar leitura em sala de aula ou fora dela, o docente precisa levar em conta não só a compreensão mas a interpretação, passando a buscar com mais determinação que seu aluno relacione o que lê com o que vive, ou seja, propiciando que ele interprete e não só reproduza o que leu. Para tanto é indispensável estar bem ciente dos vínculos entre memória de longo termo e interpretação.

A revisão teórico-metodológica proposta talvez possa ser encaminhada via modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia (2007), que possivelmente traga algum esclarecimento adicional, a respeito da produção de paráfrases reprodutoras e sua relação com a ausência ou falha na interpretação leitora. O modelo de Celce-Murcia (2007) apresenta seis competências comunicativas como básicas para que o indivíduo possa se comunicar eficazmente: *sociocultural, discursiva, linguística, formulaica, interacional e estratégica*. Explicitando, em especial, o que significa a expressão '**conhecimento sociocultural**', Rebouças (2012) afirma que esse tipo de competência comunicativa envolve o conjunto de conhecimentos que um indivíduo (ouvinte/leitor) acumulou durante semanas, meses, anos, ou décadas, a respeito de uma dada cultura; enfim, envolve tudo que diz respeito ao modo de viver e entender a vida da comunidade considerada, na situação, captada ou não, no texto em leitura.

Rebouças (2012) assegura, ademais, que apenas de posse de tudo isso e consciente de todos esses conhecimentos, o leitor pode interpretar os textos que fazem menção a aspectos da cultura sobre a qual são ditos ou lidos fatos determinados. Sem isso não há interpretação possível, pelo que se depreende das palavras desse investigador e, também, pelo que foi constatado na investigação aqui relatada.

PARÁFRASE

Quanto à produção de paráfrases, retomamos os estudos de Fuchs (1985a; 1985b) em que a autora discutiu o que chama de ancestrais da enunciação. De acordo com ela, a abordagem retórica propôs-se a discutir a paráfrase no plano do discurso, "como uma atividade efetiva de reformulação [textual] pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo" (FUCHS, 1985b, p. 130). Em sua análise, concluiu que a vertente retórica não se assumiu como um modelo exterior ao sujeito e neutro em relação à produção do conhecimento, adequando-se melhor à perspectiva enunciativa da linguagem por ela preconizada e também mais próxima de nosso interesse de pesquisa.

Fuchs (1985b) analisou e discutiu dois tipos de paráfrase: a reprodutora e a transformadora. A transformadora, segundo argumenta, não se limita a reproduzir o dito, mas relaciona as ideias do texto ao contexto em que foram produzidas e, também, ao contexto histórico, ao momento vivido pelo leitor, uma vez que os participantes da interação – autor, leitor, texto – interagem, toda vez que um leitor qualquer lê o texto em questão.

No Brasil, alguns autores investigaram a paráfrase, entre eles Hilgert (1993, 1997, 2001) que, ao analisar a fala, considerou que a paráfrase é “uma atividade linguística de reformulação”, ou seja, a paráfrase reformula e não só reproduz o dito (HILGERT, 1997, p. 103). De sua parte, Cruz e Zanini, em um trabalho apresentado no 3º CELLI (Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, realizado em Maringá - 2007) afirmam: “acreditamos que a paráfrase seja um novo discurso que exige do seu produtor criatividade e trabalho, embora carregue a mesma perspectiva do texto que a precede e sustenta” (CRUZ; ZANINI, 2009, p. 1904). Duarte (2003), a seu turno, no artigo intitulado ‘*Elementos para o estudo da paráfrase*’ afirmou que dentre os autores por ele consultados, a posição assumida por Ilari e Geraldi (1990) era a mais consistente, por apresentar o **critério argumentação** como caracterizador da paráfrase, enquanto produção distinta daquela do texto lido. Citamos, adicionalmente, a dissertação de Gonzales (2014), ‘*Um estudo sobre a paráfrase em redações de vestibular*’, que se embasou no conceito de paráfrase da AD de linha francesa, propondo-se a analisar a ocorrência de dois tipos de paráfrase: a linguística e a discursiva.

Em nosso estudo, optamos por considerar a reconstituição parafrástica a partir da perspectiva sociocognitiva. Nesse entendimento, a reformulação implica manipular a língua (princípios de funcionamento), incorporando, ao fazê-lo, princípios cognitivos, já que não existe independência total da linguagem em relação à cognição. Nesse sentido, tanto a reprodução quanto a reformulação parafrástica são indispensáveis para garantir o estabelecimento do significado e, também, para fazê-lo avançar. Parafrasear, nessa perspectiva, implica em primeiro lugar consolidar o conhecimento existente (paráfrase reprodutora), pois a repetição faz parte do processo de aprender. A atividade de parafrasear, no entanto, pode e deve ir além do já dito, de vez que o *conhecimento estabelecido* não é estático, apesar de constituir-se na base conceitual comum que possibilita a elaboração mental intersubjetiva, vinculada a situações concretas, negociadas caso a caso.

Como os estudos sobre paráfrase antes referidos não se propunham a estudar a relação entre leitura, produção de paráfrases escritas e cognição, as questões

consideradas pelo presente estudo não foram, até o momento, tangenciadas: (1) Qual o papel da repetição na constituição do conhecimento humano? (2) Parafrasear é uma atividade linguística (apenas) sem qualquer função cognitiva? Essas perguntas fundamentam-se em estudos neurocientíficos (DEHAENE, 2012; GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2002) os quais atestam a impossibilidade de analisar como se dá a constituição do conhecimento sem considerar as características e os limites do cérebro e, no caso presente, sem analisar o papel da memória de LT na interpretação leitora.

Além do mais, sem parafrasear, a alteração ou variação no modo de formular o conhecimento seria inviável. Como saber que se aprendeu alguma coisa? É necessário dizer com as próprias palavras o que se entendeu para demonstrar compreensão. Em suma:

Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio de ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência (MANGUEL, 1997, p. 120).

Em vista disso, faz sentido investir na pesquisa sobre paráfrase na área da leitura e cognição, uma vez que os estudos neurocientíficos fornecem uma explicação bastante congruente a respeito de como se dá a formação, formulação e conservação do conhecimento humano.

O PAPEL DO LEITOR/PARAFRASEADOR

Hoje, os pesquisadores da área da leitura, de modo geral, admitem que a atividade leitora não é passiva, nem incidental. Em compensação é bem menos consensual e tranquilo debater a respeito do papel do leitor, ao expressar o entendimento do que leu através de uma produção parafrástica.

De fato, na troca verbal seja oral ou escrita, ao se pôr em cena a significação, reconhecemos a diferença do trabalho linguístico do 1º emissor (texto genuíno) e do 2º produtor (parafraseador) do texto. São indivíduos distintos que realizam

atividades linguístico-cognitivas diferentes, em tempos históricos diferentes, com objetivos diversos. Sobre isso não há o que contestar ou acrescentar.

Ao considerarmos leitura e produção parafrástica escrita, em conjunto, o modelo pragmático de leitura que utilizamos no estudo propõe o processamento das informações contextuais que, de acordo com Dascal (2006), incluem (a) conhecimento extralinguístico e (b) conhecimento metalinguístico. As chamadas pistas extralinguísticas relacionam-se com o conhecimento de mundo de leitor, enquanto as metalinguísticas referem-se ao conhecimento das estruturas e convenções linguísticas existentes no texto e no meio cultural do leitor.

Em decorrência, não há, na perspectiva assumida neste estudo, como analisar a produção de paráfrases sem levar em conta o indivíduo que lê o texto e o parafraseia. O processo implica, ao fim e ao cabo, que o indivíduo humano tanto depende da cultura quanto da biologia para ser aquilo que é. Ao buscar fundamentar linguisticamente essa questão, contudo, não encontramos menção ao sujeito linguístico e nem ao sujeito psicológico das atividades linguísticas realizadas pelo parafraseador, que, na verdade, são todos os indivíduos existentes, já que não há como conviver socialmente sem parafrasear. Em vista disso, para dar início ao processo, propusemo-nos a cotejar texto original/texto parafraseado de sujeitos determinados, em condições determinadas, buscando analisar a produção parafrástica através de alguns critérios, pois os dois textos (o original e cada paráfrase produzida) são produtos da enunciação. Esse primeiro passo é indispensável, caso contrário, não poderíamos falar em enunciação, pois o conceito não teria nada de psicológico e sequer faria diferença se a paráfrase fosse produzida por um sujeito real ou um robô, falante da língua X ou Y, com 05, 15 ou 50 anos.

Isso posto, interessa-nos saber quem é esse sujeito, porque é ele que vai construir seu ponto de vista, sua perspectiva, no texto produzido (paráfrase). O sujeito de que falamos é um sujeito situado, que vive numa dada sociedade, tem uma determinada idade, mora aqui ou ali, é católico, protestante, muçulmano ou ateu. Configura-se, desse modo, a tarefa de esclarecer os tipos de relação eventualmente estabelecidos entre sujeito linguístico e sujeito extralinguístico, via análise da produção linguística, tal como apresentada no texto parafraseado.

Em relação a esse sujeito devemos acrescentar que tem consciência linguística, entendendo-se por *consciência linguística* um processo que se inicia com o uso linguístico inconsciente e prossegue até que o indivíduo consiga ou não explicitar o uso de elementos que constituem sua língua materna (fônicos, morfossintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais). (DEHAENE, 2009a; 2009b). Isso significa que, para aprender

a ler e, também, a escrever, o estudante tem de desenvolver sua consciência a respeito do modo de funcionamento da sua língua nos planos – fônico, morfossintático, lexical, semântico, pragmático e textual- enquanto sujeito da linguagem.

Em função disso, o estudo aqui apresentado teve o propósito de analisar o modo como acadêmicos de letras se expressam por escrito a respeito de um texto lido anteriormente. Se de início limitam-se a copiar, usando ou não a primeira pessoa do singular, a fim de repetir o que o outro já disse, seja se adonando do dizer do outro, seja usando a 3ª pessoa do singular para expressar a distância entre texto parafraseado e texto genuíno. Interessa, pois, desvelar como se deu o processo de interpretação leitora desses sujeitos.

O ESTUDO

O estudo relatado foi exploratório, tendo cunho interpretativo. Distribuiu-se nas seguintes etapas: 1) leitura silenciosa, 2) interpretação/compreensão leitora individual, 3) produção de paráfrases e 4) interpretação/compreensão coletiva, tendo-se desenvolvido ao longo de 8 períodos de aula de 45 min. cada. Duas turmas de alunos (iniciantes e finalistas) participaram da investigação, em seus horários de aula usuais. As discussões nos dois grupos (I, F) durante as práticas leitoras previstas no item (4) permitiram trocas de opiniões, reformulações orais, negociação de sentidos, resultando num espaço de construção de conhecimento, de maneira intersubjetiva (ZANOTTO; PALMA, 1998, 2008).

A hipótese de trabalho era a de que houvesse dificuldade de interpretação leitora, até porque uma das investigadoras era professora das turmas participantes do estudo e já conhecia a maioria dos alunos. O que buscávamos era interessar os alunos na leitura e na escrita, nas discussões sobre o que tinham escrito e sobre o que tinham entendido, após a entrega das produções com comentários e perguntas.

Os resultados obtidos na rodada inicial (produção escrita) mostraram, sobretudo, falta de conexão entre o texto e o contexto de produção e de recepção das informações abordadas no texto, as quais não estavam implícitas, sendo, ao contrário, mencionadas explicitamente, exigindo, no entanto, *recuperação* (da MTL) do conhecimento linguístico e enciclopédico dos leitores.

Os dados registrados nas discussões em grupo (observações e anotações) e na leitura em voz alta das paráfrases, comentários e notas, foram subdivididos em dois blocos: a) questões atinentes à interpretação/compreensão; b) questões atinentes à escrita.

QUESTÕES ATINENTES À INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO

Em primeiro lugar, ainda que a hipótese do estudo pressupusesse a existência de dificuldades de interpretação leitora e formulasse a hipótese de que elas poderiam influenciar a escrita, o nível dessas dificuldades e o modo como poderiam se manifestar era pouco claro. O trabalho desenvolvido, no entanto, esclareceu que ouvir sem concentrar a atenção e ler por alto (*skimming*) condiciona a interpretação e a produção escrita de modo determinante, porque na análise dos dados o que se evidenciou com nitidez já de início foi ausência/ou nível apenas incipiente de interpretação leitora, o que quase inviabilizou a escrita independente, autônoma.

A conclusão a que chegamos foi a de que os leitores (da amostra considerada) não vincularam a leitura do texto ao seu contexto de produção e de recepção leitora. Isso implica que ignoraram os fatores pragmáticos de textualidade. Em sua maioria, agiram como se desconhecêssem a importância de se situarem em relação ao contexto – seu, do autor e do texto. As **coordenadas dêiticas** (pessoa, lugar e tempo) foram ignoradas, ou seja, dos 22 parafraseadores apenas três deram-se conta de que o cronista estava no Brasil e escrevera sobre um fato, ocorrido em outro país, no caso, Israel. Alguns deles sequer deram-se conta de que o episódio teria ocorrido em Israel, pois repetiram o nome *Tel Aviv*, como um rótulo, sem reportá-lo ao seu contexto geográfico.

Na verdade, pareciam ter uma vaga ideia de que o local ficava no Oriente, mas não buscaram nem consideraram relevante informar-se melhor a respeito disso, ainda que dispendo de um intervalo de uma semana entre os encontros (um turno, ou seja, 4 aulas seguidas) e de celulares. Além disso, o que é bem interessante, a maioria dos textos parafraseados não considerou nem mencionou uma única palavra a respeito do fato de ‘homens-bombas’ poderem entrar na casa do casal de personagens da crônica. Na discussão que se seguiu, alguns explicaram que tinham achado a situação similar a assaltos ou roubos no Brasil. Nada mais.

A falta de orientação quanto aos participantes do evento (narrador e personagens) e ao lugar de ocorrência do incidente, contudo, poderia ter sido sanada com facilidade, uma vez que a crônica estava escrita em português brasileiro (PB), o nome do cronista é conhecido no Brasil e no texto não havia qualquer indicação de ter sido a crônica vertida de outra língua para o português; ela, de fato, tinha sido escrita em PB.

Adicionalmente, o texto apresentava nomes de lugar em quantidade suficiente para situar o leitor, como *Tel Aviv* (capital de Israel, pelo menos para a comunidade europeia, até o momento, pois os USA já reconheceram Jerusalém como

sendo a capital), no primeiro parágrafo; no segundo, constava a frase: “Vários litros de água (que, em Israel, eles chamam de “precioso líquido”)”, indicando de que país o cronista estava falando e, por fim, no terceiro parágrafo, aparecia o nome do jornal ‘*Jerusalem Post*’. Isto é, no texto foram citados os nomes de duas cidades importantes e também o do país em que se passara o ocorrido.

Por outro lado, no 4º parágrafo da crônica, havia menção explícita a um possível homem-bomba palestino: “A madame, habituada a explosões, acordou com o barulho e pensou imediatamente que um homem-bomba palestino havia se imiscuído em seu banheiro”. Essa referência pontual possibilitava refletir ou comentar algo a respeito da histórica disputa entre Israel–Palestina, conflito que envolve judeus e muçulmanos e gera tensões e preocupações em todo o mundo. Nenhum dos parafraseadores demonstrou possuir conhecimento anterior a respeito do assunto, apesar de, no Brasil, os noticiários internacionais, quase diariamente, comentarem a respeito de conflitos, relativos às disputas religiosas e de território entre judeus e palestinos,

A menção ao jornal *Jerusalem Post*, de outra parte, chamava a atenção para a área de conflito (pomo da discórdia) entre judeus e palestinos, a cidade de Jerusalém, ponto turístico religioso, considerado um lugar sagrado para várias religiões, dentre elas o islamismo, o judaísmo e o cristianismo; ou seja, a cidade de Jerusalém foi mencionada no texto através do nome do jornal *Jerusalem Post*. Nada disso, foi sequer tangenciado nas paráfrases dos alunos da amostra, que ignoraram as referências explícitas e, também, as correferências entre palavras e expressões presentes no contexto linguístico.

Adicionalmente, temos de incluir um comentário referente à falta de conhecimento metalinguístico dos leitores. Ao lerem a frase inicial do texto “*Deu no jornal*” e a relacionarem ao 3º parágrafo, em que há uma referência ao *Jerusalem Post*, concluíram que o cronista tinha lido a notícia sobre a qual escrevera a crônica no jornal. Contudo, dada à maneira (máxima de modo) como o texto conta o episódio, iniciando pela frase “*Deu no jornal*” a inferência deveria ser a de que o cronista teria ouvido a notícia, assistindo ao jornal da TV. Portanto, o pressuposto era o de que ele não lera, mas ouvira a notícia pela TV.

No que respeita ao cronista e às personagens, nenhuma das paráfrases explicitou com clareza que o cronista era brasileiro e que o incidente – pretenso ou real – ocorrera em Israel. Em suma, os parafraseadores, de modo geral, não identificaram o lugar em que fora escrita a crônica nem o de ocorrência do episódio nela relatado, sendo que, na quase totalidade das paráfrases, os participantes da interação não se situaram espacial

nem temporalmente. O tempo considerado, porém, poderia ser o de publicação da crônica, ano de 2010, pois esta informação constava na linha seguinte ao fim da crônica.

Quanto à narrativa textual, nela foram utilizadas formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (em torno de 51 ocorrências), pretérito imperfeito (16 ocorrências), pretérito mais que perfeito (05 ocorrências) havendo, ainda, ocorrências esparsas do presente do indicativo e do presente do subjuntivo etc., ou seja, o cronista relatou algo já ocorrido, distanciando-se do evento através do uso preferencial da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito. Ele, na certa, não estava no local, presenciando ou participando, ativamente, da confusão protagonizada pelo casal.

QUESTÕES ATINENTES À ESCRITA

Na quase totalidade dos textos parafrazeados (das 22 paráfrases, 19 apresentaram esse problema) observou-se dificuldade de precisar o sentido de palavras (conhecimento semântico) – *histrionismo*, *bicharoca*, *fumigou*, *imiscuído*, *desaires*, *perônios* etc. – e no lugar das palavras desconhecidas foram empregados sinônimos por vezes incorretos. Esse fato pôs em foco a falta de conhecimento semântico e de *consciência linguística*, porque mesmo desconhecendo ou não sabendo o sentido das palavras, ao invés de usarem dicionários *on line*, os acadêmicos limitaram-se a adivinhar o sentido das palavras pelo contexto. Como leitores, na verdade, não avaliaram bem o significado (valor) das palavras no texto, empregando sinônimos indevidos.

A conclusão é que o repertório lexical dos acadêmicos de Letras dos grupos investigados precisa aumentar, porque lhes falta conhecimento verbal (léxico) e, também, enciclopédico (Memória de Longo Termo). Ao que tudo indica, a maioria dos estudantes tinha um léxico pouco desenvolvido, provavelmente por falta de leitura, por isso suas paráfrases tenderam a repetir de modo resumido as informações do texto. Quando não repetiam as palavras do texto lido usavam sinônimos, alguns inaceitáveis, sendo a expressão verbal rebarbativa, restrita, e a estruturação sintática mal estruturada, devido, em especial, ao uso inadequado de nexos interfrasais (conectores).

Comentário especial merecem três textos, dois de alunos finalistas e um de aluno iniciante. Os três captaram o humor e o tom jocoso da crônica, situando-se quando às coordenadas dêiticas de pessoa, tempo e lugar, em alguma medida, ainda que não integralmente. Um deles generalizou comentando a possibilidade de acidentes domésticos devidos a atos impensados, e os outros dois relacionaram a

ocorrência a suas vidas, não apenas reproduzindo o texto, mas ampliando as ideias nele contidas, ao vinculá-las às suas vivências.

Esse comentário final evidencia, pois, que na amostra considerada, não se pode afirmar que os alunos finalistas leram ou escreveram melhor ou mais adequadamente do que os iniciantes. A conclusão não pode ser generalizada, mas, na certa, demanda reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propostas sistemáticas de leitura e escrita através da produção de paráfrases remetem ao exercício sistemático da leitura e à prática constante da escrita, que só costuma ser prazerosa para indivíduos que aprenderam a apreciar o poder expressivo das palavras, os detalhes estilísticos, as minúcias, descobrindo o novo no já sabido.

Por outro lado, tanto ler quanto escrever fazem parte da vida acadêmica, inapelavelmente. Então, se há alguma possibilidade de melhorar as habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, na certa, ela passa pela familiarização com práticas sociais que demandem leitura e escrita de modo constante nos cursos de formação acadêmica de qualquer tipo e em qualquer nível – graduação ou pós-graduação.

Concluindo, os acadêmicos participantes e também os não participantes precisam ler muito, muito mais, para poderem interpretar melhor o que leem e, talvez, em decorrência desse esforço possam desenvolver também sua habilidade de escrita. De outra parte, o não estabelecimento de inter-relação entre texto e contexto, ou seja, a falha no processo de interpretação leitora parece interferir decisivamente na escrita de paráfrases, empobrecendo muito o trabalho tanto com leitura quanto com escrita.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, R. C.; SCHIFFRIN, R. M. Human memory. a proposed system and its control processes. In: SPENCE, K. W.; SPENCE, J. T. (Ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. v. 2. N. York: Academic Press, 1968. p. 89-195.
- BADDELEY, A. D. Working memory. *Current Biology*, v. 20, n. 4, p. 136-140, 2010.
- BADDELEY, A. D. Working memory and language: an overview. *J. Com. Disorders*, n. 36, p. 189-208, 2003.
- BADDELEY, A. D. Short-term and working memory. In: TULVING, E.; CRAIK, F. I. M. (Org.). *The oxford handbook of memory*. Oxford: Oxford University Press, 2000b. p. 77-92.
- BADDELEY, A. D.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Trad. Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- BERTICELLI, I. A.; SCHIAVINI, D. P. Significados da pragmática linguística na formação de leitores. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 571-586, 2013.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer, 2007. p. 41-57.
- CRUZ, O. F.; ZANINI, M. Paráfrase: campo de criação e trabalho nos textos dos detentos. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CELLI, 3., 2007. Maringá. *Anais [...]*. Maringá, p. 1904-1912, 2009.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Trad. Marcia Heloisa L. da Rocha. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEHAENE, S. *Reading in the brain: the new science of how we read*. New York: Penguin, 2009a.
- DEHAENE, S. Signatures of consciousness: a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*, 2009b. Disponível em: https://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html. Acesso em: fev. 2018.
- DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- DUARTE, P. M. T. Elementos para o estudo da paráfrase. *Revista Letras*, Curitiba, n. 59, p. 241-259, 2003.
- FLÓRES, O.; GABRIEL, R. O quebra-cabeça da leitura: leitor, texto, autor. In: MOURA, H.; GABRIEL, R. (Org.). *Cognição na linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 219-236.
- FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 8, p. 129-134, 2012.
- FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Trad. Letícia M. Rezende. *Alfa*, São Paulo, v. 29, p. 111-129, 1985b.
- GANG, B. *Interpretation studies*. Beijing: Tourism Education Press, 1998.
- GAZZANIGA, M.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Cognitive neuroscience: the biology of the mind*. 2. ed. New York, London: W. W. Norton & Company, 2002.
- GONZALES, K. L. O. *Um estudo sobre a paráfrase em redações de vestibular*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 118 páginas.
- GUO, Y. Cognitive analysis of long-term memory in interpreting. *International Journal of Language and Linguistics*, v. 4, n. 3, p. 103-113, 2016.
- HILGERT, J. G. A qualificação discursiva no texto falado. In: PRETI, D. (Org.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 62-84.
- HILGERT, J. G. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*. Passo Fundo/Porto Alegre: UPF/UFRGS, 1997.
- HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais: projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 103-127.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- IZQUIERDO, I. Memórias. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 3, n. 6, maio/ago, 1989, p. 89-112. Disponível em:

- <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>. Acesso em: dez. 2017.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LAROSA, J. *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2004.
- MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MELLO, C. B.; XAVIER, G. F. Desenvolvimento da memória: influências do conhecimento de base e do uso de estratégias. In: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (Org.). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2005. p. 91-106.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- POZO, J. I. *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 2006.
- QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- REBOUÇAS, M. D. S. R. *A competência comunicativa em comédia: de que mesmo que eles estão rindo?*, vol. 1. Brasília: CALEA (Cadernos de Aula do IEA), 2012. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/426f3bcbce455af3e0326cfaeaadbc8.pdf. Acesso em: dez. 2017.
- SCLIAR-CABRAL, L. Por que investigar o processamento da leitura? *Linguística*, Madrid, v. 22, p. 109-126, 2009a. Disponível em: http://www.linguisticalfal.org/22_linguistica_109_128.swf/. Acesso em: dez. 2017.
- SCLIAR-CABRAL, L. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 02-14, jul./dez. 2009b.
- TULVING, E. *Organization of memory*. New York: Academic Press, 1972.
- ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: N. B. BASTOS (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 47-64.
- ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Opening pandora's box: multiple readings of a metaphor. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALVANTI, M. (Ed.). *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, p. 11-43.

SOBRE OS AUTORES

Onici Claro Flores. Professora do Curso de Letras e no Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. É investigadora da área de Linguística, concentração em Psicolinguística, pesquisando a respeito dos seguintes temas: leitura, leitura e sistemas de escrita, linguagem e cognição, interpretação / compreensão leitora, alfabetização. Fez pós-doutorado (Estágio

Sênior) em Psicolinguística, na Universidade do Porto - Faculdade de Letras - no grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Maria da Graça Pinto, tendo recebido bolsa CAPES (Processo 2353/14-8, período 08/2014 a 01/2015) para realizá-lo.
E-mail: oniciflores1@gmail.com.

Juliano Paines Martins. Possui Mestrado em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2016) e Graduação em Letras Português/Espanhol (2007) pela mesma universidade. Atualmente é professor do Instituto Federal Catarinense, campus Santa Rosa do Sul/SC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Letramento digital, Processos cognitivos e textualização, Tecnologias para EAD e Linguagem e Tecnologia no qual participa de dois grupos de pesquisa: Linguagem e Cognição (UNISC) e Texto Livre: Semiótica e Tecnologia (UFMG).

E-mail: professorjulianomartins@gmail.com.

Texto aprovado em 18/10/2021.

Artigos

O uso de fantoches e suas contribuições para a narrativa de crianças

The use of puppets and their contributions to children's narrative

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p105-125>

MARCELA A. MOREIRA ARAUJO¹

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA²

RESUMO: Este artigo aborda parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em uma turma de Educação Infantil de uma escola privada, visando estudar possíveis contribuições do uso de fantoches para a construção de narrativas por crianças. Desenvolvida em 2017, a pesquisa foi composta por um conjunto de procedimentos metodológicos, dos quais destacamos dez encontros com a turma estudada (19 crianças entre 3 e 4 anos) e sua professora. As análises do material empírico permitiram evidenciar que os fantoches, além de aumentarem a motivação das crianças para recontarem as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas: as crianças usam-nos para sustentar os enredos; criam e incluem mais personagens; experimentam diferentes vozes; constroem diálogos entre personagens e/ou atribuem características psicológicas a eles. Com este estudo, pretende-se contribuir para reflexões sobre a importância da construção de práticas pedagógicas diferenciadas relacionadas à literatura infantil e seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; prática-pedagógica; literatura infantil.

ABSTRACT: This article discusses the results of the research developed during Early Childhood Education classes in a private school, with the object to study the possible

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

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

contributions of the use of puppets, on the construction of narratives made by children. Developed in 2017, the research consisted of a set of methodological procedures, in which, we highlight, ten meetings with the teacher and the group of students participating in the study (19 children between 3 and 4 years old). The analyzes, allowed us to identify that the puppets increases children's motivation to recount stories, positively and affected the structure of the narratives: the children used them to support the plots; They created and included more characters; They experienced different voices; built dialogues between characters and/or attributed psychological characteristics to them. We hope that these results contribute on the reflections of the importance, the construction of differentiated pedagogical practices related to children's literature and its effects on children's development.

KEYWORDS: Nursery education; practical-pedagogical; children's literature.

A LITERATURA E AS NARRATIVAS COMO MEDIADORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Vigotski (2009, p. 333), “o bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”. Ou seja, “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

O ensino que promove desenvolvimento é aquele que possibilita ao sujeito situar-se em uma esfera mais ampla das relações sociais, expandindo seus horizontes, trazendo-lhe algo novo. Dependendo da qualidade das mediações proporcionadas à criança, do ambiente em que ela vive, da cultura local, entre outros fatores, o seu desenvolvimento se dará de uma maneira ou de outra, através da concretização da aprendizagem.

Levando em consideração que o ensino e a aprendizagem são processos distintos, porém dependentes um do outro, inter-relacionados, podemos ressaltar que a qualidade do ensino interfere diretamente na condução da aprendizagem. Vigotski (2012) nos apresenta a seguinte reflexão:

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário

e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (p. 115).

A perspectiva histórico-cultural se contrapõe radicalmente a uma visão puramente biológica do desenvolvimento infantil, levando em consideração que não é possível compreendê-lo como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea. A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade, evidencia que não basta expor as turmas com as quais se trabalha aos objetos da cultura; para além disso, é preciso dizer o que esses objetos são, atribuir-lhes sentido. Por isso é importante contar histórias, trabalhar com literatura; é uma maneira de construir significados, de possibilitar que esses significados sejam apropriados.

Existem várias maneiras de se promover atividades que demandam o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, como, por exemplo, as brincadeiras de faz de conta, o uso de fantoches, a leitura de livros infantis, a produção conjunta de narrativas... Certamente, cada uma dessas atividades tem especificidades em termos de características estruturais, modos de funcionamento e formas de envolvimento das crianças; ouvir histórias não é o mesmo que contá-las e também não é o mesmo que dramatizá-las. Embora em nenhuma dessas atividades a criança se encontre em posição passiva, de mera receptora, posto que interpreta, ressignifica, realça e secundariza certos pontos das narrativas de modos singulares, de fato há diferenças em termos de seu funcionamento psíquico quando acompanha uma narrativa já estruturada, ouvindo-a, e quando ela própria vai tecendo, ponto a ponto, uma história. E como, por princípio, a variabilidade de atividades oferecidas às crianças repercute na criação de múltiplas vias de desenvolvimento, é importante que todas estejam presentes no cotidiano infantil.

Entre essas formas, a literatura é uma produção cultural de grande porte e tem uma relação robusta com a constituição do sujeito. Pensando nisso, buscamos verificar o que tem sido dito sobre a importância da literatura infantil.

Para iniciar nossa discussão, trazemos Mortatti (2014, p. 31):

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre

nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica.

A autora cita três sentidos complementares entre si, propiciados pelo bom ensino literário nas escolas. O primeiro é o fato de que a literatura educa e ensina. O segundo é que a literatura é um meio para a modificação/transformação humana e o terceiro é que a literatura é, por si só, objeto de ensino para a educação literária e para a formação de bons leitores. Ela ressalta que aos professores não-leitores falta a vivência da fruição estética. Sendo assim, fica muito difícil convencer seus alunos sobre a importância da literatura com palavras vazias.

Assim como Mortatti, Abrantes (2013) também ressalta que para a formação de novos leitores os adultos desempenham papel crucial:

O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (ABRANTES, 2013, p. 164).

Abrantes (2011) afirma que a utilização de livros infantis na sala de aula estimula os processos imaginativos da criança, promovendo a possibilidade de ampliação das suas experiências e assimilação de conteúdos. O livro na sala de aula pode ativar processos de pensamento, devido à necessidade gerada na criança de apropriação do enunciado da história. “A criança pode compreender, pela vivência das relações sociais, que as histórias a que tem acesso são ativadas pela singular relação do adulto com o objeto social livro” (ABRANTES, 2011, p. 52).

Em sua tese, o autor defende o seguinte:

A Literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo, quanto na forma de relação que se estabelece com as crianças. O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança de cinco a seis anos, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir

de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real (2011, p. 57 e 58).

Já Silva & Urt (2016, p. 231) destacam que a literatura “possibilita à criança o impulso a uma universalização cultural e, a partir da socialização, ela pode tornar-se capaz de imaginar e criar novas formas de se relacionar com o mundo que a cerca - é a universalização do saber!”. De acordo com as autoras, “por meio da prática da leitura a criança é inserida no mundo da cultura escrita e, além de apropriações no mundo cultural, informativo e cognitivo, estabelece relações com o outro e com o grupo” (p. 235).

Para elas, a literatura na Educação Infantil pode ser utilizada como um mecanismo que auxilia e promove o processo de aprendizagem, quando provoca nas crianças questionamentos e inquietações, permitindo que estabeleçam relações com os conceitos elaborados socialmente. Os livros infantis podem servir de mecanismo para a formação e a transformação humana, ao possibilitar o entendimento da realidade e o movimento do processo dinâmico social.

Machado (2017) aponta que a literatura infantil pode estimular múltiplas possibilidades e novas vivências que alimentam a memória das crianças, desenvolvem a imaginação, estimulam o ato criativo e a construção de saberes sociais. A leitura de livros infantis, efetuada inicialmente pelas mãos e voz do professor, pode ser um grande incentivo para que a criança adquira gosto pela leitura desde cedo e o primeiro passo para que procure pelos livros; pode, até mesmo, ser um incentivo para que comece a produzir narrativas. A partir daí, é possível promover momentos na sala de aula em que as próprias crianças sejam as leitoras das histórias, de modo que elas se apropriem do livro, utilizando-o “como um instrumento mediador para a criação de sua história, e que os momentos de leitura, feitos por elas ou por seus colegas, sejam de fruição de texto, momentos de prazer com potencialidades para o aprimoramento de diversas funções em desenvolvimento.” (MACHADO, 2017, p. 55).

De acordo com Costa, Ramos & Panozzo (2007), a literatura é uma arte que não deveria entrar na sala de aula carregando o peso dos conteúdos programáticos, mas sim a leveza do prazer e do encantamento que uma obra literária pode trazer. A mudança na educação literária poderá ocorrer quando “a criança tiver voz para falar da obra e de si, para falar de suas expectativas, para falar de suas impressões, para trocar com o professor e com os colegas aquilo que gostou e também aquilo que rejeitou, enfim, para viver a obra, o faz-de-conta, o possível veiculado na ficção” (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 138). Para os autores,

A escola de educação infantil, sendo instituição de formação de sujeitos, deveria explorar o universo simbólico, da palavra e da imagem. E isso só será possível se, em cada contato com o livro, a criança puder ver além da palavra, além da visualidade. A obra acontece quando o leitor percebe que tem nas mãos a capacidade de ver, de criar, de construir, de participar do texto como coautor, criando sentido àquilo que não é estanque e pronto, mas sugerido e inacabado (p. 138).

Geraldi (2006) aponta a necessidade de trazer para dentro da escola o prazer pela leitura, a partir do resgate de alguns princípios da nossa vivência de leitores. O respeito à caminhada do leitor é o primeiro deles e se manifesta em duas direções: a seleção dos livros adotados para leitura e a incondicionalidade de que o leitor possa abandonar a leitura de um livro que não lhe agrada. O segundo princípio é permitir a leitura livre, feita por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título. Junto a este indica-se a necessidade de repensar a avaliação como uma revisão do processo. O último princípio é o de que a quantidade pode gerar qualidade, pela possibilidade de novas experiências através do contato com o texto.

Todas as formas de leitura possuem sua relevância, mas, buscando promover o prazer pela leitura, o contato com a literatura infantil precisa ser mais valorizado nas escolas. A realização de atividades que propiciem às crianças colocar em funcionamento a linguagem oral, a memória e a imaginação, e que ofereçam a elas a oportunidade de construir suas próprias narrativas, contribuem ricamente para o seu desenvolvimento.

Bruner (1991) aponta que os seres humanos organizam suas experiências e sua memória principalmente de forma narrativa, sendo que, para o autor, o indivíduo, ao narrar, constrói realidades e constitui a sua mente. É comum as crianças terem contato com narrativas desde cedo, seja através dos livros infantis, de relatos de experiências, da apropriação da cultura. É a partir dessas experiências que as crianças começam a produzir narrativas, juntamente com o processo de apropriação da linguagem. Vale ressaltar que quando a criança produz suas primeiras narrativas, é comum que sejam sem sentido ou incoerentes para o ouvinte, embora façam sentido para ela. É importante destacar que a habilidade narrativa é uma conquista da prática social, fomentando a capacidade humana de narrar e partilhar histórias, como forma de dar sentido à realidade.

O objetivo que definimos para nossa pesquisa foi estudar possíveis contribuições do uso de fantoches para a construção de narrativas por crianças, sustentadas pelo

trabalho com livros de histórias. Esse é um tema ainda pouco explorado por investigações científicas, como pudemos constatar em pesquisa no Portal de Periódicos Capes, com o descritor “Literatura Infantil³”. Selecionamos para análises os artigos em português, revisados por pares e publicados no período de 2009 a 2019.

Foram encontrados um total 242 trabalhos. Entre eles, elegemos os que envolviam a participação ativa de crianças nas pesquisas e passamos de 242 para 25 trabalhos selecionados, o que demonstra que apenas 10% das pesquisas envolveram efetivamente as crianças (de 3 a 12 anos) como participantes. A leitura dos resumos nos permitiu constatar que apenas um deles (KIRCHOF; SILVEIRA, 2009) menciona o uso de fantoches relacionado à contação de histórias; porém, não especifica exatamente como são utilizados, nem quais efeitos podem ser decorrentes dessa prática, porque o foco do trabalho em questão era outro (falaremos sobre isso a seguir). Ou seja, filtrando apenas os trabalhos que envolvem a literatura infantil, participação de crianças e o uso de fantoches, não encontramos nenhum resultado.

O trabalho acima mencionado (KIRCHOF; SILVEIRA, 2009) merece ser comentado, pois nele são analisados 140 episódios de contação de histórias, registrados por alunas do curso de Pedagogia, entre os anos de 2005 e 2007. Do material empírico apresentado, interessa-nos destacar dois pontos: primeiramente, que dos 140 relatos, em apenas 40 (ou seja, 28%) a contação incluía material de apoio (como o avental com figuras nele coladas, fantasias, varal de gravuras, bonecos de materiais variados, flanelógrafos e fantoches); em segundo lugar, as análises feitas pelos autores evidenciam que, com ou sem material de apoio nos episódios, predomina, fortemente, o que tem sido chamado de pedagogização da literatura. Esse termo é usado como referência a ações pedagógicas que reduzem a dimensão poética, imaginativa e transgressora que a literatura possui, para usá-la como instrumento para ensinar algo relativo a conteúdos escolares e/ou a bons modos e comportamentos morais.

Em síntese, a revisão de literatura nos permite argumentar que os resultados de nossa pesquisa têm originalidade, considerando-se que tem sido pouco explorado o uso de recursos semióticos concretos (como é o caso dos fantoches) complementares aos próprios livros de histórias infantis, como materialidades que contribuem para a construção de narrativas e imersão no mundo da literatura.

3. A pesquisa bibliográfica foi feita, inicialmente, em 2017 e atualizada em 2019.

MÉTODO

O material exposto a seguir foi construído a partir de 10 encontros, feitos com 19 crianças entre 3 e 4 anos (13 meninos e 6 meninas). A seleção da escola se deu pela proximidade e pelo bom relacionamento que a pesquisadora já tinha com a instituição, porque seu filho frequentava uma turma (diferente da pesquisada), e pelo interesse por compreender melhor como a escola trabalhava com os fantoches (levando em consideração que seu filho já havia levado um para casa e tentado contar uma história sobre ele). A turma escolhida foi a referente ao último ano dessa unidade escolar. Antes do início da pesquisa, foram realizadas reuniões com a diretora, com o coordenador pedagógico e com a professora para apresentar o projeto e definir como seriam os encontros. Após a aprovação da escola e do Comitê de Ética as crianças foram convidadas a participar da pesquisa e as autorizações enviadas aos pais. Participaram dos encontros somente as que foram autorizadas pelos pais, com a devida assinatura nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁴.

O número de participantes variou (de 9 a 16) a cada encontro, em função da flexibilidade do horário de chegada das crianças à escola. Os encontros tiveram a duração média de duas horas cada. A cada encontro era feita a leitura de um livro pela professora; enquanto ela lia, a pesquisadora movia os fantoches dos personagens do livro, conforme eles apareciam na história. Após o término da leitura, as crianças eram divididas em dois grupos com um número aproximado de 6 participantes, facilitando assim o diálogo e a participação de todos. A pesquisadora, então, solicitava às crianças que recontassem individualmente a história, em um primeiro momento sem apresentar-lhes nenhum fantoche. Esgotadas as possibilidades de narrativas sem os fantoches, os mesmos eram disponibilizados e novamente cada criança tinha a oportunidade de construir individualmente sua narrativa, fazendo ou não o uso dos fantoches, a seu critério. O mesmo procedimento se repetia com o segundo grupo.

A maioria das crianças mostrou-se bastante interessada em participar das atividades, solicitando à pesquisadora que voltasse mais vezes e levasse os fantoches para eles usarem. Todos os encontros foram gravados em vídeo e transcritos na íntegra. Posteriormente, foram feitas análises qualitativas sobre o material. A seguir serão apresentados os resultados, com foco no uso que as crianças fizeram dos fantoches.

4. A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos foi exarada no protocolo número 2.303.349

As narrativas produzidas pelas crianças podem revelar, entre outros fatores, o que a história narrada representa para elas, e podem ser analisadas de diversas maneiras. Para compararmos as narrativas feitas com e sem os fantoches, observamos a estrutura das narrativas produzidas, verificando sua extensão; a manutenção e a criação de personagens; o grau de aproximação com a história real; a coerência dos relatos com a ordem temporal e causal; a relação entre os eventos narrados que precisam estar conectados entre si; a completude dos episódios (completos ou incompletos). Essas observações, embora não explícitas nas análises, serviram-nos de suporte para que pudéssemos examinar as produções das crianças, sem descon siderar, é claro, a teoria Histórico-cultural que sustenta esta pesquisa.

RESULTADOS

Como os fantoches podem contribuir para a construção de narrativas por crianças pequenas? Veremos a seguir como eles influenciaram em vários aspectos a narrativa das crianças. Primeiramente, observaremos que, de maneira geral, houve um aumento na motivação das crianças para narrar quando os fantoches eram disponibilizados a elas, em comparação aos momentos de narrativas sem os fantoches, conforme ilustramos a seguir no encontro em que foi utilizado o livro *Não tenha medo Alfredo!*⁵:

Pesquisadora: Vem Iasmin, o que você lembra?

Iasmin: Não sei.

Pesquisadora: Não sabe? Não acredito... Não quer contar nada?

Iasmin: Não.

[...]

Pesquisadora: Vem Iasmin.

Iasmin: [pega o Alfredo e o polvo] E aí, ele ficou sozinho. E aí, ele estava com medo de tudo. Ele tinha medo de que as patas deles se enroscassem.

Iasmin: E aí, ele, o Alfredo estava com medo de se perder. E depois, os amigos dele falou que o Alfredo não tinha medo mais...

5. Esse livro fala da história de um camarãozinho que não brincava com os amigos porque tinha medo de tudo e os amigos sempre diziam: "Não tenha medo, Alfredo!". Até que um dia ninguém mais o chamou para brincar e ele ficou sozinho. Então percebeu que ninguém tinha se perdido, sido esmagado ou se enroscado... Na verdade, todos só estavam se divertindo e então ele começou a brincar também.

A narrativa prossegue enquanto Iasmin vai trocando e manipulando os fantoches. Ela narra mais trinta frases somente nesse episódio. Outras crianças, assim como Iasmin, também agiram dessa maneira em vários momentos, demonstrando a importância do uso dos signos externos para o desenrolar de suas narrativas.

Na medida em que são propiciados para as crianças contatos com os objetos culturais – nesse caso os fantoches –, todo o seu sistema psíquico é colocado em funcionamento de outro(s) modo(s) e em transformação: pensamento, fala, memória, imaginação... As crianças vão lembrando e reelaborando os fatos, e esse movimento afeta seu desejo de narrar e a extensão das narrativas. [...] “nós, seres humanos, não apenas reproduzimos, mas também criamos novas imagens e ações, combinando e reelaborando dados da experiência anterior” (SACCOMANI, 2014, p. 63), trazendo à tona inclusive detalhes que ficaram ausentes sem o uso dos fantoches. Veremos mais um exemplo, observado no dia em que foi utilizado o livro *Quer brincar de pique-esconde?*⁶

Helena, sem os fantoches, começa a narrar, mas sua memória limita-se a pequenos trechos da história. Então ela diz:

Helena: Eu lembro que... Tia eu não consigo lembrar...

Após a disponibilização dos fantoches, Helena pega o fantoche do macaco, da girafa e do coelho e começa a narrar:

Helena: Eu lembro que a girafa, ela deixou a cabeça de fora.

Pesquisadora: E o que mais?

Helena: E eu lembro que o macaco deixou o rabo de fora...

A narrativa prossegue nessa estrutura, dos animais se esconderem, deixarem algo para fora e serem encontrados. Além de citar os animais existentes na história, ela também inclui uma lagarta e um rato, de maneira coerente com o enredo:

Helena: E a lagarta, ela deixou seu olho de fora.

[...]

Helena: E o ratinho, tão lindo, tão gentil. Ele até que... Ele deixou o nariz de fora.

6. A história fala de diversos animais que estão brincando de esconde-esconde e esquecem alguma parte do corpo para fora, sendo rapidamente localizados pelo macaco que os procura. O único que não é encontrado é o camaleão, que vence a brincadeira por ser o mestre do disfarce.

Helena mantém essa estrutura em sua narrativa, até pegar o fantoche do camaleão e concluir a história.

Helena: O camaleão ele foi o vencedor. E todos perderam.

Percebe-se que após a disponibilização dos fantoches, Helena inclui diversos personagens, utilizando os fantoches como suportes da memória mediada, função esta que ainda está em formação. Vale destacar também o fato de Helena ter atribuído características física e psicológica a um dos personagens, ao dizer: “e o ratinho, tão lindo, tão gentil...”. Isso demonstra uma sofisticação na sua fala e no seu pensamento, ou seja, no seu desenvolvimento psíquico como um todo, desenvolvimento promovido pela mediação dos signos.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação, agregando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá, habitualmente, a essa palavra. De acordo com essa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VIGOTSKI, 1995, p. 83).

Utilizando como base a mesma história e os mesmos fantoches propostos a Helena, observaremos a seguir a narrativa de Guilherme, que cria um vilão e atribui a ele as características de malvado e de não gostar das pessoas. Por meio de novas recombinações, ele faz surgir o inusitado, reforçando a tese de Vigotski (2009), que afirma que, ao imaginar, combinar, reelaborar experiências, o homem cria o novo, modifica o seu presente e se volta para o futuro.

Guilherme: Eu lembro daquele macaco que queria procurar aquele que estava fora da toca, e daquele que era maior que todos e que não gostava das pessoas, ele era muito malvado.

Pesquisadora: Quem era malvado?

Guilherme: Aquele verdão.

Pesquisadora: Quem era o verdão?

Guilherme: Aquele do fantoche.

Guilherme: Tia, você me dá o verdão?

Pesquisadora: Eu vou colocar os fantoches aqui.

Guilherme: É esse [pega o camaleão].

Guilherme: Esse é o verdão que não gostava de pessoas. Ele pegava as pessoas porque ele era muito malvado.

Guilherme: [olha para todos os fantoches e começa a falar sobre eles] O coelho fez errado porque ele deixou a cauda dele para fora e o gambá e a raposa. O elefante deixou sua tromba de fora. E depois o rato...

Guilherme prossegue sua narrativa falando dos animais e do que eles esqueceram para fora, depois a conclui:

Guilherme: O macaco achou todo mundo, mas ele não achou...

Pesquisadora: Quem ele não achou?

Guilherme: Esse daqui [mostra o fantoche do camaleão, que estava o tempo todo em sua mão].

Pesquisadora: Ahhh! E aí o que aconteceu?

Guilherme: Ele não achou esse, porque estava do outro lado do rio. E, não conseguiu encontrar porque caiu no rio.



Figura 1 – Fantoche do camaleão – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Guilherme, apoiado no fantoche, cria um novo personagem, dando um nome a ele, definindo sua personalidade, criando um novo cenário e incluindo todos esses tópicos no enredo da história, apresentando sequência lógica e concluindo-a. Essas transformações no enredo podem ter sido influenciadas pela imagem do camaleão, sobretudo pelo sorriso e o olhar, que nos parecem ambíguos, podendo ser interpretados como

de alegria e esperteza (o que seria mais coerente com o texto), mas, também realçando certos traços presentes nesses elementos, como sendo de alguém malvado ou ardiloso.

Os fantoches têm papel fundamental na criação da nova versão da história de Guilherme. Para ele, assim como para as demais crianças, dispor de um objeto material, visual e/ou manipulável para servir de suporte e legitimação da história a ser narrada faz diferença naquilo que é produzido.

As crianças demonstram tendência em querer interpretar a imagem dos fantoches, o que causa, em alguns momentos, conflitos entre o perceptível visualmente e os sentidos em circulação, conforme observaremos no encontro em que o livro utilizado foi *A Raposa e as Uvas*⁷. Um fantoche da personagem principal da história, a raposa, foi entregue para cada criança assim que pareceram findar as possibilidades de construção de narrativas sem o uso dos instrumentos mediadores. Ao recebê-lo, as crianças começaram a falar sobre ele:

Guilherme: O dente da raposa é verde, né? [fala olhando para o fantoche].

Marcos: Verde.

Guilherme: Tia, o dente da raposa é verde?

Pesquisadora: Não sei se é verde, você acha que é verde?

Geovana: Os olhos dela são verdes [olha para o fantoche].

A discussão continua... No início desse encontro, ocorrido ainda na fase inicial da pesquisa, as crianças fazem uso dos fantoches para falar das características físicas da raposa, atentas, de modo especial, ao plano da percepção visual.



Figura 2 – Fantoche da raposa – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

7. A história fala de uma raposa que avistou uvas que pareciam estar deliciosas; tentou pegá-las de toda maneira, e, como não conseguiu, preferiu dizer que não as queria, porque deveriam estar verdes e azedas. Trabalhando em equipe, um ratinho e duas borboletas conseguiram pegar as uvas, que estavam docinhas.

No decorrer desse mesmo episódio, as crianças também utilizaram os fantoches para a interpretação de questões cruciais da história, como podemos acompanhar a seguir:

Pesquisadora: O que a raposa queria fazer na história?

Marcos: Ela não queria comer nem uva.

Pesquisadora: Ela não queria comer a uva. Você tem certeza de que ela não queria?

Marcos: Tem que ver, né.

Pesquisadora: Ela queria.

Marcos: Tem que ver, porque ela falou que estava verde.

[...]

Guilherme: Tia, nessa história a dona uva é azul [fala apontando para a uva que está no fantoche do rato na mão da pesquisadora].

Pesquisadora: [olha para o fantoche] Ah é, a uva é azul.



Figura 3 – Fantoche do ratinho com a uva azul – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebe-se nesse episódio alguns dilemas, sendo um deles o fato de o dente da raposa ser verde no fantoche, o que contradiz informações que as crianças trazem da realidade, em que os dentes, em geral, são brancos. Outro é o fato de a uva ser azul no fantoche e qualificada como verde, na história, com a frase “com certeza, estão todas verdes e azedas”, dita pela raposa. Isso gera um conflito entre o que se diz e o que se vê na história, mostrando a importância dada para a percepção visual e a aplicação de critérios de verossimilhança. Essa dupla informação sobre a cor da uva causa um conflito crucial para a interpretação da história, entre a raposa querer ou não comer a uva... Ou seja, a uva é verde e azeda ou azul e docinha?

A dúvida sobre a cor da uva mostra o movimento que as crianças fazem entre o percebido visualmente e as interpretações e os sentidos que estão em circulação na história e nas falas dos participantes. Guilherme, ao dizer: “mas olha, no fantoche a uva é azul”, está buscando atribuir um sentido para a história, apoiado na materialidade do fantoche, usando esse instrumento para sustentar sua narrativa. Já quando Marcos diz: “tem que ver, porque ela falou que estava verde”, embora ele fique na dúvida, demonstra um certo grau de desprendimento do empírico, deixando de privilegiar o perceptível e passando a privilegiar os sentidos em circulação. É pertinente lembrar nesse ponto a tese de Vigotski, que afirma que os significados primeiramente circulam entre as pessoas, e somente depois cada sujeito se apropria deles, ou seja, são primeiro externos, depois internos.

Algumas crianças, embora bem pequenas, demonstraram grande habilidade em narrar com o apoio dos fantoches e conseguiram assumir diferentes papéis, diversas vozes, ora como narrador, ora como personagens; também conseguiram construir diálogos entre os personagens, conforme pode ser visto no excerto a seguir, no qual o livro utilizado foi *Qual é a cor do amor?*⁸

Helena (como se fosse o narrador): O elefantinho ele estava andando [pega o elefante e o faz andar na mesa]. Ele viu todas aquelas cores e ele pensou:

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (narrador): Ele falou assim:

Helena (elefante): Será que é azul? [troca o elefante pelo gambá azul].

Helena (gambá): Não pode ser azul. Pode ser vermelho [devolve o gambá].

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor? Será que é verde?

Helena (narrador): Depois a árvore falou [pega a árvore]:

Helena (árvore): Não pode ser. Deve ser amarela [devolve a árvore].

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (narrador): Então ele falou:

Helena (elefante): Rosa. [pega o flamingo].

Helena (flamingo): Não pode ser cor de rosa, pode ser laranja [devolve o fantoche].

8. Essa história fala de um elefantinho que queria descobrir qual é a cor do amor e sai perguntando para todos os animais que encontra. Mas nenhum dos interlocutores sabe responder; só sabem dizer que não pode ser uma certa cor, porque ela já pertence a algo. Até que ele pergunta para sua mãe e ela diz que o amor é formado por todas as cores.

A narrativa prossegue nessa estrutura do elefante perguntar a cor do amor aos animais com quem ele vai se encontrando, até que, desanimado, vai conversar com a sua mãe.

Helena (narrador): Então a mãe dele falou: [pega mais um elefante].

Helena (mãe do elefante): Sabe qual que era a cor do amor meu filhinho? Sabe qual é? Helena coloca um elefante de frente para o outro, como se estivessem conversando.

Helena (mãe do elefante): São todas as cores! Entendeu? Todas as outras cores se tornam a cor do amor.

Em sua narrativa, em alguns momentos Helena assume o papel de narrador, em outros assume o papel dos personagens da história, dando voz aos animais que, na maioria das vezes, estão em suas mãos, sendo representados pelos fantoches. Ela faz também uma ligação entre a possível cor do amor e a cor do personagem que está manipulando, como, por exemplo, indicando a cor azul quando pega o gambá, verde quando pega a árvore e rosa quando escolhe o flamingo. Mostra, assim, claramente o apoio em um signo externo (fantoche), que serve de suporte para sua narrativa e imaginação. Vale destacar o momento em que ela coloca os fantoches frente a frente e promove um discurso direto entre eles, movimentando-os e mudando seu próprio tom de voz, para deixar claro que são dois personagens diferentes falando.

Thiago, nesse mesmo encontro, também assume os papéis de narrador e de diversos personagens, conforme pode ser visto a seguir:

Thiago (como se fosse o narrador): O elefantinho e o jacaré [pega os dois fantoches].

Thiago (jacaré): Que foi Sr. Elefante?

Thiago (elefante): Qual é a cor do coração?

Thiago (jacaré): É vermelho. [troca o jacaré pelo tigre].

Thiago (elefante): Ei, qual é a cor da... A cor... do coração?

Thiago (tigre): Ele será branco. [troca o tigre pelo macaco].

Thiago (elefante): Ô macaco. Ei, ei..

Thiago (macaco): Que foi?

Thiago (elefante): Eu preciso de uma ajuda [...]

A narrativa prossegue nessa mesma estrutura. Percebe-se que além de assumir o papel de narrador e dos personagens, Thiago acrescenta algumas expressões que

dão mais vida à história, como por exemplo, “que foi Sr. Elefante?”; “ô macaco. Ei, ei..”. Essa maneira de narrar evidencia uma demanda do seu funcionamento imaginativo, dando singularidade à sua produção. Isso demonstra a materialidade afetando sua capacidade de narrar, viabilizada por uma atividade que demanda o funcionamento das funções psíquicas e que ensina possibilidades de utilização de recursos materiais. Demonstra, portanto, vias de desenvolvimento que atividades repetitivas e mecânicas não demandariam; por isso são tão importantes a literatura, essa experiência com os fantoches e a oportunidade de se construir narrativas:

A literatura infantil pode desempenhar um papel ainda mais positivo quando o uso do texto pode ser diversificado, ou seja, quando cada criança é estimulada a construir suas significações entretecidas com o texto, a partir de suas experiências, incorporando-as em seu modo de pensar, sentir e agir (BRITO; ROCHA, 2016. p. 48).

No encontro em que a leitura do livro *Quer brincar de pique-esconde* foi apoiada nos fantoches, três crianças realizam uma dupla dramatização, incorporando os personagens, conforme veremos a seguir:

Tadeu: [pega dois fantoches de macacos] Dois macaquinhos aqui ó...

Tadeu faz barulho e gestos de macaco, ao mesmo tempo em que movimenta os fantoches. Leonardo se levanta e começa a imitá-lo.

Iasmin: Tia, olha o que o meu macaco faz [gesticula, imitando um macaco também].

Pesquisadora: Faz assim?!

Tadeu: [pega a arara] A arara fazia assim ó... [faz como se o fantoche estivesse voando e o troca pela girafa].

Tadeu: A girafa. Ela faz assim ó... [ele move o fantoche, como se estivesse andando sobre a mesa e depois o troca pela cobra]. E a cobra, fez assim ó: ssssss [ele arrasta o fantoche na mesa e faz barulho de cobra, depois o devolve].

A narrativa segue com Tadeu incorporando os animais e movendo os fantoches, fazendo com que o camaleão, por exemplo, ataque os colegas, emitindo um barulho alto e gesticulando. Em outro momento, ele pega um fantoche de coelho, finge que está dando pequenos saltos na mesa, depois se levanta e sai pulando pela sala, enquanto narra o que o coelho fazia.

Conforme pode ser observado, os fantoches afetam em especial a capacidade imaginativa de Tadeu, que incorporou os personagens e imitou sons e movimentos dos animais que estavam sendo manipulados por ele. Ele também incrementou sua narrativa pela linguagem gestual, ao fazer com que os fantoches andassem pela mesa, voassem, rastejassem, como se fossem reais. Essas ações extrapolam as que seriam pertinentes e/ou necessárias à história a ser narrada, originam-se daquilo que as crianças sabem sobre os comportamentos mais típicos dos animais. Também são ações simbólicas, bastante próximas das ações de personagens projetados, analisados por Góes (2000) como uma das possibilidades de dramatização nas brincadeiras de faz-de-conta. As crianças transitam entre a instrução (dada pela pesquisadora e assumida por eles próprios) de representar o que os personagens fazem na história e de representar o que os animais fazem em contextos gerais, inspirando-se em conhecimentos gerais que têm sobre os mesmos, advindos de múltiplas circunstâncias.

Segundo Vigotski (2014), a dramatização é uma importante forma de manifestação da imaginação criativa na criança: “tudo o que pensa e sente, a criança quer concretizar em imagens vivas e em ações” (VIGOTSKI, 2014, p. 87). Para o autor, a dramatização possibilita à criança transitar entre imagens, situações, afetos e conhecimentos diversos entre si.

As análises nos permitiram identificar que os fantoches, além de aumentar a motivação das crianças para recontar as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas produzidas: tornaram-nas mais extensas, ajudaram a manter o nível de coerência temporal e causal e a deixá-las mais completas. As crianças utilizaram os fantoches para sustentar os enredos, em alguns momentos narrando mais coisas pela linguagem gestual (ou apenas pela linguagem gestual); incluíram e criaram personagens, na maioria das vezes de maneira coerente com o argumento central das histórias; experimentaram diferentes vozes e assumiram diferentes papéis, ora de narrador, ora de personagens; construíram diálogos entre personagens; apontaram suas características físicas e psicológicas. Ou seja, há evidências de que a introdução e uso destes recursos semióticos permitem a produção de formas narrativas mais complexas e colocam em funcionamento todo o conjunto de funções psíquicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizarmos o artigo, faremos algumas considerações sobre a literatura, pois, se mostramos modos pelos quais os fantoches afetaram as possibilidades

de narrar das crianças, não podemos minimizar a importância dos livros e das leituras feitas pela professora para a turma.

Conforme expusemos no tópico introdutório desse artigo, no trabalho feito com a literatura infantil tende a predominar o uso dos livros de histórias como um instrumento para ensinar outras coisas, num processo que tem sido chamado de pedagogização. Nesse caso, as narrativas ficam a serviço da alfabetização, da matemática, das lições de moral. Não foi essa a nossa perspectiva: nos encontros com as crianças procuramos colocar em primeiro plano as histórias. Assim, as escolhas sobre quais livros apresentar e como fazê-lo não foram aleatórias e tinham como critério o maior potencial para envolvê-las na relação com a literatura.

Certamente, nunca é possível controlar todo o processo e nem almejávamos isso, já que, quando se trata de produções no campo da criação e imaginação é imprescindível, sempre, deixar margem para o imprevisto, o inaudito, o deleite. Sendo assim, os múltiplos modos como as crianças expressam seus interesses e sua imersão nas histórias são heterogêneos e merecem ser observados e respeitados, mas também desafiados. Afinal, “onde o meio não cria problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, [...] [ele] não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso” (VIGOTSKI, 2009, p. 171). E as crianças, mesmo bastante pequenas, mostraram-se capazes de darem novos passos nas suas relações com a literatura e na sua capacidade de produzirem narrativas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. Tese de Doutorado em Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 248 p., 2011.
- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BRITO, L. E.; ROCHA, M. S. P. M. L. Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa. *Revista Teoria & Prática*, Campinas – SP, v. 34, n. 68, p. 45-64, 2016.
- BRUNER, J. *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 17, 1991.
- COSTA, M. M.; RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Educação Infantil: literatura como espaço de fruição. *Revista Signo*, UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 128-140, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82/182>. Acesso em: 30 dez. 2018

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG, 2000.
- KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. *Revista Conjectura: filosofia e educação*, UCS, Caxias do Sul, RS: Educus, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.
- MACHADO, H. C. “*Hoje posso ser eu tia?*”: Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2017.
- MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.
- SACCONAMI, M. C. S. *A criatividade na arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2014
- SILVA, J. P.; URT, S. C. O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança. *Revista Nuanças: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente – SP, v. 27, n. 1, p. 225-246, jan./abr. 2016
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014
- VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Volume III. Madrid: Visor. 1995

SOBRE AS AUTORAS

Marcela A. Moreira Araujo é graduada em Administração (Centro Universitário de Jaguariúna), tem mestrado em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Tem experiência na área de recursos humanos, gestão de projetos e educação infantil, com pesquisas nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores; Práticas pedagógicas. É bolsista CAPES.

E-mail: mamoreyra_@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7329-1297>

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha é graduada em Psicologia (PUC-Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e tem Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/ pesquisadora Programa de Pós-graduação da PUC-Campinas. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes

temas: Teoria Histórico-cultural, Funções Psicológicas Mediadas, Literatura Infantil, Educação Infantil.

E-mail: silrocha@uol.com.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6001-1292>.

Texto aprovado em 18/10/2021.

Educação e tecnologias digitais: pesquisas no contexto internacional sobre educação e tecnologias digitais no ensino superior

Education and digital technologies: international research on higher education and digital technologies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p127-141>

LUCIANA DE LIMA DUST¹

RESUMO: Este artigo trata das tecnologias digitais que estão se tornando inerentes à vida cotidiana e apresentam reflexos na educação. Integrando-se à teoria social crítica marcuseana, busca identificar pesquisas no contexto internacional que tenham como objeto de discussão a relação entre educação e tecnologias digitais no ensino superior. Nesse sentido, apresenta um recorte em artigos internacionais produzidos de 2010 a 2019 na área de Educação, partindo da seguinte questão: o que tem sido apresentado nas pesquisas internacionais sobre educação e tecnologias digitais no ensino superior? Foi realizado levantamento tendo como referência a base de dados *Scopus*. Entre os 5 autores e as 10 pesquisas mais citados, o *corpus* da análise de conteúdo foi definido em 6 artigos. Os resultados apresentam abordagens críticas indicando desconfiças e usos limitados de tecnologias digitais nos ambientes educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia educacional; aprendizagem; crítica.

ABSTRACT: This paper deals with the digital technologies that are becoming inherent to everyday life and have an impact on education. Integrating to the marcusian critical social theory, it seeks to identify research in the international context that has as its object of discussion the relationship between education and digital technologies in higher education. In this sense, it presents a selection made from international articles written

1. Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil

between 2010 and 2019 in the educational field, starting from the following question: what has been presented in international research on education and digital technologies in higher education? A survey was conducted with reference to the Scopus database. Between the 5 authors and the 10 most cited researches, the corpus of content analysis was defined in 6 articles. The results present critical approaches indicating distrust and limited uses of digital technologies in educational environments.

KEYWORDS: Educational technology; learning; critical.

1. INTRODUÇÃO

O senso comum aponta para uma possível revolução no aprendizado por meio do uso das tecnologias digitais e sugere que professores e alunos precisam desenvolver habilidades tecnológicas. Ao tratar dessas questões, Selwyn (2014) afirma que o uso da tecnologia em contextos educacionais parece ter se tornado uma ocorrência tão comum que, para muitas pessoas, ele passou a ser considerado senso comum e é aceito como inevitável pela maior parte dos envolvidos na educação. Nesse caminho, o termo “aprendizado aprimorado pela tecnologia” (PASSEY, 2019, p. 1) tem sido usado de maneiras variadas e tem inspirado a criação de vários modelos para ajudar professores a projetar com eficiência e eficácia oportunidades de aprendizagem usando novas tecnologias.

Para delinear o que se pretende neste texto, o ponto de partida é classificar tecnologias em dois grupos, de acordo com sua utilidade. O primeiro grupo é caracterizado pelos primeiros instrumentos utilizados pelo ser humano para sua sobrevivência. É a presença pré-histórica da tecnologia como técnica para se adaptar à natureza, controlar o meio ambiente e viver. Em sua essência, a técnica é um meio de satisfazer necessidades e anseios. Ela é utilizada para melhorar e ampliar o alcance das capacidades humanas.

O segundo grupo é caracterizado pelas tecnologias contemporâneas que privilegiam a informação digital na realização de tarefas. As tecnologias digitais são associadas à utilização de máquinas para a realização de tarefas, principalmente, computadores, Internet e telefonia móvel. Também chamadas de “tecnologias de informação e comunicação”, “tecnologia computadorizada”, “tecnologia da informação” (SELWYN, 2014, p. 30), entre outras nomenclaturas, tecnologias digitais se referem a sistemas baseados em computadores – em particular, aplicativos de

software e hardware computacional – que podem ser usados para produzir, manipular, armazenar, comunicar e disseminar informação.

O que caracteriza o digital é o processo de digitalização das informações. Ele remete a um conjunto de tecnologias que permite a tradução de dados para uma linguagem binária, composta por 0 e 1 (zeros e uns). Essas informações são processadas através de um *hardware*, isto é, um conjunto de componentes físicos de um computador, e exibidas e controladas pelo usuário da informação por meio de um software, conjunto de componentes lógicos de um computador. Essa definição é melhor compreendida ao se imaginar um usuário que insere informações em um computador e obtém, como resultado, relatórios e informações relevantes ao seu ofício. Dados são transformados em sequências de números interpretados por um computador.

Toda essa digitalização é um elemento integrante da vida cotidiana. É a rotina de uma sociedade cada vez mais dependente das tecnologias digitais, fazendo supor que o progresso tecnológico é inevitável e é produzido em benefício da sociedade. De modo equivalente, na educação, os discursos que destacam o progresso tecnológico também tentam justificar a inevitabilidade de mudanças na educação em função dos benefícios gerados pelo digital.

Para conduzir a discussão, este texto recorre à teoria crítica que teve origem no trabalho da Escola de Frankfurt. Assim como os teóricos Adorno, Habermas e Horkheimer, Marcuse foi um dos membros da Escola de Frankfurt que esclareceram os fundamentos da teoria social crítica da tecnologia. Ainda que algumas das convicções de Marcuse (1964) tenham demonstrado uma visão distorcida da realidade, em muitas outras abordagens a teoria marcuseana impressiona por parecer tão presente e real. No contexto educacional, parece que as “desvirtudes” tecnológicas são desconhecidas ou até mesmo inexistentes.

Conhecido como um dos principais filósofos que problematizam a tecnologia, Marcuse (1898-1979) formou sua crítica da tecnologia no contexto do conceito de racionalidade instrumental e de crítica do progresso industrial da sociedade no capitalismo. Em seu trabalho *One-Dimensional Man*, publicado em 1964, ele analisou a racionalidade tecnológica na sociedade industrial avançada. A racionalidade tecnológica é caracterizada pelo conformismo, uma aceitação passiva da realidade. A tecnologia, com *status* de poder, determina radicalmente as vidas e as mentalidades dos indivíduos que vivem em uma sociedade moderna.

Na realidade de sua época, Marcuse descreveu uma sociedade tecnológica na qual a tecnologia é ameaçadora e capaz de modificar a sociedade. Em seus trabalhos,

ele desenvolveu teorias para criticar formas de pensamento, comportamento e organização social. Suas críticas foram intensas sobre como as tecnologias transformam a vida, como produzem novas formas de sociedade e cultura e novos modos de controle social. Ao tratar das tecnologias e suas implicações sociais, Marcuse explicou:

A tecnologia é tomada como um processo social em que as próprias técnicas (isto é, o aparato técnico da indústria, transporte, comunicação) é apenas um fator parcial. Não questionamos a influência ou efeito da tecnologia nos seres humanos. Pois eles são parte integrante da tecnologia, não apenas como os homens que inventam ou cuidam de máquinas, mas também como os grupos sociais que dirigem sua aplicação e utilização. Tecnologia, como modo de produção, como a totalidade de instrumentos, dispositivos e os artifícios que caracterizam a idade da máquina são, portanto, ao mesmo tempo um modo de organizar e perpetuar (ou mudar) as relações sociais, uma manifestação dos padrões de pensamento e comportamento predominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1998, p. 41).

O impacto do progresso transforma a razão em submissão aos fatos da vida. É a “paralisia da crítica” (MARCUSE, 1964, p. 02). São várias as influências que conspiraram para provocar a impotência social do pensamento crítico. A principal delas é o crescimento da indústria e de seu controle abrangente sobre todas as esferas da vida. Marcuse afirmou que sob as condições de um aumento do padrão de vida, a não-conformidade com o próprio sistema parece ser socialmente inútil, principalmente quando implica desvantagens econômicas e políticas tangíveis e ameaçam o bom funcionamento do sistema como um todo (p. 04).

Em suas teorias críticas, Marcuse tentou unir a teoria à prática, mas não impediu o avanço das tecnologias. No contexto educacional, Coll e Monereo (2010, p. 31) definiram como irreversíveis as mudanças que estão sofrendo os papéis de alunos e professores em um cenário de interação entre humanos e computadores. Para ilustrar esses hábitos, os autores descrevem alunos que desenvolvem tarefas escolares com muita facilidade por meio da internet; páginas digitais temáticas que tratam sobre qualquer tema de forma atualizada, com diferentes níveis de profundidade e, às vezes, permitindo acesso direto aos autores mais relevantes e à sua obra, a consultores especialistas ou, simplesmente, a estudantes avançados que já passaram pelo mesmo problema ou que enfrentaram uma dúvida parecida; páginas digitais que colocam à disposição dos usuários todo tipo de recursos

videográficos ou ferramentas para representar dados e informações de um modo altamente abrangente e compreensível etc.

Nessa mesma direção e como parte de um estudo amplo sobre o uso das tecnologias digitais em universidades australianas, com 1658 alunos de graduação, Henderson, Selwyn e Aston (2015, p. 4) identificaram alguns motivos para as tecnologias digitais serem consideradas úteis pelos alunos: (a) controle de agendas, horários, prazos, atualização quanto às exigências do curso e quanto às notícias universitárias; (b) localização flexível, capacidade de se envolver à distância com os trabalhos acadêmicos; (c) rapidez dos processos, o que permite resultados imediatos; (d) gravações que possibilitam rever o material; (e) quantidade e qualidade de acesso à informação; (f) possibilidade de perguntar e permutar informações com outros estudantes, compartilhar ideias, trabalhar em equipe; (g) assistir a palestras fora da universidade, comparar fontes; (h) usar periódicos e livros *online*, o que evita gastos.

De fato, é inerente às tecnologias digitais a expressiva circulação de informações à revelia dos estudantes conectados em rede. Elas favorecem o “transporte da informação” quando a comunicação não envolve o “movimento de corpos físicos”. A informação viaja de forma independente de seus “portadores corpóreos” (BAUMAN 2012, p. 34). Nessas condições, o aluno com hábitos modificados pelas tecnologias digitais, denominado neste texto de “novo aluno”, pode ser identificado nos modelos pedagógicos e nos modelos epistemológicos descritos por Becker (1994, p. 90). É aquele aluno que leva para a sala de aula algum conhecimento, algum saber.

Favorecido pelas formas de interação propiciadas pelas tecnologias digitais, o novo aluno demanda mudanças no papel do professor. Nesse caminho, a “pedagogia diretiva” vai cedendo espaço para a “pedagogia não-diretiva e seu pressuposto epistemológico apriorista” (BECKER, 1994, p. 89). Essa transição foi ilustrada por Coll e Monereo (2010, p. 31) a partir da imagem de um “professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo” que começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador. Para Becker (1994, p. 91), o professor, imbuído da epistemologia apriorista, “renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno”.

Na pedagogia não-diretiva, o novo aluno, pelas suas condições prévias favorecidas pelas tecnologias digitais, determina a ação do professor. Esse modelo tem o professor como facilitador na relação ensino/aprendizagem. Nas palavras de Coll e Monereo (2010, p. 31), no médio prazo, parece inevitável que, diante dessa oferta

de meios e recursos, o professorado abandone progressivamente o papel de transmissor de informação, substituindo-o pelos papéis de “seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões”.

Por meio de uma percepção profícua, tecnologias digitais permitem o acesso rápido à informação, melhoram o ensino e a aprendizagem, estimulam interações sociais, facilitam a construção coletiva do saber e de ambientes conectados que favorecem a aprendizagem. A “paralisia da crítica” reforça perspectivas otimistas sobre a presença crescente das tecnologias digitais e justifica a inevitabilidade de mudanças em função das virtudes tecnológicas.

No atual contexto, em que os questionamentos parecem ser antissociais e cansativos, torna-se difícil sustentar uma postura crítica sobre tecnologias digitais e os seus desdobramentos. Mesmo reconhecendo a dificuldade em sustentar uma postura crítica, Selwyn (2017) chama a atenção dos pesquisadores sobre o cenário tecnológico, pois à medida em que a tecnologia se torna mais central, mostra-se imperativo o aumento de estudos críticos acerca da educação e da tecnologia. Isso porque são vários e complexos os desdobramentos que emergem como consequência do determinismo tecnológico que permeia os ambientes educacionais.

No contexto educacional, as tecnologias digitais modificam as formas de aprender e educar (Selwyn, 2017). Em uma análise sobre o enredo dos deslocamentos que têm caracterizado a recontextualização das tecnologias digitais nas políticas educacionais, Barreto (2017) propõe analisar o deslocamento radical em que os objetos ocupam a posição de sujeitos e suas consequências para o docente. Novos discursos pedagógicos reforçam o “esvaziamento do trabalho docente” (p. 35) e a lógica de que quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano.

Ao analisar os modos pelos quais as tecnologias têm sido recontextualizadas no discurso das políticas educacionais, Barreto (2019, p. 231) afirma que a substituição da expressão “materiais de ensino” por “objetos de aprendizagem” indica importante ressignificação. Os objetos de aprendizagem, armazenados em bancos, podem promover a substituição tecnológica do processo de trabalho docente. Ainda que presentes em sala de aula, os docentes são reduzidos a atividades e tarefas secundárias, alijados do planejamento como fabulação e da avaliação do processo.

Em outra perspectiva, a implementação desses recursos, somada ao novo aluno com hábitos modificados, provoca mudanças na forma como os professores são

preparados, na medida em que novas habilidades dos usuários vão sendo exigidas. Em uma revisão de cinco décadas de pesquisas em tecnologia educacional, Bond *et al.* (2019) afirmaram que as questões de desenvolvimento profissional de educadores com tecnologia têm sido um tema particularmente recorrente nas últimas cinco décadas, com instituições em todos os níveis lutando para encontrar recursos e preparar professores para uso de tecnologias no ensino.

Nesse caminho, o professor deverá buscar adquirir novas capacidades. Cabe a ele uma percepção sobre a sociedade globalizada e interconectada para sustentar uma “nova forma de educar para a vida”, considerando que “para entender o mundo interconectado, é preciso proporcionar conhecimentos interligados” (SACRISTÁN 2008, p. 26). Em termos mais amplos, parece que não basta apenas que os recursos estejam disponíveis, mas também que se saiba empregar tais recursos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao tentar uma aproximação ao que tem sido apresentado nas pesquisas internacionais sobre educação e tecnologias digitais no ensino superior, foi realizado levantamento em artigos internacionais publicados entre 2010 e 2019. Tendo como base de dados a plataforma *Scopus*, foram identificados 196 artigos como resultado da utilização dos descritores² “ensino superior” e “tecnologia digital”. Na sequência, foram selecionados os 5 autores e as 10 pesquisas mais citados.

A partir de uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2016, p. 126) dos 10 resumos, foi feita a opção por eliminar quatro artigos que não faziam parte da temática desta pesquisa, apesar de conterem os descritores pesquisados. Como consequência, o *corpus* da análise de conteúdo foi definido em seis artigos. Foram necessárias releituras dos resumos, especialmente dos resultados efetivamente observados pelos autores e explicitados nos resumos. Em todos os casos foi necessário recorrer ao corpo principal dos trabalhos. Tendo concluído as fases de pré-análise e de exploração do material, a etapa seguinte foi a apresentação dos resultados e discussão, descritos a seguir.

2. Trata-se dos descritores traduzidos para o português. As pesquisas foram publicadas no idioma inglês e os descritores utilizados foram “*higher education*” e “*digital technology*”.

3. PESQUISAS NO CONTEXTO INTERNACIONAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 a seguir mostra os seis artigos selecionados no levantamento, assim como o número de vezes que cada artigo foi citado em outras pesquisas, os veículos de publicação e seus respectivos *CiteScore Scopus*³:

Título	Autores	Nº de citações	Periódico	CiteScore Scopus
What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning	(HENDERSON; SELWYN; ASTON, 2015)	134	Studies in Higher Education	5,9
Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'	(HENDERSON; SELWYN; FINGER; ASTON, 2015)	42	Journal of Higher Education Policy and Management	2,5
Students in higher education: Social and academic uses of digital technology	(GALLARDO; MARQUÉS; BULLEN, 2015)	32	RUSC Universities and Knowledge Society Journal	5,6
University teaching with digital technologies	(MARCELO; YOT; MAYOR, 2015)	27	Comunicar	5,6
Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non) use of technology	(SELWYN, 2011)	21	Distance Education	3,1
University students' self-regulated learning using digital technologies	(YOT; MARCELO, 2017)	19	International Journal of Educational Technology in Higher Education	5,6

QUADRO 1 – *Corpus de análise* – Fonte: elaborado pela autora

3. O *CiteScore* é uma forma de medir o impacto da citação de títulos em série, como periódicos. O cálculo do *CiteScore* baseia-se na média de citações recebidas por documento.

A. A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, ALUNOS E PROFESSORES

Se a presença das tecnologias digitais na educação está associada à ideia de “aprendizado aprimorado” (PASSEY, 2019, p. 1), torna-se provável encontrar pesquisas dedicadas à relação entre tecnologias digitais e alunos, assim como pode ser observado neste levantamento, em que a maioria das pesquisas se dedica às questões sobre como os alunos usam tecnologias digitais, supondo que elas possam interferir na aprendizagem de forma positiva e negativa.

Uma das pesquisas trata da relação entre tecnologias digitais e professores, com o objetivo principal de analisar o nível de utilização de tecnologias por professores universitários (MARCELO; YOT; MAYOR, 2015). Notadamente, as demais pesquisas se dedicam à relação entre tecnologias digitais e alunos, algumas das quais buscam compreender como os alunos universitários usam essas tecnologias. As pesquisas que adotam essa abordagem versam sobre como as tecnologias digitais fazem parte da experiência do aluno contemporâneo (HENDERSON; SELWYN; ASTON, 2015), como os universitários usam essas tecnologias em suas vidas sociais e acadêmicas (GALLARDO; MARQUÉS; BULLEN, 2015), como os alunos do ensino à distância usam tecnologias durante seus estudos (SELWYN, 2011) e como os universitários usam tecnologias digitais para planejar, organizar e facilitar seu próprio aprendizado (YOT; MARCELO, 2017). Com uma pequena variação, outra pesquisa se preocupa em incluir a identificação de quais tecnologias digitais são utilizadas com mais frequência pelos alunos durante seus estudos, como elas foram usadas e as percepções dos alunos associadas a esse uso (HENDERSON; SELWYN; FINGER; ASTON, 2015).

Entretanto, a presença das tecnologias digitais na educação ultrapassa os aspectos relativos ao aluno e à sua aprendizagem, fazendo-se necessário ampliar esta compreensão. Questões que podem passar despercebidas estão relacionadas aos reflexos para os professores. Portanto, para além dos aspectos relativos ao aluno e à sua aprendizagem, é possível discutir, por exemplo, a forma como os professores são preparados e suas novas demandas, na medida em que habilidades tecnológicas vão sendo exigidas, conforme sugerem Selwyn (2017) e Barreto (2017).

B. AS DESCONFIANÇAS QUANTO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

As pesquisas selecionadas neste levantamento apresentam desconfianças em relação às mudanças atribuídas à presença das tecnologias digitais no ensino superior. Assim como será demonstrado a seguir, algumas desconfiam das transformações no ensino e das mudanças na aprendizagem e nas práticas dos alunos, enquanto outras sugerem que o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem é limitado.

Como parte de um estudo amplo sobre o uso das tecnologias digitais em universidades australianas, com 1658 alunos de graduação, Henderson, Selwyn e Aston (2015) concluíram que, apesar das tecnologias digitais estarem associadas a mudanças substanciais no ensino, elas não transformam a natureza do ensino e da aprendizagem universitária. É necessário pensar com mais cuidado sobre práticas e expectativas institucionais em relação às tecnologias digitais no ensino superior.

Em uma outra perspectiva, com o mesmo grupo de 1658 alunos de graduação de duas universidades australianas, Henderson, Selwyn, Finger e Aston (2015) afirmaram que os dados da pesquisa apontam para a necessidade de discussões sobre ensino superior e tecnologia digital concentradas nas realidades do presente, em vez de se restringirem a possibilidades espetaculares em um futuro próximo. As práticas dos alunos não mudaram drasticamente, apesar da disponibilidade de novas tecnologias. Acima de tudo, os autores sugerem que as discussões atuais sobre tecnologia e pedagogia precisam ser associadas às estruturas e contextos não digitais de ensino superior, como currículo, diferenças entre alunos e comprometimento.

Selwyn (2011) realizou uma pesquisa envolvendo sessenta alunos de cursos de educação a distância ministrados por uma grande Universidade Federal do Reino Unido. Foi identificado um uso limitado da tecnologia na experiência acadêmica do aluno à distância. A maioria dos alunos usava Internet e computador de maneira linear e sistemática, sendo que o principal objetivo desse uso não era contribuir para a aprendizagem ou promover relações com outros alunos. A noção instrumental de tecnologia talvez tenha sido a mais notável nas reações. Os dados de entrevistas continham queixas repetidas de isolamento e sentimentos de distanciamento de outros alunos e de sua universidade.

Embora os alunos tenham algum grau de habilidade no uso de tecnologias digitais, a frequência de uso varia de acordo com a finalidade ou tarefa específica para a qual elas são usadas. Os alunos veem o ciberespaço como uma oportunidade para

atender suas necessidades de comunicação (GALLARDO; MARQUÊS; BULLEN, 2015). A pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade da Tarragona – Espanha, envolvendo 20 universitários da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia.

Em um estudo com 941 professores universitários em uma universidade no Sul da Espanha, Marcelo, Yot e Mayor (2015) identificaram uma fraca integração das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Entre os professores, mudanças não ocorrem simplesmente ao serem colocados em contato com a tecnologia. Em outras palavras, a tecnologia por si só não muda o ambiente de aprendizagem.

Com a participação de 711 estudantes de várias universidades localizadas na região da Andaluzia – Espanha, foi possível concluir que os estudantes universitários fazem uso limitado das tecnologias de aprendizagem. As ferramentas de comunicação são as mais utilizadas pelos entrevistados. Os estudantes afirmam que as tecnologias digitais usadas têm mais relação com atividades simples como pesquisar, armazenar e compartilhar informações. Essas atividades, embora necessárias para o processo de aprendizagem, são limitadas quando não complementadas com outras que apoiam a compreensão, o monitoramento e a autoavaliação do aluno durante todo o processo de aprendizagem (YOT; MARCELO, 2017).

Como pode ser observado, tecnologias digitais podem ser utilizadas para melhorar alguns aspectos, mas nem sempre conseguem fazê-lo. As desconfianças identificadas deixam espaço para questionamentos e para o desenvolvimento de abordagens críticas sobre educação e tecnologias digitais, ainda que sua utilização esteja no caminho de se tornar comum em contextos educacionais (SELWYN, 2014). Abordagens críticas vão em direção ao apelo de Selwyn (2017) para que estudos críticos sejam desenvolvidos à medida em que a tecnologia se torna mais central.

C. A NOÇÃO INSTRUMENTAL DA TECNOLOGIA

Pelo exposto na pesquisa de Selwyn (2011), outro aspecto que chama atenção é a noção instrumental da tecnologia. A tecnologia como “instrumental” (DUSEK, 2009, p. 47) se concentra na ideia de que ela é uma ferramenta ou máquina pronta para atender aos propósitos de seus usuários. Tende a focar em materiais e ferramentas omitindo interações complexas no contexto das pessoas que a usam. Apesar de restrita, a visão instrumental é a mais amplamente aceita em estudos sobre tecnologia e educação. Em contraposição, Selwyn (2014) menciona que o foco principal não deve ser nos artefatos, nas ferramentas e/ou nos aplicativos, mas, sim, nas

práticas e atividades que os rodeiam, nos significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e estruturas às quais as tecnologias se ligam.

D. O USO LIMITADO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os resultados de algumas pesquisas também indicam atividades favorecidas pelas tecnologias digitais consideradas simples, como pesquisar, armazenar e compartilhar informações (YOT; MARCELO, 2017). De acordo com a teoria crítica marcuseana, essa prática propõe uma sociedade conduzida, ingenuamente informada a qualquer hora e em qualquer lugar, que sabe pouco sobre quase tudo. O pensamento é absorvido pela comunicação em massa e a doutrinação, e pela abolição da opinião pública, junto com seus criadores.

Ao mesmo tempo que tecnologias digitais permitem ao novo aluno o acesso fácil e rápido à informação, alguns autores têm evidenciado que a expressiva circulação de informações à revelia dos indivíduos, inerente às tecnologias digitais, sugere mudanças comportamentais em seres humanos, superficialidade de pensamento e destruição da capacidade de atribuir significados (MARCUSE, 1964; KEEN, 2007; HEIM, 1994). Essas abordagens se desdobram na seguinte questão: até que ponto o conhecimento prévio do novo aluno poderá demandar mudanças para o professor?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados decorrentes da análise realizada demonstram predominância da abordagem da relação entre tecnologias digitais e alunos, indicando que os debates sobre tecnologias digitais e professores foram menos favorecidos neste universo de pesquisa. Adicionalmente, os resultados apresentam desconfianças em relação às mudanças atribuídas à presença das tecnologias digitais no ensino superior, deixando espaço para questionamentos e para o desenvolvimento de abordagens críticas. A noção instrumental identificada mantém o foco dos debates nos artefatos, nas ferramentas e/ou nos aplicativos, omitindo questões que envolvam contextos distintos e interações complexas. O uso limitado de tecnologias digitais está atribuído a atividades simples, como pesquisar, armazenar e compartilhar informações, sugerindo um obscurecimento de atividades que apoiam a compreensão.

Em termos educacionais, a inserção das tecnologias digitais demanda muitas reflexões sobre sua integração. Essas “questões digitais” são de fundamental

importância para o futuro da privacidade, da autonomia, da liberdade e da própria democracia (MOROZOV, 2018, p. 106). É válido manter os debates, especialmente aqueles vinculados à melhoria da aprendizagem e da educação. Entre as questões a serem problematizadas estão, principalmente, aquelas que envolvem discursos subjetivos sobre a centralidade de tecnologias educacionais e argumentos que buscam justificar sua incorporação como solução para uma melhor aprendizagem e para uma educação de qualidade.

A ênfase pode ser para uma mudança no rumo das discussões focadas em criar novas tecnologias digitais para a educação. A questão não é a de aceitar discursos únicos de utilização das tecnologias digitais mas, principalmente, a de entender o que se propõe fazer, na prática, com elas. Prioritariamente, as discussões devem sublinhar o papel do professor, o sentido da escola e da educação como processos que incorporam valores e concepções. A partir daí, define-se o uso da tecnologia digital.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, A.; CARVALHO, J. (Org.) *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. p. 124-141. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2018.
- BARRETO, R. (2019) Tecnologias na educação: de contexto em contexto. *Revista educação e cultura contemporânea*, 16 (43). Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6002/47965991>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Albert Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/Issue/3052/318>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- BOND, M.; ZAWACKI-RICHTER, O.; NICHOLS, M. (2019). Revisiting five decades of educational technology research: a content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 50 (1), 12-63. <https://doi.org/10.1111/bjet.12730>.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas realidades. In: COLL, C. et al. (Org.). *Psicologia da educação virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Capítulo 1. Porto Alegre: Artmet, 2010. p. 15-46.
- DUSEK, V. *Filosofia da tecnologia*. São Paulo: Loyola, 2009.
- GALLARDO, E.; MARQUÉS, L.; BULLEN, M. (2015). Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1). p. 25-37. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>. Acesso em: 17 nov 2019.

- HEIM, M. *The metaphysics of virtual reality*. Oxford University: New York, 1994.
- HENDERSON, M.; SELWYN N.; ASTON R. (2015). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42 (8), 1567-1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>. Acesso em: 17 nov 2019.
- HENDERSON, M.; SELWYN, N.; FINGER, G.; ASTON, R. (2015): Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034424>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- KEEM, A. *The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture*. New York: Doubleday, 2007.
- MARCELO, C.; YOT, C.; MAYOR, C. (2015). University teaching with digital technologies. *Comunicar*, 23 (45), 117-124. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>. Acesso em: 17 nov 2019.
- MARCUSE, H. *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1964.
- MOROZOV, E. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.
- PASSEY, D. (2019). Technology-enhanced learning: Rethinking the term, the concept and its theoretical background. *British Journal of Educational Technology*, 0 (0), 1-15. <https://doi.org/10.1111/bjet.12783>. Acesso em: 28 jun 2019.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SELWYN, N. (2011) Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non) use of technology. *Distance Education*, 32:1, 85-99. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2011.565500>. Acesso em: 17 nov 2019.
- SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S; WINDLE, J. A. (Org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação, linguística, mobilidade e práticas translingues*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/5pu3x/>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SELWYN, N. What do we mean by 'education' and 'technology'? In: SELWYN, N. *Education and Technology: key issues and debates*. Londres: Bloomsbury, 2014. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: "O que queremos dizer com 'educação' e 'tecnologia'?", 2016a. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.
- YOT, C.; MARCELO, C. (2017) University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14:38. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SOBRE A AUTORA

Luciana de Lima Dusi é doutoranda do programa de Doutorado em Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais. É professora adjunta em regime de

dedicação exclusiva no Magistério Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculada à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis.

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9928-0502>.

Texto aprovado em 12/10/2021.

Desaprendizagens na ressonância dos encontros

Unlearnings in encounters' s resonance

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p143-161>

KÁTIA MARIA KASPER¹

GABRIELA DE SOUSA TÓFFOLI²

THALITA ALVES SEJANES³

MAIARA PEREIRA BARROS⁴

RESUMO: Este texto cartografa encontros de um grupo de estudos e pesquisas em uma universidade pública. Leituras e abertura de mundos que geram possibilidades de-formativas entre educadoras/pesquisadoras. Cartografia (ROLNIK, 2007; DELEUZE; GUATTARI, 1995) que, variando entre imprevistos, desimportâncias e aspectos comumente desconhecidos nos processos formativos, convoca outros movimentos de atenção e presença. E, também, experimentações com a escrita, que se alinhava em multiplicidade, ativando vozes e derivações. Encontros pensados como acontecimentos que produzem efeitos e convidam a desaprender (BARTHES, 1989). Deslocamentos em direção ao desconhecido. Desaprendizagens entre anotações de cadernos, conversas de corredor, danças, telas de computador, espantos, perplexidades e vizinhanças. Vivendo a educação como criação de circunstâncias (DELIGNY, 2018). Corpo coletivo produzido na ressonância dos encontros. Ao longo do tempo, os espaços se alteram, passando pela mudança de campus da universidade e posteriores efeitos pandêmicos contagiando o tecer da narrativa.

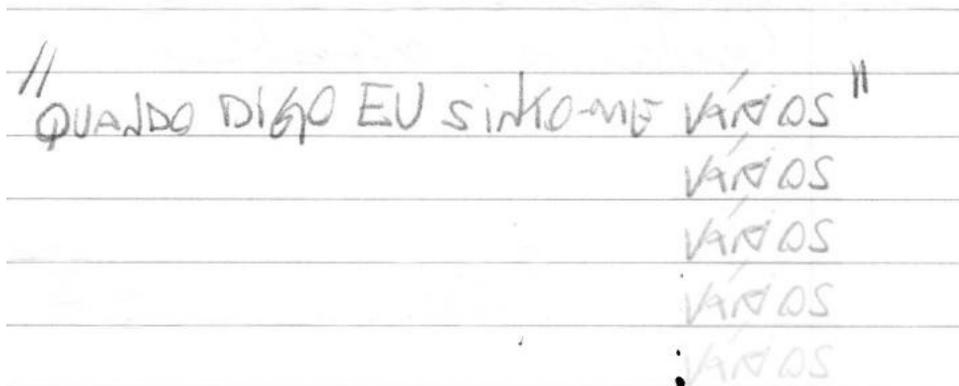
PALAVRAS-CHAVE: Cartografia; corpo; diferença.

1. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, PR - Brasil
2. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, PR - Brasil
3. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, PR - Brasil
4. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, PR - Brasil

ABSTRACT: This essay maps meetings of a study and research group at a public university. Readings and the opening of worlds, generating formative possibilities among educators/researchers. Cartography (ROLNIK, 2007; DELEUZE; GUATTARI, 1995) that, varying among the unforeseen, unimportant and commonly disregarded aspects in formative processes, calls for other movements of attention and presence. And, also, experimentations with writing, that aligned itself in multiplicity, activating voices and derivations. Encounters thought of as events that produce effects and invite unlearning (BARTHES, 1989). Displacements toward the unknown. Unlearnings among notebook writings, corridor conversations, dances, computer screens, awes, perplexities and neighborhoods. Living education as the creation of circumstances (DELIGNY, 2018). Collective body produced in the resonance of encounters. Over time, spaces change, including the change of the university campus and posterior pandemic effects that infect the weave of the narrative.

KEYWORDS: Cartography; body; difference.

QUEM CHEGA NESSA FRESTA



Fonte: Diário de bordo do grupo

Vêm de esquinas, corres, corridas, ateliês, jardins, salas de aulas, com os pequeninhos, com o sexto ano, com os grandões. De longe, dos cafés, de casa, de susto. Há quem traga plantas, quem traga canetinhas coloridas, quem traga um sussurro, o desejo no colo, quem traga oxum no peito, quem traga o espaço consigo...

Convergem na mesma sala. Desejo.

Há quem venha para respirar.

Há quem venha no grito, no ritmo da escadaria, no balanço do biarticulado.

Há quem venha fresco, como banho recém tomado.

Sudoreses múltiplas também cabem.

Uns cabelos que se soltam, esvoaçam, pairam sobre a mesa, as anotações: rebeldia, elegância.

Uns encaracolam e caem sedutoramente pelos ombros.

Uns ombros tensionam.

Cabelos voam.

Umhas pernas que atravessam os corredores, escadarias, elevadores, calçadas, portas, cadeiras...

Umhas pernas cruzam indecisas de um lado ao outro. Outras esticam procurando conforto por baixo da mesa. Outras chacoalham com vontade de passeio. Umhas pernas que batem por aí.

Umhas mãos com pintinhas de marcas de sol, com unhas pintadas de cores fortes e escuras, com unhas roídas, unhas marcadas de tinta guache.

Umhas mãos que balançam no ar, que seguram caneta, que se dobram para explicar uma ou outra ideia; mãos que se levantam, que tocam ombros, ajeitam cabelos.

Mãos que seguram cigarros, biscoitos, balas, doces, frutas, copos de café, água e chá,

Mãos que apoiam queixos, entrelaçam cinturas.

Uns olhos inquietos, vivos, límpidos, com lápis, com delineador, com...

Uns olhos perscrutando as conversas, as palavras, os corpos, as vozes, as entrelinhas

Uns olhos desafiadores,

uns olhos piscam,

uns olhos que se fecham demoradamente.

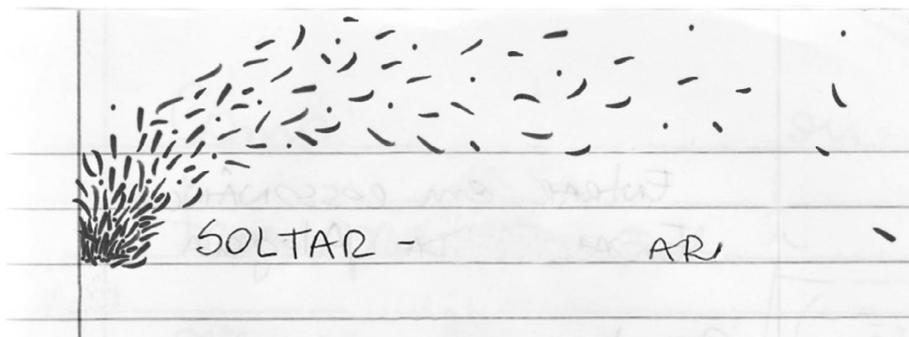
Uns olhos que chamam

uns olhos que vazam.

Uns olhos vermelhos: pouco sono?

Uns olhos que se debruçam sobre a página do livro.

Desaprender (BARTHES, 1989).



Fonte: Diário de bordo do grupo

ENCONTROS ENTRE CORPOS E CIDADES

Encontros de um grupo de estudos e orientação em uma universidade pública federal. Orientandas de mestrado e doutorado e orientadora em conversações a propósito das pesquisas, da vida, leituras de obras escolhidas, operando cartografias (ROLNIK, 2007; DELEUZE; GUATTARI, 1995). Este ensaio, escrito por algumas das componentes do grupo, insinua possibilidades de-formativas disparadas nas reuniões e para além delas. Busca cartografar tais possibilidades, variando entre imprevistos, desimportâncias, sonoridades, diálogos, imagens e escritas. Aberturas para aquilo que chega, com cara de susto por entre o vão da porta. Encontros de desfazer-se. Minguar as certezas como o ralo que acolhe as gotas da chuva. Que não vem. Encontros, pensados como acontecimentos que produzem efeitos. Contaminações que convidam a desaprender (BARTHES, 1989). Cartografar processos de-formativos a partir de aspectos comumente desconsiderados convoca outros movimentos de atenção e presença. E, também, experimentações com a escrita, que opera com alguma fragmentação.

Pela janela chega o som dos carros na rua, no centro da cidade. Barulho-ritmo industrial, a gente cria. Ruído de avenidas, de passos apressados. A universidade segue invadida pela rua. Um vendedor anuncia a promoção relâmpago. Um dia chove forte e cria névoa sobre o monumento católico de cinco andares, que nos espiava na lateral da janela. Já não se pode ver.

Essa gente que se junta ao redor da mesa cinza bebe para tecer-pensar-criar cartografias. Corpos que transitam pelas cidades.

E se encontram.

Demorar-se no que pede passagem, no que vaza, no que reclama palavras novas, ou velhas, mas menos viciadas, ou criar palavras. Delicado barulho que produz essa gente quando traça, quando pensa, quando ressoa, quando hesita, quando respira.

Espaço de ouvir, ouvindo-se.

Encontros.

Ouve-se um grito.

As paredes da instituição.

Os controles e os processos. Ah, eu estou na pista errada...

É preciso escapar, cavar, esgarçar.

Fuja!

Respirar com os pulmões pedindo auxílio.

Janelas abertas. Como não se contaminar?

Um homem sentado em um balanço vai para lá e para cá no vigésimo quinto andar de um edifício espelhado. Espelhos refletem a cidade desfocada. Hipnotizam.

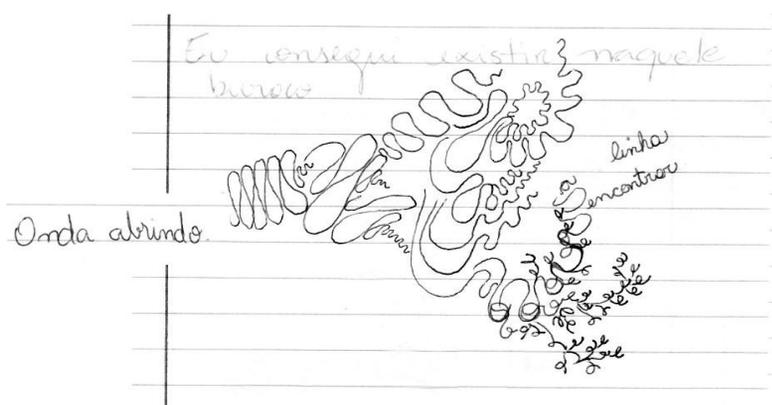
Não é preciso conduzir a lugar nenhum. Colcha de retalhos. Remendos de fios trazidos por cada uma.

Alguém sai em disparada, corre da crítica, escapa pelos corredores labirínticos do prédio que abriga o conhecimento científico. Tropeça no degrau da escada. Joelhos ralados. Descrições. Definições.

Fuja!

Perturbações no caminho.

Fuja!



Fonte: Diário de bordo do grupo

CRIAÇÃO DE CIRCUNSTÂNCIAS

Encontro. Atenção cultivada. Estar. Corpo na rua. Janelas e portas abertas. Fora, estar entre. No condomínio não tem esquina. A praia dentro do shopping não tem oxum beira-mar e não tem onda. Você já tomou um caldo?

Deixar-se cair. Cortar sinal com as expectativas de respostas fáceis, respostas prontas. Permissão para o não saber, para sair do já sabido. Sustentar a pergunta.

Espaço-tempo de variar.

Presença.

Ler

va

ga

ro

sa

men

te

Palavras provocam, vozes dissonantes. Potência de criação. Enxergar possibilidades ali onde o hábito faz ver faltas, ausências, negação. Deslocar. Com Deligny, podemos pensar o educador como criador de circunstâncias, entender o agenciamento de um processo formativo como tal criação. Para além das inúmeras dificuldades e também com elas, agenciar encontros, desfazendo inércias. Potencializar essa criação. Como fazer? Temos ensaiado no grupo, em grupo. “Criador de circunstâncias, assim é o educador a se debater com todas as inércias” (DELIGNY, 2018, p. 216).

Soltura.

Sáimos para as ruas. Acolhemos trajetos outros. Inventamos modos de sair de si. Encontrar fissuras-criar fissuras. Fissurar. Grupo de estudos e orientação se construindo como um espaço de múltiplos deslocamentos. Desfazendo e enlaçando nós. Atentas e fortes: uma busca, uma construção, desaprendizagens. Tantas. Corpo-estado-de-alerta, transitando pelas cidades, pelas escolas, pelos encontros. Perceber. Pensar. Corpo atento, andando pelas esquinas, não se perder pelas esquinas, perder-se pelas esquinas. Corpo-correria-conectado.

Distintas forças convergem neste lugar.

– Ufa...

Sem pensar no dever-ser. Quem propõe o encontro só prepara terreno, mas ali estamos juntas. Deslocada a orientação, nos orientamos e desorientamos coletivamente. Corpo coletivo. Reconhecemos tanto de tantas, cores, braços, guelras, corpo que vibra junto, acolhe gestos, corpo que se constrói por e com intensidades. Uma vez era o cheiro, o nariz que se prolongava até bater a ponta nas janelas. Por outra, a sola de um dos pés de uma sentia o paralelepípedo da cidade se dissolver. Umas flores no centro da mesa inventavam a casa de uma vó num chá de uma tarde qualquer. Bolachas, bolachinhas, café na garrafa térmica marrom claro, balas, açúcar. O mastigar coletivo digere em tempos diferentes. Sonoridades. Croc croc dos dentes.

A recusa da supremacia do espírito sobre o corpo, por Espinosa, vem cavando outros espaços para o pensamento e o corpo. Para o autor, assim como o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, o pensamento ultrapassa o conhecimento que temos dele (DELEUZE, 2002, p. 24). Em corpo-pensamento, buscamos construir presença, atenção. Corpo-potência.

Querem ver.

Abrem-se.

Em escuta.

Afetam-se.

Em uma pequena sala retangular perambulamos entre pensamentos sobre educação e afetos que pedem passagem. As paredes finas provocam um cochichar. Por tempos compartilhamos segredos. Você me escuta? Retângulo de bordas frágeis. Mudamos de campus e ocupamos novos espaços. Arquiteturas da invenção. Já não acontecia de acompanharmos o saguão da universidade ser tomado por forró. Já não acontecia de as conversas subirem de elevador e descerem pelas rampas. Já não acontecia de ocuparmos o intervalo com pães de queijo. Intervalos sem controle. Já não aconteciam narrativas nas paredes, barulhos. Sujeira. Já não acontecia de bater um vento na cara que encanava no vão do prédio. Passagens da Reitoria ao Rebouças, ainda no centro da cidade. Criar lugares-possibilidades de existir. Seguimos.

Aprendizagens e afecções. Entre cosmos. Aprendemos (desaprendemos) na ressonância dos encontros com os outros, nas composições, como efeito no nosso corpo do encontro com outro corpo. Seja ele humano ou não humano. Disponíveis às contaminações.

Nessa perspectiva, aprender depende do acaso

[...] das alianças que as circunstâncias permitem fazer, do impacto que se transmite dos sentidos ao pensamento, provocado por uma diferença sensível, que continua se diferenciando ao passar de uma faculdade a outra (da sensibilidade à memória, à imaginação, ao entendimento como faculdade produtora de conceitos) (SILVA; KASPER, 2014, p. 727)

Aprender implica o encontro intensivo com os signos, ultrapassando a ideia de tomar o outro como modelo, pois o signo “implica a heterogeneidade como relação” (SILVA; KASPER, 2014, p. 727). Assim, não se sabe de antemão como alguém vai aprender, pois o aprendizado envolve uma abertura para o inesperado, para ser afetado pelas diferenças.

“Pensar, desejar, agir são virtualidades que se atualizam em correlação com os encontros entre corpos, conforme a leitura deleuziana de Espinosa, que procura articular a possibilidade de aceder ao conhecimento, de pensar, ao encontro com os corpos” (SILVA, 2013, p. 173). Pensar se torna possível na maneira como os corpos se afetam mutuamente e tais maneiras envolvem também modos de viver, constituindo uma relação ético-política.

Com Espinosa, entendemos que um corpo se define por partículas, velocidades e lentidões e pelo seu poder de afetar e ser afetado (DELEUZE, 2002, p. 128). Ele concebe cada individualidade de vida como “uma relação complexa entre velocidades diferenciais, entre abrandamento e aceleração de partículas. Uma composição de velocidades e de lentidões num plano de imanência” (DELEUZE, 2002, p. 128). Pela velocidade e lentidão deslizamos entre as coisas, conjugamos com outra coisa. Não começamos ou recomeçamos, mas deslizamos entre, no meio (DELEUZE, 2002, p. 128).

E ninguém sabe antecipadamente de que afetos é capaz.

Nos encontros, um corpo se compõe com outro e ganha relevância a questão do que nos convém em cada composição, ou de quais composições nos convém em cada situação específica. Como agenciar bons encontros, aqueles nos quais um corpo compõe a sua relação com o nosso e sua potência aumenta a nossa? Experimentações.

Alegram-se.

Potencializam-se.

Ativam-se.

“Toda a potência é ato, ativa em ato” (DELEUZE, 2002, p. 103).



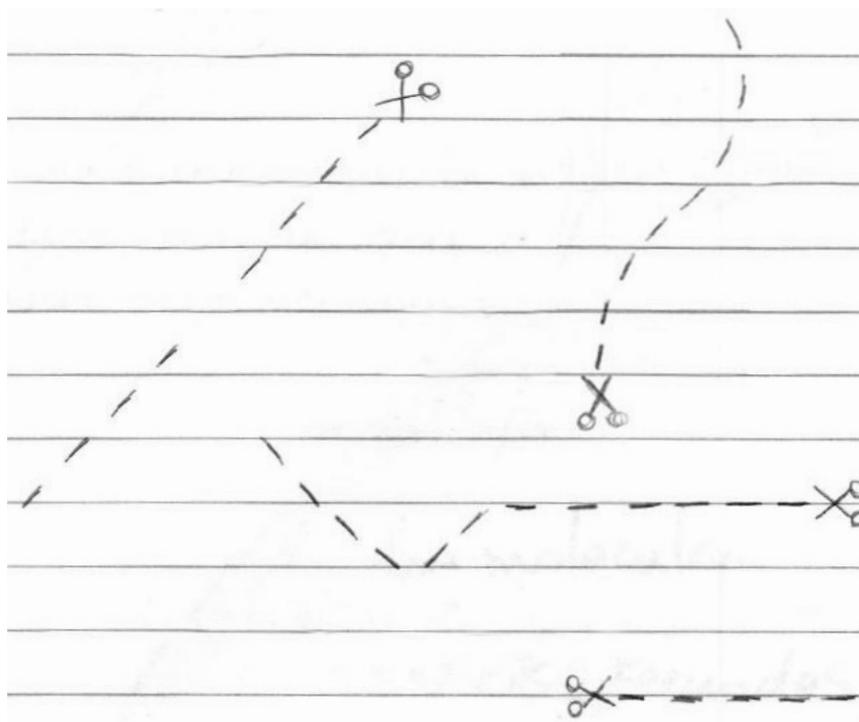
Fonte: Diário de bordo do grupo

A sala de aula, a cidade, a sala de reunião de orientação, o ateliê e o encontro podem ser pequenas usinas de imprevistos (DELIGNY, 2018).

Buscamos potencializar esses imprevistos, acolhê-los. Pensar o aprender, desaprendendo o previsível e abrindo espaço para o não saber. Nesses imprevistos, emergem insignificâncias, abrindo mundos outros.

Desautomatiza-se o olhar e os modos de habitar os espaços educativos. Experimenta-se uma escuta do mundo com o corpo todo (KASPER, 2009). Respira-se com, em ressonância com outros corpos, humanos e não humanos, potencializando vida. Atravessando avenida, habitando esquina, dilatando escola, desarmando as quatro paredes da sala da universidade, expandindo o que é pesquisa, respirando... Acredita-se também no que não é visível, amantes das inutilidades. Das quimeras. Das miudezas. Das potências de vida que explodem nas frestas.

O cansaço, a doença, a angústia, a ansiedade... nada foge dos encontros que criamos. Estamos em movimento. Nada é.



Fonte: Diário de bordo do grupo

Estados embrionários. Imantação dos percursos em direção às reuniões do grupo. Corpos cultivando processualmente a exposição. E nossos olhos brilham em todas as tardes nas quais nos encontramos.

– Que saudade de me sentir viva!

CONTÁGIOS

E então as palavras parecem flutuar no espaço universidade, cada qual captura o que se faz necessário e sensível. Audível? Sonoridades co-criadas com ruídos da avenida ao lado. Biarticulados. Articulações possíveis.

Palavras que pedem outros ouvidos. Ouvidos juntos. Coletivo. Máquina. Corpo misturado. São todos os ouvidos que escutam, são tantas as composições possíveis. Cavidades timpânicas. Bigorna. Martelo. Caracol. Labirinto? Achamos graça.

Tudo parece um tanto caótico, atenções outras são necessárias para que se consiga criar uma veia para tudo o que escorre, escapa. Dúvidas e incertezas nos encontros, processos de pesquisa compartilhados, divididos, honestidade e capacidade de abertura. Nas palavras que flutuam, um chamado momentâneo. Convocamos a palavra: aprender.

Como se aprende em grupo?

Com os outros. Como?

Ouvidos, olhos, pele. Tudo pede: atenção.

Entre conversações, leituras, escritas, vivendo a formação como devir, “como abertura para novos encontros. Territórios que se desfazem enquanto novas composições se delineiam num processo sem fim de leituras e aberturas de mundos. Cartografias” (KASPER; TÓFFOLI, 2018). Nas marcas dos encontros linhas vitais e linhas de escrita são traçadas. Dar espaço aos afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2007).

Emaranhadas. Infinitas linhas de desejo. Das mais aparentes às mínimas diferenças. Gritam. Provocam. Situam. Corpos atentos aprendem a perceber diferenças. Capacidade de perceber diferenças, assim como o sujeito articulado de Bruno Latour (2004). Aquele que aprende a ser afetado pelos outros, não apenas por si próprio.

A aprendizagem pelo corpo solicita um corpo aberto, em estado de porosidade. Corpo efeito de situações tantas, nas reuniões do grupo de estudos e orientação. Efetuado e movido por outros. Envolver-se nesta aprendizagem é uma maneira de não estar insensível, mudo, morto (LATOURE, 2004).

Mutações de sensibilidade. Estranhamentos. Ritmicidades. Encantamentos. Repetições.

Buscar escapar das duras lógicas da competitividade e produtividade tão presentes em alguns contextos acadêmicos. Deixar espaço para perceber outros sentidos, além de identificar e reconhecer, pois o mundo se torna mais vasto, conforme mais controvérsias articulamos (LATOURE, 2004).

Contaminações provocando desaprendizagens. Deslocamentos nos aprendizados, buscando escapar do já sabido, dos dogmas e clichês, para que seja possível criar e aprender. Escapar dos lugares fixos, dos territórios costumeiros, desmanchando certezas, provocando a atenção às insignificâncias e minoridades.

Uma inspiração, o “método de desprendimento” de Roland Barthes (1989, p. 19): “E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a excursão.”

Pensar e pesquisar e escrever

[...] gerando dados ao invés de coletá-los para pensar modos de se fazer ao invés de modos de ser feito. Forma-se na escuta do corpo, na criação de problemas e conexões, de cenas e estudos, na produção de possibilidades de vida, de percepção e de afecção diante do cotidiano de vidas que pensam a pesquisa andando por aí, querendo encontros, novas ideias (SILVA, 2020, p. 248).

Assim como encontramos na escrita solitária as multidões que nos compõem e nos solicitam, forjamos formas de estarmos juntas. Criar junto. Escrever juntas. Como escrever juntas? (LOTUS; DAKA, RITZEL, 2018).

Em eco a essa pergunta, chega outra: como saber o que nos importa pesquisar e escrever? Título de um artigo de Leandro Belinaso (2019), no qual pulsam tantos mundos, essa questão nos move. No artigo, o autor nos conta de um seminário (gambiarras e asas) e tantos agenciamentos envolvendo as potências do encontro.

Chama-nos a atenção o modo de escrita e a conversação com leitoras, leitores. E um estilo que acompanha esse agenciamento e os deslocamentos produzidos. Pensando neles, evocamos Perseu, que enfrentou a Medusa “não a encarando de frente, isso o petrificaria, mas adotando uma outra lógica, outra perspectiva, talvez essa seja a arma mais poderosa, um misto de sutileza e eficiência. Ele, valendo-se de suas sandálias aladas, mira o monstro de viés, que reflete no seu escudo de bronze e se petrifica” (PRECIOSA, 2020, p. 251). Em sua obra “Seis propostas para o próximo milênio”, Italo Calvino, ao abordar a leveza,

[...] nos faz refletir sobre o protagonismo de Perseu, e fica claro que Perseu não pretendeu evadir-se da realidade, mas escapar saltando para outros lugares de pensamento e ação mais leves. Esse parece ser um procedimento interessante para se pensar: dar um golpe imaginativo que surpreenda, ativar o espaço com outras possibilidades, sobretudo liberar-se de um fardo que não tem um porquê carregar, desmontar do papel de camelo obediente. Imantar os espaços, simultaneamente subjetivo e coletivo, a cidade, por onde circulamos, um fora necessário, maquinando encontros, ampliando conexões, costurando cumplicidades, que transformem nossa casa subjetiva, nos empurram para uma beira de nós mesmos, desativando o eucêntrico costumeiro (PRECIOSA, 2020, p. 251).

Com Belinaso, atentamos também aos gestos que envolvem nossas aprendizagens. “E também recolhemos gestos e os ensaiamos em nós entre os outros gestos que já estavam em nós e nos outros” (BELINASO, 2019, p. 139). Gestos sem dono, gestos que invadem as pesquisas do grupo, encontros com a cidade, virtualidades de uma rua, ou duas, ou até um viaduto. Os vegetais que parecem fazer ninho na pesquisa de uma e que lançam devaneios nas conversas sobre o estar bem, o cuidado, os cheiros de cravo e canela e difusores que assopram alecrim, lavanda, parecem alcançar a palhaça professora de geografia. “Poderia ser lavanda, mas a depender da semana, capim limão ou eucalipto” (BELINASO, 2019, p. 140).

Fluidos escorrem pelas mãos. O rosto fica vermelho, um calor parece dominar o espaço, fumaça e fogo nos cantos. “Substâncias que já foram líquidas e verdes ou amarelas ou roxas predominam em seu corpo levemente arqueado, baixo e lento” (BELINASO, 2019, p. 141). Paredes vermelhas. Gagueira, hesitação. Um certo desconforto. Aprender envolve deslocamentos, escutas que por vezes nos abrem em feridas. Dúvidas. Perplexidades. Aprendizagens. Caminhos que já sabemos serem diversos, múltiplos. Caminhos vão se fazendo caminhando. Aprendizagem pelo corpo, pela experimentação. Estender as linhas, seguir desvios.



Fonte: Diário de bordo do grupo

DESLOCAMENTOS OUTROS

Em tempos remotos, isolamentos e outras amplitudes. Tensões envolvendo uma universidade em risco de contaminação pelo conteudismo e embates em torno de modos não presenciais de educação. Reverberações no grupo.

Às vezes nosso corpo é tomado de uma fúria completa.

Às vezes uma educadora em nós tem estado muito abalada.

Inventar.

Borrifamos água, canela e cravo.

Respirar.

Uma sai para caminhar na ciclovia, busca movimento outro. Corpo que pede um passo de cada vez, respira, olha para as árvores, quase nem pensa. O vento agrada a pele. Ela quase flutua na experiência, distraída, é atropelada pela corredora que passa ofegante, bufando.

Outra perde-se do texto chamada pelo passarinho barulhento. Janela afora ele bica o vidro. Cada bicada dele é um suspiro dela. Ela, que com as pernas balançando na cadeira, busca abraçar a tudo que passa. Tomou a janela por remédio. Se prepara para localizar outras coisas que passam casa adentro, casa afora. Enquanto ela continua sentada.

É preciso virar uma chave, conjurar alguma coisa que faça acontecer.

Como é que a gente fica sem rua? Praça Osório, Passeio Público.

Inventar virtualidades.

Binóculos nas janelas.

O buraco na fechadura.

Um senhor aparece todas as manhãs na janela térrea do prédio vizinho, parece ter entre 70 e 80 anos, usa os óculos encaixados na ponta do nariz. Ele abre cuidadosamente apenas um terço dos vidros e fuma um cigarro. Pelas manhãs o cigarro vem de pijama, após o almoço é acompanhado por uma camisa bordô de botões. Ela gosta do velho. Um dia resolve cumprimentá-lo, sem sucesso.

Um homem tropeça num rato morto (CAMUS, 2019).

(Não entendia bem a língua, mas ficava de olho nos gestos. Vivia brincando de passado e presente).

Virtualmente, divididas em pequenas imagens quadradas que faziam assim uma colcha de retalhos viva. Perucas, invenções, músicas.

– O trem passou aí também?

Trovões.



Fonte: Diário de bordo do grupo

Tempo de novos contágios.

Sim, são múltiplas contaminações em uma pandemia.

O grupo se reúne remotamente e passa a dividir sonhos. Pesadelos são narrados em mensagens remotas. “E daí?”. As conexões vão e vêm, as imagens oscilam, o som tropeça, o corpo pulsa e dói. Incertezas. O acolhimento aquece, conforta, amplia as forças.

Como vocês estão?

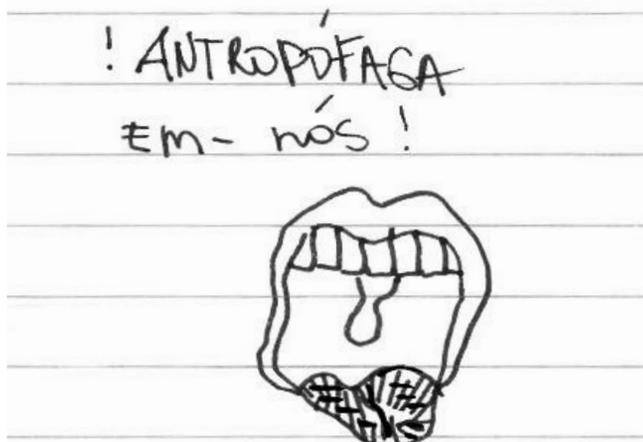
O que vocês têm lido?

Um novo espaço se abre: a casa. Possibilidade de conhecer a filha e o filho de uma de nós. Surge na tela timidamente uma menina de dez anos. E depois, seu irmão mais velho, para ajudar a mãe com o computador. Tudo parece íntimo, pela tela estamos nas casas umas das outras. Uma cor, uma planta, dizeres nas paredes, canecas de chá, café. Água. A gatinha, filhote, também atende a nosso pedido e se mostra, minúscula.

O mundo dói mais do que de costume. Não fazemos de conta que nada está acontecendo.

“Estamos em apuros, mas não vencidos” (PRECIOSA, 2020, p. 254).

Dias se passam e nos damos conta da força dessa passagem ao vermos na tela a gata com seu tamanho triplicado e a cachorra, também distante daquela tão pequena apresentada a todas nós em outro encontro virtual.



Fonte: Diário de bordo do grupo

Diversidade de autoras e autores nos acompanham nos percursos formativos. As “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak, ecoaram forte, com a pandemia que se abateu sobre nós, sobre o mundo. Ganharam urgência provocando e alargando nossos sonhos. Buscamos afirmar com ele a experiência da vida, da nossa circulação pelo mundo, como fricção, experimentando criar presenças (KRENAK, 2019). Virtualmente, adiamos o fim do mundo, deste mundo, inventando possibilidades, abrindo outros mundos, inclusive nos tempos do sonho e também nas narrativas descabidas.

Nesses tempos, nos fazemos presentes expandindo o que se chama casa, habitando os sons das janelas, odores de cravo e canela. Vamos nos tornando abrigo. Tocas que possibilitam a saída dos lugares costumeiros. Canteiros de novas ideias e práticas. Corpo coletivo, centelha que movimenta e contagia. Gestações. Germinações. Entre choros, medos, angústias, alegrias. Escritas. Leituras. Cuidados.

Com Félix Guattari, afirmamos a urgência da criação de novas práticas que ultrapassem a reiteração do universo das semióticas capitalistas. Que possam abrir

possibilidades para outras práticas sociais e políticas. Experimentar novos modos de viver, de morar, de amar, novas sensibilidades, uma nova suavidade. Outros modos de estar junto, de educar, de estudar, de pesquisar. A produção de novas práticas micropolíticas e microsociais, passa pela experimentação de novas práticas estéticas, ecológicas (GUATTARI, 1990). Novas práticas sociais e estéticas, visando a valorização da vida, uma ética da re-singularização (GUATTARI, 1992).

Juntas no calor e no frio dos acontecimentos. Estar. Permanências suaves numa incerteza de portas cerradas. Serrar as grades que parecem não ter serventia. Desolados, gatos e gatas saem para caminhadas noturnas. E nós? Trajetos de pés desajeitados, acostumados à areia e/ou à fuligem das calçadas de pedras tortas. Metros quadrados restritos sugerem trajetos outros. Desejos emaranhados em sonhos, cada dia mais intensos, suplicam outras narrativas. Juntas acolhemos os mergulhos sem mar, sem rio.

Solidariedades possíveis.

Nossos encontros parecem gerar uma força desencadeadora. Afluentes. Um desejo de proliferar alianças potencializadoras da criação, alegria espinosista. Passamos por ritmos tantos, oscilações, atmosferas. “Por fim, nos demos as mãos e assim conseguimos dormir um pouco e seguir com nossas coisas mundanas, banais e vivas” (BELINASSO, 2019, p. 140). Permanecemos juntas, num exercício de escrita coletiva que passa por outonos, se assusta e silencia, mas ressurgente. Igarapés.

Um rio em variações.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.
- BELINASSO, Leandro. Como saber o que importa pensar e escrever? *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 133 -145, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37791>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMUS, A. *A peste*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELIGNY, F. *Os vagabundos eficazes*. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- GUATTARI, F. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- KASPER, K. M. Experimental, devir, contagiar: o que pode um corpo? *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 199–213, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300013>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- KASPER, K. M.; TOFOLLI, G. S. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666/444>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *Body and Society*, v. 10, p. 205-229, 2004. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/77-BODY-NORMATIVE-POR.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- LOTUS, S.; DAKA, A.; RITZEL, E. Como escrever juntas. *Revista Alegrar*, n. 22, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fzjVmlt3d1DTTnJsFHKJHgxof7PjL1/view>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- PRECIOSA, Rosane. Destampar a imaginação para florescer outros modos de convívio. *Revista Alegrar*, n. 25, p. 250-255, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/197rgZw--eEVe4lOzZJqfGk1NmiUT9O3m/view>. Acesso em: 2 set. 2020.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2007.
- ROLNIK, S. *A hora da micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- SILVA, C. V.; KASPER, K. M. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. *Revista Educação e Filosofia*, UFU, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22815>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- SILVA, C. V. *Corpo e pensamento: Alianças conceituais entre Deleuze e Espinosa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- SILVA, R. F. Os dramas da pesquisa ou sobre escrita acadêmica e vida. *Revista Alegrar*, n. 25, p. 238-249, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1C6I5Hs6crWe4rUzgcPZTBHEQCC9XfiOs/view>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Kátia Maria Kasper é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação e doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

E-mail: katiakasper@uol.com.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3546-262X>.

Gabriela de Sousa Tóffoli é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Paraná), tem Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). É doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). Atua como professora na rede municipal de ensino de Araucária – PR.

E-mail: gabrielatoffoli@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0243-2005>.

Thalita Alves Sejanés é graduada em Licenciatura em Artes Visuais (Faculdade de Artes do Paraná), tem mestrado em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). É Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). É professora do ensino básico e artista visual.

E-mail: thalitasejanés@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-1377>.

Maiara Pereira Barros é graduada em Licenciatura em Ciências Sociais (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). É mestra em Educação (Universidade Federal do Paraná). Atua como professora de Sociologia da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba.

E-mail: maiarabarros.cs@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8338-7401>.

Texto aprovado em 18/11/2021.

Literaturas indígenas, educação e sonho: germinar mundos

Literaturas indígenas, educación y sueño: germinar mundos

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p163-177>

ALIK WUNDER¹

RESUMO: Como as palavras e as imagens dos diferentes povos poderiam intensificar nossas micropolíticas inventivas na educação? Procuo pensar nas micropolíticas indígenas dos processos de criação literária como “gérmenes de mundos” (ROLNIK, 2019, p. 26), como nos convida Suely Rolnik. Este texto se faz impulsionado pelo desejo de encontrar palavras que germinem mundos, desejo de que nossos movimentos na educação e na pesquisa em educação sejam de resistência a qualquer intenção de dominação dos corpos, de desprezo à vida, vidas humanas e não-humanas e de aniquilação da diferença. Busco pensar as potencialidades das histórias dos povos indígenas, desdobradas em literaturas, para trazer à educação uma conversa sobre o sonho; a literatura indígena contemporânea como um modo de encontrar e aprender com os sonhos ancestrais de diversos povos. Sonhos que sustentam as diversas estratégias de existência na floresta e de resistência desses povos às violências secularmente disparadas sobre eles. Sonhos que fazem parte da educação dos escritores e escritoras indígenas e que compõem seus modos de ver, criar e inventar novas histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; literatura; diferença.

RESUMEN: ¿Cómo podrían las palabras e imágenes de diferentes pueblos intensificar nuestras micropolíticas inventivas en educación? Intento pensar con la micropolítica indígena de los

1. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP

procesos de creación literaria, como “germen de mundos” (ROLNIK, 2019, p. 26), invitado por Suely Rolnik. Este texto está impulsado por el deseo de encontrar palabras que germinen mundos, el deseo de que nuestros movimientos en la educación y la investigación en educación se resistan a cualquier intención de dominar los cuerpos, el desprecio por la vida, las vidas humanas y no humanas y la aniquilación de la diferencia. Busco pensar en el potencial de las historias de los pueblos indígenas, desplegadas en la literatura, para llevar a la educación una conversación sobre el sueño. La literatura indígena contemporánea como forma de encontrar y aprender de los sueños ancestrales de diferentes pueblos. Sueños que sustentan las diferentes estrategias de existencia en la selva y la resistencia de estos pueblos a la violencia que se ha desatado sobre ellos durante siglos. Sueños que forman parte de la educación de los escritores indígenas y que configuran sus formas de ver, crear e inventar nuevas historias. PALABRAS CLAVE: Pueblos indígenas; literatura; diferencia.

Dedicado a Umusi Pārōkumu (Firmiano Lana), narrador e ilustrador do livro Antes o mundo não existia, que faleceu em 2020 em decorrência da Covid-19.

1. QUANDO A LITERATURA É NINHO DE MUNDOS OUTROS

Como as palavras e as imagens criadas pelos diferentes povos indígenas poderiam intensificar micropolíticas inventivas na educação? Como as literaturas indígenas poderiam disparar pensamentos e criações a partir dos sonhos? Realizamos pesquisas em educação e filosofia contemporânea com imagens das artes visuais, fotografia, cinema e literatura, e, nos últimos anos, temos feito imersões nas artes indígenas e afro-brasileiras. Na companhia dessas perguntas disparadoras temos realizado, no Coletivo *Fabulografias*², oficinas de criação com palavras e imagens que são encontros de leitura coletiva, escrita literária e experimentações fotográficas. Nesses movimentos com as literaturas e as artes visuais indígenas e negras, seguimos fertilizando pensamentos com sonhos, palavras e imagens de mundos outros, inventando micropolíticas para combater o preconceito e abrir horizontes de encontros férteis com a diferença.

Procuramos pensar as micropolíticas indígenas dos processos de criação literária como “gêrmens de mundos” (ROLNIK, 2019, p. 26), como nos convida Suely Rolnik em seu livro *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. Imersa

2. Coletivo ligado ao Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

no pensamento guarani, Rolnik traz o sentido da palavra garganta para este povo: ñe'ê raity, que significa ninhos das palavras-alma, lugar onde germinam palavras novas. Pensando a partir desta ideia de palavra que nasce no corpo, a autora escreve:

Eles sabem que embriões de palavras emergem da fecundação do ar do tempo em nossos corpos em sua condição de viventes, e que, nesse caso, e só nele, as palavras têm alma, alma dos mundos atuais ou em gérmens que nos habitam nesta nossa condição [...] Eles sabem igualmente que há um tempo próprio para sua germinação e que, para que esta vingue, o ninho tem que ser cuidado (ROLNIK, 2019, p. 26-27).

Das palavras nascidas nas gargantas, das histórias contadas, surge um outro modo de escrever, um modo indígena. Narrativas ancestrais ganham nova vida na passagem da oralidade à escrita, palavras nascidas em corpos humanos passam ao corpo-papel, das gargantas – ninhos da palavra-alma – aos livros. Este artigo tem o desejo de encontrar na literatura indígena ninhos de mundos outros, palavras “embriões de futuros que se anunciem para além do sufoco” (ROLNIK, 2019, p. 27). E há também o desejo de gerar movimentos, na educação e na pesquisa em educação, de resistência e inventividade contra qualquer intenção de dominação dos corpos – das crianças, das mulheres, dos/as negros/as, das sexualidades, do/as indígenas –, de desprezo à vida (vidas humanas e não-humanas), e de aniquilação da diferença. Pensamos aqui em uma educação que intenciona a “construção de um comum” (ROLNIK, 2019, p. 141) com os mundos indígenas, que cria conexões com a diferença, que multiplica sentidos e experimenta a literatura como um entre-lugar do encontro.

A escrita deste artigo se mobiliza fortemente pela passagem do escritor indígena Daniel Munduruku, um dos principais movimentadores da literatura de autoria indígena no Brasil, como Professor Visitante na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2018, onde atuou nos cursos de formação de professores, oferecendo a disciplina “Temática indígena na escola”. O escritor viveu até os nove anos em uma aldeia Munduruku, no estado do Pará, e depois se mudou para a cidade, onde teve uma escolarização católica. Nesse percurso, tornou-se estudante de filosofia, mestre e doutor em educação e pós-doutor em linguística. Daniel Munduruku trouxe à nossa universidade um pensamento singular, mergulhado nas cosmovisões e nas lutas dos povos indígenas e em constante diálogo com as diversas vertentes teóricas da filosofia, da educação e dos estudos literários. As suas palavras, na literatura e na docência, fluem com a força de um caudaloso rio,

abrindo caminhos, rompendo barreiras. Suas obras encharcadas de cosmovisões apresentam outras formas de conceber a educação, a natureza e a própria humanidade. Para além de suas narrativas, experiências de vida e conhecimentos, o autor nos possibilitou o encontro com livros de diversos escritores e escritoras indígenas contemporâneos. Tais livros atuaram como coisas vivas, afetando-nos em sua força proliferadora de imaginações. Realizamos, ao final de seu curso, uma oficina de criação de imagens – fotografias e colagens –, na perspectiva do Coletivo *Fabulografias*, a partir de algumas dessas obras literárias. Nessa experiência, as micropolíticas inventivas das literaturas indígenas ganharam potência e contagiaram criações imagéticas entre estudantes do curso, algumas delas apresentadas ao final deste artigo.

Consideramos que a proliferação destas histórias indígenas, pouco ouvidas e pouco consideradas como válidas, é uma forma de ação política no sentido de “afirmação de um direito que engloba todos os demais: o direito de existir, ou mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora” (ROLNIK, 2019, p. 24). Neste texto, aceitamos o convite que as cosmovisões indígenas fazem à educação: abrir-se a uma conversa com as imagens dos sonhos. Neste gesto de aceite à “potência criadora” dos sonhos, a literatura indígena é pensada como um modo de encontrar e aprender com os sonhos ancestrais de diversos povos. Sonhos que são histórias milenares, narradas oralmente, cantadas e dançadas, que se desdobram em grafismos, em tecelagens, em desenhos, em literaturas que sustentam as diversas estratégias de existência na floresta e de resistência desses povos às violências secularmente disparadas sobre eles, que fazem parte da educação dos escritores e escritoras indígenas e que compõem seus modos de ver, criar e inventar novas histórias. Sonhos que são imagens.

A literatura indígena também dá passagem às vozes seculares silenciadas pela colonização. Graça Graúna, pesquisadora e escritora potiguara escreve: “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo de 500 anos de colonização” (GRAÚNA, 2013, p. 15). As histórias contadas oralmente em línguas diversas encontram, na escrita em língua portuguesa, uma brecha para criar desvios nos discursos coloniais, que produziram historicamente na literatura brasileira imagens genéricas e distorcidas dos povos indígenas. A literatura criada pelos/as escritores/as indígenas pode ser pensada como uma forma criativa e potente de ação política destes povos no mundo não-indígena, no sentido de apresentar outras perspectivas históricas, de denunciar violências, de compartilhar modos outros de viver e ver o mundo e, como propõe

Ailton Krenak, de “enriquecer nossas subjetividades” (KRENAK, 2019, p. 32). Os autores/as indígenas afirmam continuamente a relação intrínseca entre a literatura e a ação política. Daniel Munduruku, em suas pesquisas sobre o movimento indígena, estabelece essa relação direta entre a arte da escrita e a política:

Os escritores autorais indígenas vêm aparecer apenas na década de 1990. Surgem de forma tímida, mas vão ganhando forças na medida em que a sociedade brasileira vai se abrindo para receber a memória escrita de nossa gente. Esta abertura vai acontecer efetivamente a partir do ano de 2000, com o crescimento da demanda por textos de autoria indígena, principalmente em função da atuação no movimento indígena de pessoas que tinham maior compromisso com a memória escrita (MUNDURUKU, 2018, p. 63).

Essa entrada crescente de escritores/as indígenas na literatura brasileira pode ser compreendida como uma inventiva estratégia de atuação estética e política, desde dentro de um universo secularmente ocupado apenas pela elite branca. Além de Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Graça Graúna, podemos citar outros nomes da literatura indígena contemporânea no Brasil: Davi Kopenawa, Umusi Pārōkumu (Firmiano Lana), Torāmu Kehíri (Luiz Lana), Kaká Werá Jekupé, Eliane Potiguara, Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé, Roni Wasiry Guará, Cristino Wapichana, Ely Macuxi, Jaider Esbell, Aline Rochedo Pachamama, Aurita Tabajara, Denizia Kariri-Xocó, Edson Krenak, Jaime Diakara, Julie Dorrico, Márcia Wayna Kambeba, Sulamy Katy, Vāngri Kaingang, Werá Jeguaká Mirim, Ariabo Kezo, Ytanajé Coelho Cardoso e muitos/as outros/as. É especialmente na literatura infanto-juvenil que as histórias desses/as escritores/as vêm crescentemente ganhando espaços no campo editorial e, consequentemente, nas escolas. A ampliação e pluralização dos conhecimentos e representações sobre os povos indígenas entre os não-indígenas, nos últimos anos, deu-se fortemente devido a este movimento coletivo de pensadores/as e escritores/as.

Para a conversa sobre sonho e educação, lançamos um olhar para fragmentos de quatro obras da literatura indígena contemporânea: *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015); *Antes o mundo não existia*, de Umusi Pārōkumu e Torāmu Kehíri (2019), *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku (2017) e *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019). As obras nos lançam, respectivamente, às cosmovisões dos povos indígenas Yanomami, Dessana, Munduruku e Krenak.

2. QUANDO UM XAMÃ SONHA

Davi Kopenawa, liderança do povo Yanomami, em *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (KOPENAWA; ALBERT, 2015), inicia a sua narrativa com a percepção da radical diferença entre a educação de seu povo e a educação dos não-indígenas. O livro é a autobiografia de um indígena amazônico que viveu o contato violento com o homem branco, epidemias e invasões de suas terras; que lutou pela demarcação da “Terra Indígena Yanomami” e que, no percorrer desta luta pela sobrevivência de seu povo e da floresta, tornou-se uma das maiores lideranças indígenas mundiais. A obra foi escrita com o antropólogo francês Bruce Albert, um amigo, que gravou conversas entre os dois durante mais de quinze anos. Os autores levaram mais alguns anos para transcrever, traduzir e organizar a obra, que é hoje referência internacional, tanto na literatura quanto na antropologia. Na leitura, entramos em contato com a desconcertante imagem dos não-indígenas, “povo da mercadoria”, narrada por um yanomami desde o susto do primeiro contato. Também é uma generosa narrativa da trajetória de um xamã, de sua formação desde criança na perspectiva da educação e do modo de viver de seu povo. Em um certo momento de sua vida, Kopenawa compreendeu que, para que suas palavras ganhassem força no mundo não-indígena, seria necessário que fossem colocadas em “peles de imagem”, em livros. Faz um combinado com seu amigo antropólogo e assim nasce o livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, repleto de palavras afiadas e certeiras como flechas direcionadas aos não-indígenas.

As primeiras palavras do livro falam de uma diferença ontológica entre a educação do povo Yanomami e a educação escolar moderna:

Faz muito tempo, você veio viver entre nós e falava como um fantasma. Aos poucos, você foi aprendendo a imitar minha língua e a rir conosco. Nós éramos jovens, e no começo você não me conhecia. Nossos pensamentos e nossas vidas são diferentes, porque você é filho dessa outra gente, que chamamos de *napë*. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 63).

Os *napë* não ensinam a sonhar, como fazem os Yanomami. Na companhia deste olhar agudo de um xamã amazônico sobre nós, teço relações entre literatura indígena, educação e sonho. No entanto, é importante abrir as palavras e multiplicar seus sentidos. Kopenawa não nos fala de um sonhar como expressão de desejos individuais para o futuro ou de imagens inconscientes a serem interpretadas. O sonho para os Yanomami parece ter sempre uma substância coletiva, está sempre entrelaçado a uma

coletividade ampliada que envolve seres humanos e não-humanos: gentes, macacos, onças, montanhas, queixadas, marimbondos, árvores, pássaros, gente que mora embaixo de rios, antepassados e espíritos da floresta, chamados de *xapiris* pelos Yanomami. Os sonhos são as imagens que se recebe quando se dorme e também quando o pajé faz uso de substâncias para conversar com a floresta. Davi Kopenawa, no texto “Sonhos das origens”, nos oferece potentes imagens dos sonhos dos xamãs yanomami:

“Os espíritos *xapiripë* dançam para os xamãs desde o primeiro tempo e assim continuam até hoje. Eles parecem seres humanos, mas são tão minúsculos quanto partículas de poeira cintilantes. Para poder vê-los deve-se inalar o pó da árvore *yākōanahi* muitas e muitas vezes. Leva tanto tempo quanto para os brancos aprender o desenho de suas palavras. O pó do *yākōanahi* é a comida dos espíritos. Quem não o “bebe” assim fica com olhos de fantasma e não vê nada. Os *xapiripë* dançam juntos sobre grandes espelhos que descem do céu. Nunca são cinzentos como os humanos. São sempre magníficos: o corpo pintado de urucum e percorrido de desenhos pretos, suas cabeças cobertas de plumas brancas de urubu rei, suas braçadeiras de miçangas repletas de plumas de papagaios, de *cujubim* e de arara vermelha, a cintura envolta de rabos de tucanos. Milhares deles chegam para dançar juntos, agitando folhas de palmeiras novas, soltando gritos de alegria e cantando sem parar. Seus caminhos parecem fios de aranhas brilhando como a luz do luar e seus ornamentos de plumas mexem lentamente ao ritmo de seus passos. Dá alegria de ver quanto são bonitos!” (KOPENAWA, 2021, [n.p])

Uma floresta cintilante que dança: pequenos humanos como poeiras cintilantes, espelhos que descem do céu, caminhos que parecem fios de aranhas brilhando ao luar, espelhos que brotam sempre de novo. Imagens que nos invadem e nos oferecem uma outra imagem de floresta e de vida. É pelos sonhos que os Yanomami são educados para atravessarem estas imagens com segurança e sabedoria. O sonho é uma conversa contínua com os seres ancestrais da floresta. A floresta yanomami é diferente daquela que aprendemos nas aulas de biologia nas escolas, é material e imaterial, orgânica e não-orgânica, não é um recurso natural ou objeto de pesquisa, é repleta de subjetividades que a todo tempo ensinam. Para os Yanomami, são os *xapiri* que fazem a comunicação de conhecimentos por meio de imagens e sons, e é pelo sonho que se aprende a pensar, a lidar com as palavras e a continuar sonhando:

É assim que, apesar de muito antigas, as palavras dos *xapiripë* sempre voltam a ser novas. São elas que aumentam nossos pensamentos. São elas que nos fazem ver

e conhecer as coisas de longe, as coisas dos antigos. É o nosso estudo, o que nos ensina a sonhar. Deste modo, quem não bebe o sopro dos espíritos tem o pensamento curto e enfumaçado; quem não é olhado pelos *xapiripë* não sonha, só dorme como um machado no chão” (KOPENAWA, 2021, [n.p]).

A diferença perceptiva das diversas formas de vida do planeta como uma multiplicidade de entes que ensinam produz ontologicamente relações radicalmente distintas com as outras formas de vida. Em um trecho de *A queda do céu*, Kopenawa e Albert (2015) nos contam de uma árvore imensa, onde os infinitos cantos da floresta são oferecidos aos pássaros-espíritos em ninhos suspensos; os cantos são entregues aos xamãs e depois cantados por estes às outras pessoas da aldeia, nos momentos de ritual. Cantos infinitos são oferecidos por uma árvore, passam por múltiplos seres, visíveis e invisíveis, em um sonho coletivo do qual os Yanomami são apenas parte. O xamã é o mensageiro dessa sabedoria que se faz numa contínua conversação com os múltiplos seres da floresta.

O pensador e ambientalista Ailton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), também nos oferece uma imagem de sonho que não tem a ver com a ideia de distanciamento do senso de realidade, como costumamos conceber no mundo não-indígena. O sonho faz parte da vida cotidiana, indica caminhos, orienta relações, avisa sobre os perigos e os bons encontros:

Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. Fiquei muito apaziguado comigo mesmo hoje à tarde quando mais de uma colega que aqui falaram trouxeram a referência a essa instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com outras pessoas (KRENAK, 2019, p. 52).

Entre os Yanomami, os Krenak e muitos outros povos, o sonho é um caminho de aprendizado, de conversação e de conhecimento. O sonho para os povos indígenas não é colocado em um lugar de oposição ao que chamamos de realidade, é parte

da realidade, substância imaterial e constitutiva da vida. São os cantos e as histórias contadas de gerações em gerações que fertilizam a memória dos sonhos, que se tornam, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, contemporâneos e ancestrais.

3. QUANDO O MUNDO É O SONHO DE UMA MULHER

Cada povo tem sua narrativa de princípio do mundo. As histórias de criação dos 304 povos indígenas brasileiros expressam suas formas outras de habitar o mundo, ou melhor seria dizer, expressam os outros mundos que os diversos povos indígenas criam ao habitá-lo. São outros sonhos de começo que, quem sabe, podem alimentar nossos imaginários para sonharmos outros futuros. Para o povo Dessana, que vive no noroeste do estado do Amazonas, próximo à cabeceira do Rio Negro, o mundo foi criado por uma mulher: *Yebá Buhró*, a “Avó do mundo”. O mundo é o sonho de uma mulher, que criou a si mesma desde a escuridão. O livro *Antes o mundo não existia* (PĀRŌKUMU; KEHÍRI, 2019) foi narrado em língua dessana, transcrito, traduzido para o português por Firmiano Arantes Lana (Umusi Pārōkumu) e Luiz Gomes Lana (Torāmu Kehíri), pai e filho. É um dos primeiros livros de narrativa mitológica de autoria indígena no Brasil, publicado primeiramente em 1980 com apoio da antropóloga Berta Ribeiro e ilustrado por Firmiano Lana:

Antes o mundo não existia. A escuridão cobria tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. Isso aconteceu no meio da escuridão. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto (PĀRŌKUMU; KEHÍRI, 2019, p. 11).

Na narrativa de criação do povo Dessana, a vida se faz na relação entre o escuro, uma mulher e um conjunto de coisas. A mulher aparece acompanhada por um banco de cristal, uma cuia de farinha de tapioca, um suporte de cuia, folhas de *ipadu*, um cigarro e uma forquilha para segurá-lo. Junto com estas coisas, a *Yebá Buhró*, também chamada de a “Não criada”, sentada em seu banco, fuma, come o *ipadu* e cria o “Quarto de Quartzo Branco”. Dentro desse espaço cristalino, pensa sobre o futuro do mundo e dos seres. A vida é gerada a partir de um fluxo criativo entre uma mulher e coisas. É uma imagem que se distingue radicalmente da lógica judaico-cristã, na qual a vida é resultado de uma ação externa. Além de externo ao mundo material, o deus cristão é masculino e realiza sozinho sua criação. A imagem de um mundo criado por uma mulher que se cria a si

mesma coloca a mulher em um lugar bastante distinto daquele da mitologia bíblica. Essa imagem de criação também se distingue do pensamento moderno, imerso nas bases judaico-cristãs e acentuado pela lógica capitalista, na qual a vida está sob o domínio de uma humanidade que se vê como gerenciadora de um mundo todo objetivado. Na mitologia dessana, os seres/coisas não-humanas fazem parte da criação do mundo, são subjetividades outras e não recursos à disposição das/os humanas/os. Nessa outra lógica ontogênica, os seres/coisas do cosmos têm perspectiva e se comunicam entre si e com a humanidade que faz parte dos movimentos da co-criação da vida. E o sonho da criação continua, na narrativa, a nos oferecer férteis imagens:

Enquanto ela estava pensando em seu Quarto de Quartzo Branco, começou a levantar algo, como se fosse uma esfera e, em cima dela, apareceu uma espécie de pico. Isso aconteceu com o seu pensamento. A esfera, enquanto estava se levantando, envolveu a escuridão, de maneira que esta ficou dentro dele. A esfera era o mundo. Não havia ainda a luz. Só no Quarto de Quartzo Branco dela toda havia a luz. Tendo feito isto, ela chamou a esfera de “Maloca do Universo” (PĀRŌKUMU; KEHÍRI, 2019, p. 12).

Um infinito de escuridão e um ponto de luz: um quarto de cristal branco, onde uma mulher sonha como poderia ser o mundo, a “Maloca do Universo”. Uma mulher cria o universo e faz dele sua casa (maloca). E a história continua com a criação de cinco homens, os “Irmãos do Mundo”, os Trovões. Cada um recebe uma maloca e é convidado a continuar a criação: “gerei vocês para criarem o mundo. Pensem agora como fazer a luz, os rios e a futura humanidade”. A história continua com encontros, desencontros, criação de diversas malocas, as “Malocas da Transformação” e uma cobra-canoa, chamada de “Canoa da Transformação”, que viaja por baixo da terra, criando os rios, e dá origem a toda diversidade de gentes e povos. Uma grande diversidade de seres é criada pelos irmãos e netos da “Avó do Mundo”. A criação do mundo é coletiva, é complexa, é caótica, repleta de acontecimentos inusitados para *Yebá Buhró*, que não tem controle total de suas criações. Por vezes, ela imagina mundos que não conseguem se realizar; por vezes, o que acontece não passou por seus planos iniciais. O mundo se recria a cada página do livro *Antes o mundo não existia*, uma coisa vira outra, gente vira montanha, enfeite vira gente. A história nos oferece uma potente imagem de vida em constante transformação. A vida nasce do sonho de uma mulher que é, ao

mesmo tempo, criadora e criatura, e em seu mundo nada é essencial, tudo está em constante metamorfose, o mundo germina sempre.

4. QUANDO “EDUCAR É FAZER SONHAR”³

Daniel Munduruku, em muitos de seus livros, tem as memórias de seu avô como a principal fonte de sua força criativa. No livro de ensaios intitulado *Daniel Munduruku* (2018), o autor discorre sobre um aspecto da educação do seu povo: a compreensão de que o sonho é uma linguagem, uma comunicação que fazemos conosco e com o mundo, ao mesmo tempo:

Meu avô dizia ser a linguagem que nos permite falar conosco mesmos. Dizia também que não dormimos para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos deles, desses seres que nos habitam. Para ele, o sonho era a nossa garantia de verdade. Para mim o sonho sempre será locus onde as histórias ganham realidade. [...] É através do sonho que lembramos que somos parentes de todos os seres vivos que co-habitam conosco este planeta” (MUNDURUKU, 2018, p. 75).

De modo semelhante a Davi Kopenawa e Ailton Krenak, Munduruku traz o sonho como uma conversação aberta e contínua com um mundo repleto de subjetividades não-humanas e como um modo de perceber-se parte da malha que envolve as diversas formas de vida. A dimensão do sonho como uma experiência individual e coletiva, humana e não-humana, ao mesmo tempo, se reafirma nas palavras de Munduruku. Ao sonhar, aprende-se com todos os demais seres vivos e, como diz Ailton Krenak, essa “disciplina” resulta na “aplicação desse conhecimento na interação com o mundo e com outras pessoas” (KRENAK, 2019, p. 52). Os sonhos, para os povos indígenas, parecem forçar uma mudança de perspectiva e abrir a possibilidade de uma nova atenção do olhar e da escuta. Por eles, aprende-se a estar atento ao movimento da vida e à comunicação que se dá por sons e imagens. A educação tem uma dimensão ampliada, os aprendizados acontecem com todas as coisas do mundo e isso requer atenção às linguagens não-humanas numa conversação e aprendizagem com um mundo animado.

3. MUNDURUKU, 2018, p. 67.

O livro *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku (2006), tece poeticamente os fios de uma humanidade conectada e em conversação com o cosmos. A narrativa é uma memória de infância, a escuta de histórias ao pé do fogo:

O céu cheio de estrelas. Grandes e pequenas, fortes e fracas. Algumas piscam lembrando o passado. Outras estão apenas lá como a nos lembrar no futuro. No meio da roda o fogo, irmão de outras eras. Libera faíscas, irmãs das estrelas. Soprando suavemente, o vento, o irmão-memória, vem trazendo as histórias de outros lugares. Sob nossos pés está a mãe de todos nós, a terra, acolhedora. Sempre pronta, sempre mãe, sempre a nos lembrar que somos fios na teia. De repente o falatório humano cessa. Um velho entra na roda. Tem passos lentos, suaves, de quem não deixa rastros. O fogo, o vento, a terra se animam. Nos calamos. O homem se senta num banquinho e olha ao redor. Canta suavemente, sem pressa, como um sussurro. Fala com os espíritos numa linguagem antiga. Ouve-se o fogo responder com estalidos quase musicais. [...] O sábio vai para o centro da roda e conversa com o fogo, com o vento, com a terra, com a água, enquanto todos nós mantemos firmes em nosso cântico, única certeza que temos de manter o céu suspenso. [...] “Nossa dança nos mostra que somos iguais. Velhos, homens e mulheres maduros, jovens e crianças, somos todos importantes como o são a Terra, a Água, o Vento e o Fogo, nossos irmãos primeiros” (MUNDURUKU, 2006, [s.p]).

Enquanto conta, o velho silencia e se comunica com o vento, o fogo, a água e a terra. Pelos sons, formas, brilhos, sombras e luzes, a conversa acontece, a criança observa e, nesse momento, sonha acordada, em estado de encantamento. A história, em seus detalhes, apresenta uma ontologia de pensamento e ética de convivência em que a humanidade é irmã de todos os demais seres. “O fogo, o vento, a terra se animam. Nos calamos”. Tudo é vivo e animado. O fogo – “irmão de outras eras”, o vento – “o irmão-memória”. Tudo se comunica, fala e escuta. “Somos todos importantes como o são a Terra, a Água, o Vento e o Fogo, nossos irmãos primeiros”. Tudo importa, todos importam. A narrativa do povo Dessana *Antes o mundo não existia* traz também esta dimensão animada das coisas e dos seres. Desde a criação do mundo, a humanidade é constantemente metamorfoseada em animais e em objetos, que criam o mundo junto com *Yebá Buró*. O mundo dessana está sempre em movimento e construção. Tim Ingold, antropólogo e estudioso do pensamento anímico, defende que essa perspectiva dos povos indígenas nos lança “na direção de um mundo ainda não formado – um mundo no qual as coisas ainda não estão

prontas, são sempre incipientes no limiar da emergência contínua” (INGOLD, 2016, p. 408). Sonhar e estar atento ao que o mundo comunica o tempo todo é fazer parte desta “emergência contínua”, desta criação de vida que não cessa.

A obra *Parece que foi ontem* foi uma das escolhidas pelos estudantes da disciplina oferecida por Daniel Munduruku na Unicamp, para realizarmos oficinas de criação com imagens – fotografias, desenhos e colagens. Iniciamos com a leitura coletiva em voz alta, sentados em roda, deixamos as palavras escritas passarem por nossas gargantas, ganharem vida no timbre de cada voz e de cada pausa. Cada pessoa escolheu uma frase do livro e foi convidada a realizar um exercício fotográfico a partir dessas palavras. O fotografar como exercício de atenção aos detalhes do mundo, aos seres que compõem o jardim da faculdade, às formas das coisas – sementes, conchas, folhas, imagens, artefatos indígenas – dispostos em um grande tecido branco no chão da sala de aula. Foram horas de silêncio e de relação com as coisas e seres, as palavras do livro foram as guias dessa trajetória. Em outro encontro, com as imagens impressas em papel fotográfico, no enveredamos por criações outras: colagens e desenhos sobre as fotografias.



Imagem 1: montagem de imagens criadas na oficina de criação a partir do livro Parece que foi ontem – acervo da autora – 2018. Autoria das imagens: Victor Iwakami, Ana Carolina Brambilla, Edilene Alves, Davina Marques (da esquerda para a direita).

Imagens-sonho foram criadas na ressonância das palavras poéticas da história. Surgiram imagens que descentralizam a figura humana misturando-a às formas das árvores e do chão, despregadas das referências da visão cotidiana. A literatura trouxe à fotografia, linguagem tão marcada pelo senso documental da realidade, a força da fabulação, dos brilhos, das formas, das linhas, das cores e texturas. Foram exercícios de sonhar de olhos abertos, de se encantar com os detalhes do mundo e de criar imagens como quem sonha.

As literaturas indígenas falam de modos seculares de educar e nos dão a pensar sobre outras formas possíveis de nos relacionar, aprender e criar com os demais seres viventes do planeta; convidam a educação a reativar “micropolíticas de potencialização da vida” (ROLNIK, 2019), de todas as vidas, não apenas a humana. Acolher essas histórias como narrativas possíveis e verdadeiras (e não como lendas) e considerar que diversas visões/escutas de mundo possam coexistir e interagir é um modo de nos implicarmos com o que Suely Rolnik chama de “descolonização do inconsciente”:

Um trabalho sutil e complexo de cada um e de muitos que só se interrompe com a morte; ela nunca está dada de uma vez por todas. Mas cada vez que se consegue dar um passo adiante nesta direção é mais uma partícula do regime dominante, em nós e fora de nós, que se dissolve e isso tem poder de propagação (ROLNIK, 2019, p. 144-145).

Propagar no mundo uma escuta atenta aos modos diversos de conceber a vida é uma forma de descolonizar regimes conceituais na educação. Dissolver narrativas uníssonas, propagar outras histórias, criar com elas, é dar passagem aos “gêrmens de mundos”, é entrar “no movimento de desterritorialização que tais germens de mundo disparam; e guiados por essa escuta e essa implicação, criar uma expressão para aquilo que pede passagem” (ROLNIK, 2019, p. 91). Dar passagem, “em nós e fora de nós”, aos sonhos ancestrais é um modo de gerar combates inventivos contra todas as formas de homogeneização do pensamento e das existências. Escutar e implicar-se, criar um comum. Sonhos compartilhados criam um comum, nos lançam a seguir sonhando, criando imagens e palavras outras, “embriões de futuros” em nossas gargantas, em nossos olhos, em nossas mãos, em nossos pensamentos e imaginações; nos lançam a seguir diferindo, nos metamorfoseando constantemente como faz *Yebá Buhró*.

REFERÊNCIAS

- GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2013.
- MUNDURUKU, D. *Daniel Munduruku*. Rio de Janeiro: Azougue, 2018. Coleção Tembete.
- MUNDURUKU, D. *Parece que foi ontem*. São Paulo: Global, 2006.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOPENAWA, D. *Sonho das origens*. Instituto Socioambiental. Site Povos Indígenas do Brasil, 2021, [n.p]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Sonho_das_origens/Descobrimos_os_Brancos. Acesso em: agosto de 2021.
- INGOLD, T. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, Porto Alegre/RS, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- PĀRÖKUMU, U.; KEHÍRI, T. *Antes o mundo não existia – Mitologia Hehíripõrã Dessana*. Rio de Janeiro: Dantes, 2019.
- ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1, 2019.

SOBRE A AUTORA

Alik Wunder é professora no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da UNICAMP. Linha de Pesquisa: Linguagem e Arte em Educação. Grupo de Pesquisa: Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO. *E-mail*: alick.wunder@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2336-7000>.

Texto aprovado em 22/11/2021.

Ensaaios

A relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento

The relationship of reading with the noetic capacity of self-distancing

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p181-187>

SUZANEIDE OLIVEIRA MEDRADO¹

HERNÁN EDUARDO LANOSA²

RESUMO: O presente ensaio trata da leitura, pensada a partir de uma perspectiva existencialista, visto que se trata de uma atividade complexa da linguagem, mediada por meio da interação entre o leitor e o texto, que envolve a reflexão. Dessa maneira, a leitura pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades mais elevadas, noéticas, como o autodistanciamento, que se refere à reflexão sobre o próprio ser e sobre as situações para fazer escolhas mais coerentes com os valores e crenças. No ato de ler o leitor reflete à luz de suas experiências de vida e de leitura, na vida, também o ser humano, por meio da capacidade noética de autodistanciamento, reflete sobre os acontecimentos a partir de suas experiências, assim, é possível pensar numa relação estreita entre a leitura e o autodistanciamento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; capacidade noética de autodistanciamento; reflexão.

ABSTRACT: This essay deals with reading, thought from an existentialist perspective, since it is a complex activity of language, mediated through the interaction between the reader and the text, which involves the reflection. In this way, reading can contribute to the development of higher, noetic capacities, such as self-distancing, which refers to the reflection on one's being and on situations to make choices more consistent with values, beliefs, since, in the

1. Secretaria Estadual de Educação da Bahia- SEC-BA.

2. Fundación Argentina de Logoterapia Viktor Frankl.

act of reading the reader reflects in the light of his life and reading experiences, in life, the human being, through the noetic capacity for self-distancing, reflects on the events from his experiences, thus, it is possible to think of a relationship between reading and self-distancing.

KEY WORDS: Reading; noetic capacity for self-distancing; reflection.

Pode-se pensar a leitura como uma atividade complexa da linguagem que contribui para desenvolver diferentes capacidades, conhecimentos e experiências que propiciam uma formação holística ao leitor. Pensar sobre a complexidade da leitura com relação à formação global do indivíduo pode direcionar para a promoção de capacidades mais elevadas, que incluem reflexão e autoconsciência.

Ademais, é possível compreender a leitura como uma ponte que interliga o ser humano a si mesmo e a sua realidade. No ato de ler, as experiências do leitor dialogam com as ideias contidas no texto, estabelecendo-se uma relação que culmina no sentido, na transformação do texto e do próprio ser.

A leitura está relacionada ainda a um processo de aprendizagem perene e em permanente construção que se alia à identidade humana, sempre imperfeita. Desse modo, essa atividade precisa ser pensada como um projeto de vida almejado por todo ser humano, uma vez que pode contribuir para a promoção de uma educação integradora (SARDINHA, 2007).

Nessa perspectiva, a leitura se concretiza a partir da atitude responsiva do leitor, dos sentidos que este constrói por meio de um processo de pensamento e reflexão, à luz dos conhecimentos prévios e experiências. Esse processo contribui para o percurso formativo do leitor e para que o texto realize sua função comunicativa, dialógica. Assim, a leitura “se faz por relação metafórica, com o sentido aproximado de encontrar significação pessoal em algo com base nas suas observações e vivências” (BRITTO, 2012, p. 23).

Dessa maneira, a leitura pode ser pensada a partir de uma perspectiva existencialista, uma vez que se efetiva por meio da reflexão; assim, exige um distanciamento para que seja possível a relação entre as ideias dos textos e os conhecimentos e ideias do leitor, que culminarão na atribuição de sentido.

De acordo com Buber (1979), pensamento e reflexão assinaram um pacto indestrutível com a situação da existência. Do mesmo modo, a leitura inclui esses dois elementos, uma vez que é mediada por processos de pensamento (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005) e pela interação, na qual o leitor reflete sobre o texto à luz das suas experiências de vida e de leitura.

As experiências leitoras são base para a atribuição de sentido a novos textos, uma vez que se valem dos sentidos construídos, de ideias e vocabulários subsidiados pelas diferentes leituras; assim se amplia o arcabouço de conhecimentos, bem como as competências e habilidades que permitem ao leitor progredir cada vez mais no conhecimento de mundo e de si mesmo.

Na leitura, emerge a biblioteca vivida do leitor, ou seja, as experiências oriundas das leituras anteriores e da cultura. Essa biblioteca se refere a um sistema de valores que vem à tona no ato de ler (GOULEMOT, 2001). A interação do leitor com o texto envolve os valores e as crenças que são cruciais para o processo de construção de sentidos. Pode-se dizer que, pela subjetividade implicada no processo de atribuir sentido à leitura, o leitor constrói um texto paralelo, imbuído de suas experiências, valores e crenças, mas intimamente relacionado com o texto publicado (GOODMAN, 1985).

No ato de ler, há um distanciamento do leitor que é importante para que ele pense sobre as ideias sem confundir-se com o que lê. De acordo com Martins (2006, p. 66), “ao mesmo tempo em que o leitor abandona a si mesmo na busca da realidade do texto, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto”, num processo reflexivo e interativo.

Esse distanciamento do leitor favorece o desenvolvimento de capacidades noéticas, em especial, o autodistanciamento. O noético se refere às atividades do intelecto. Depreende-se da filosofia de Aristóteles, que o intelecto é a melhor parte da alma. Ainda a partir do significado aristotélico, o noético se refere à atividade contemplativa que leva à reflexão. De acordo com Arendt (2009, p. 27), a contemplação “é o único modo de vida verdadeiramente livre”.

A dimensão noética é, então, a dimensão espiritual, no sentido da consciência humana, em perspectiva antropológica, não teológica; assim, é a capacidade que o homem tem de pensar sobre si e sobre todas as coisas. Essa dimensão é aquela onde se localizam os fenômenos especificamente humanos (FRANKL, 2011). Para Scheler (1979), o espírito propicia ao ser humano a capacidade de transcender toda cadeia determinante, todo meio de condicionamento, possibilitando ao homem espiritual tornar tudo alvo de ação para si, inclusive sua própria natureza anímica (Scheler, 1979).

Sobre as características do espírito, Frankl (2011) considera o pressuposto dialógico como algo fundamental, no qual todas as coisas só existem a partir do compartilhamento, uma vez que o princípio da existência é a relação. Assim, o espírito se manifesta por meio da capacidade de pensar, de se relacionar, o que torna possível a consciência da existência de si mesmo e do outro.

Ainda sobre a dimensão espiritual, noética, Frankl (2011, p. 28) esclarece:

No momento em que o homem reflete sobre si mesmo – ou se for necessário, rejeita a si mesmo; quando ele faz a si próprio de objeto – ou aponta objeções a si mesmo; no momento em que manifesta sua consciência de si, ou quando exhibe seu ser consciente, então o ser humano atravessa a dimensão noológica.

A capacidade noética de autodistanciamento é a “capacidade de distanciar-se não apenas de uma situação, mas de si mesmo” (FRANKL, 2011, p. 27), e, ainda, “a capacidade de monitorar e controlar os próprios processos emotivos e cognitivos” (MARTINEZ, 2012, p. 5), para pensar sem se confundir com as coisas que ocorrem, e escolher, por meio da reflexão, as melhores ações para responder aos diversos acontecimentos.

O autodistanciamento é muito importante para a liberdade humana. Por meio dessa capacidade, o ser humano pode dar respostas mais autônomas e não simplesmente reproduzir as ações da massa (MARTINEZ, 2012). Assim, ele está relacionado aos altos níveis de consciência, que permitem ao homem ir além dos próprios condicionamentos para escolher as melhores respostas às situações diversas e viver com mais liberdade e qualidade em suas relações e em sua vida de maneira geral. Ainda por meio da capacidade noética de autodistanciamento, é possível ao ser humano responder às situações de uma maneira mais autônoma, responsável, sem demonstrar comportamentos impulsivos e impensados que por vezes vão de encontro à liberdade e essência do próprio ser.

Assim como na vida, no ato de ler, o homem toma distância de si, de suas ideias e condicionamentos, para refletir e fazer questionamentos sobre as ideias dos textos. Dessa maneira, “o distanciamento crítico, característico da leitura racional, induz à predisposição para o questionamento” (MARTINS, 2006, p. 70).

No processo de leitura, o leitor eficiente faz questionamentos, pensa sobre si mesmo, demonstrando autoconsciência. A capacidade noética de autodistanciamento está relacionada com a consciência que o homem tem sobre sua condição, sobre si mesmo. Frankl (2011), ao falar sobre as capacidades espirituais, noéticas, afirma que elas ampliam nosso nível de consciência e possibilitam o desenvolvimento e a superação, tanto em relação à individualidade, quanto em relação à espécie.

Semelhante ao que ocorre na vida do ser humano, na leitura, a consciência do leitor é muito importante para que a atitude responsiva aconteça (BAKHTIN,

1986). A consciência de si mesmo, do contexto que está próximo e do que de fato é relevante para si, é o que oferece suporte ao leitor para o processo reflexivo, que inclui fazer questionamentos, já que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5), duvidar das informações, concordar ou discordar de ideias, adicionar informações e, por fim, atribuir sentido à leitura.

Tornar-se consciente de si, fazendo reflexão da própria existência, é o que traz à tona o espírito. O homem não só pode elevar o “meio” à dimensão do mundo e fazer das “resistências” “objetos”, mas também converter em objetiva sua própria constituição fisiológica e cada uma de suas vivências psíquicas (SCHELER, 1979).

A leitura contribui para propiciar uma relação mais profunda e significativa entre o leitor e o texto, uma vez que se efetiva por meio da reflexão e do diálogo provocativo e questionador que conduz à reflexão do próprio ser. A reflexão que ocorre no ato de ler pode ser pensada a partir da metáfora do espelho; palavras e ideias lidas são compreendidas e ganham sentido por meio da subjetividade do leitor. “Ler é reconhecer o mundo através de espelhos” (LEFFA, 1996, p. 10); estes apresentam imagens em que são retratadas partes da realidade; dessa maneira, a leitura se efetiva a partir da visão e do conhecimento prévio de mundo do leitor.

Ainda sobre a reflexão presente no ato de ler, Cassirer (1967) discute a ideia do pensamento reflexivo, que ocorre por meio da segregação e do isolamento de elementos e fenômenos que permitem fixar a concentração e o pensamento para uma melhor reflexão sobre esses mesmos elementos e fenômenos. “O homem mostra reflexão quando o poder de sua alma atua tão livremente, que de todo oceano de sensações que fluem através dos sentidos, pode segregar” (CASSIRER, 1967, p. 39). Dessa maneira, diante dos diversos estímulos, o ser humano pode selecionar algum aspecto ou algo que seja do seu interesse ou que tenha relação com seus valores, crenças e sentido e refletir sobre ele.

Assim, também no ato de ler, o leitor pode segregar, ou seja, destacar ideias e demorar-se naquelas que sejam mais relevantes para atender seus objetivos de leitura, ou que sejam mais significativas para si. Isso é possível porque há um distanciamento necessário para dialogar e refletir sobre as ideias dos textos e a elas atribuir sentido.

Na construção e identificação da ideia principal do texto, o leitor segrega ideias para pensar sobre elas; “as ideias principais são mais próximas da leitura autônoma e têm uma importante repercussão na memória” (SOLE, 1988, p. 138). Nesse processo, o leitor seleciona ideias para fazer uma melhor reflexão sobre o que considera mais importante no texto.

A partir do que tem relevância para si e para atender os objetivos de leitura, o leitor constrói um novo texto e novos sentidos além dos que são esperados pelo autor no ato da escrita. Isso acontece porque a leitura se concretiza em uma relação dialógica e reflexiva, possível por meio do distanciamento do leitor no ato de ler que suscita sentidos advindos das ideias dos textos e de sua própria concepção de mundo, adquirida com base em suas experiências socioculturais.

Por meio da capacidade noética de autodistanciamento, o homem pode pensar melhor sobre si mesmo e sobre as situações vividas para fazer escolhas mais autônomas, uma vez que, quando o ser humano pensa sobre si e sobre o papel que tem em sua própria vida e na sociedade, tende a ser mais coerente consigo mesmo em suas ações. Assim, é possível pensar a existência de uma relação estreita entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento, uma vez que os dois ocorrem por meio da reflexão, intermediada pelas experiências.

Na vida do ser humano, toda escolha leva em conta as experiências, que são essenciais para a aprendizagem. Assim, também a leitura se efetiva pela interação entre as experiências do leitor e as ideias contidas nos textos, num processo de reflexão que inclui os objetivos de leitura e os valores e crenças do leitor, para que a atribuição de sentido ocorra de maneira mais coerente.

Dessa maneira, tanto a vida do ser humano quanto a leitura se fundamentam em capacidades importantes, como o autodistanciamento, que conduz à reflexão e à autoconsciência para atribuição de sentido na leitura e para escolhas mais autônomas na vida. Sendo a leitura uma atividade humana, é relevante considerar os conceitos e fundamentos existencialistas como subsídios para compreender os processos de leitura que de fato tornam o ato de ler pleno de sentido, satisfação e realização e contribuem para a formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ARENDT, H. *La vida del espíritu: el pensar, la voluntad y el juicio en la Filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.
- BRITTO, L. P. L. Leitura: Acepções, sentido e valor. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente/SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, 2012.
- BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez Moraes, 1979.

- CASSIRER, E. *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. Mexico: Fondo de cultura económica, 1967.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANKL, V. *A Vontade de Sentido*. São Paulo: Paulus, 2011.
- GOODMAN, K. The reading process. In: Carrel, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 11-25.
- LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre/ RS: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo/ SP: Brasiliense, 2010.
- MARTINEZ, E. La logoterapia de Viktor Frankl como psicoterapia contemporánea. *Revista Peruana de Logoterapia Clínica y enfoques afines*, Lima/PE, n. 01, p. 1-17, 2012.
- SARDINHA, M. G. *Literacia em leitura: Identidade e construção da cidadania*. Recuperado em 01 de outubro de 2016, de <http://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/510/pdf>, 2007.
- SCHELER, M. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Betiles, 1979.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Suzaneide Oliveira Medrado é Pós-doutora pela Universidad de Flores - UFLO (Argentina), Doutora em Psicologia Social pela Universidad Argentina John F. Kennedy-UK, Mestre em Educação pela Universidade Lusófona (Portugal). Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB- Universidade Estadual da Bahia. Professora na rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação da Bahia- SEC-BA e na rede de ensino de Queimadas/BA. Orientadora de trabalhos acadêmicos. *E-mail*: suzymedrado@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-5023>.

Hernán Eduardo Lanosa é doutor em Psicologia com menção Cognitivo-existencial pela Universidad de Flores - UFLO (Argentina). Membro do Comité Administrativo e docente de pós-graduação da *Fundación Argentina de Logoterapia*. Diretor e fundador da *Logocoaching Argentina*.
E-mail: doctor.hlanosa@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8024-9046>.

Texto aprovado em 16/11/2021.

Resenhas

Entre os silêncios da vida e seus volumes: a delicadeza de saber escutar

Between the silences of life and its volumes: the delicacy of knowing how to listen

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p191-195>

CRISTIANE GUIMARÃES¹



CARRASCOZA, João Anzanello. *O volume do silêncio*. São Paulo: Sesi-SP editora, 2017.

Há uma beleza singular em percorrer os escritos de um autor em momentos diversos de suas escritas através dos vãos de sentido deixados. Como buracos nas fechaduras, é como se pudéssemos espiar, curiosos, uma forma de dança ou um caso de amor, enevoados, é claro, pela reescrita incessante rascunhada nos processos de leitura entre espaços, tempos e vidas que se entrelaçam.

O livro *O volume do silêncio*, de João Anzanello Carrascoza foi lançado em 2017 pela editora Sesi-SP e reúne 17 contos de diversos tempos do autor, reorganizados agora em volume único. Seus contos me ajudaram a ancorar as reflexões da tese² em porto que versa a possibilidade de escrever a vida encenada no encontro do cotidiano com a memória e a poesia.

O volume dos contos é único, mas os volumes dos silêncios que ele narra não o são. São muitos volumes, escutados nos tons ora poéticos e ora cinzentos da vida.

1. Universidade Federal de Santa Catarina/ Rede Municipal de Educação de Florianópolis.
2. A pesquisa de doutorado Poéticas da vida na escola: um inventário de afetos foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, com orientação do Prof. Dr. Leandro Belinaso.

Ao ler o livro, é como se o autor viesse laboriosamente esculpindo, ao longo dos anos e da matéria prima da vida, a capacidade de perceber o silêncio, escutá-lo, lê-lo e também de tentar narrá-los em palavras. Parece que são anos tecendo os limites que abismam as palavras e seus lados de fora. Ou as palavras e seus dentros. Aqueles núcleos em que o código beija o vazio da matéria e deixa que algo nasça. Os encontros e os silêncios. As solidões e os silêncios. Os corpos e os silêncios que pairam antes das palavras, como ensina o autor. Ou o silêncio contido em um ruído ou no murmúrio. Ou na gagueira que emerge nas palavras malditas e incompreendidas. Ou ainda o silêncio presente nas passagens das estações, nas nuvens e no vento. O silêncio de um dia que se despede em explosão de cores. O silêncio diante do que não entendemos e nem alcançamos. O silêncio diante das vergonhas humanas.

O livro reúne em tons diversos o silêncio manifesto, aquele lido nas expressões diversas humanas e além humanas e que podem (ou não às vezes) serem escutadas. Não decodificadas como intentam aqueles que acreditam no sentido guardado e escondido das palavras, mas escutados com o corpo inteiro: a leitura dos mundos e das gentes, como aprendi a compreender com o próprio autor e com Paulo Freire (2015).

Carrascoza (2014, p. 111) define “uma metáfora só é uma metáfora porque diz o que não se pode dizer de outra maneira, é a tentativa de driblar o incomunicável”. Com o autor aprendi a ler gente, assim como aprendi com Paulo Freire (2015) que não lemos apenas as palavras, mas lemos as palavras porque lemos o mundo e lemos o mundo porque as palavras nos ajudam a fazê-lo, assim como outras linguagens o fazem como mediadoras. Aprendi com eles também que as palavras têm memória e também nelas moram silêncios de muitos tempos e espaços, na teia de vozes, infinita, humana e além humana.

Por isso, ao ler os contos é possível perceber que o silêncio amarra belamente as narrativas, aparece aqui e acolá, tecendo passagens e encontros entre personagens, seus entornos e seus afetos.

Michèle Petit (2013) fala das linhas fulgurantes que lemos durante a vida e que nos marcam ou nas palavras de Roland Barthes (2018) nos pungem. Os contos presentes neste volume são assim. Houve momentos que li vários contos em um só dia e um só fôlego. Houve contos que precisei de dias para acalmar meu coração e respirar, tamanho rio de afetos que se movimentaram em minhas águas. Ouvi vozes dos narradores e outras vozes que converso na tese, como estudantes, professores aposentados, anciãos do bairro. Li imagens poéticas e cenas carregadas de

uma melancolia outonal em tempos de solidões nas janelas, inimigos invisíveis e assassinos televisionados pelas luzes mercantis.

O livro é uma prosa de silêncios que conversam: o silêncio de uma viagem ou da paisagem entrecortada pelas marchas trocadas do motor de um Voyage, como escreve Carrascoza (2017, p. 11): “O pai vê a paisagem ao seu lado, um pasto ralo que se espraia, silenciosamente, os bois como imóveis porcelanas ruminando”. O menino lê o silêncio que mora nas raízes das árvores. O silêncio que vem depois de um estampido de uma arma e que invade a noite e as brincadeiras de um grupo de amigos. O silêncio em forma de um ruído de um pião que espera a vida chegar e paira na película de água do cotidiano: tudo se move e tudo em espera.

Há o silêncio dos encontros. Os silêncios que abismam gentes, irmãos, gerações, amigos e enamorados. O volume do silêncio aumenta em contato com espantos: o volume do silêncio de dois irmãos, cujos rios se separaram a caminho do mar. Ou o silêncio que reina entre aqueles que se conhecem demais. Não podemos parar e não podemos escutar. Porque este silêncio dói e lateja em frente à televisão: “À noite, quando o céu é mais misterioso, quando a vida revela seus segredos, nos acomodamos, em silêncio diante da televisão. [...] Ligamos apenas porque não suportamos a solidão”, poetiza o narrador (CARRASCOZA, 2017, p. 64).

Há, ainda os silêncios da meninice: um passeio na casa da avó. Uma chamada diferente na escola que começou a ser ouvida ainda de manhã, em um adeus feito sem jeito, às pressas. A menina, tão jovem, já sabia ler, mesmo que não entendesse que sentimento era aquele de estar na sala de aula e não estar, como conta: “A amiga cutucou. *O que você tem?* Renata enveredara-se pelas linhas de sua própria matéria, tão sua que por vezes lhe parecia de outra, e respondeu, sem convicção, *Nada.*” (CARRASCOZA, 2017, p. 146-147, grifos do autor). Como não se lembrar de tantas ausências-presenças nas salas de aulas escrevendo suas vidas em silêncio.

Se soubéssemos ler melhor os silêncios, as palavras doeriam menos ou faríamos melhor uso delas? Às vezes paramos diante do outro, mas não conseguimos ouvir nada além de nossa própria voz. Mas o “abecedário do silêncio” não nos é apresentado senão dentro dos silêncios das horas entre verbos diários e entre as vírgulas de cada respiração no texto da vida. O narrador do *Caderno de um ausente* tentou alertar Bia, sua filha, que estava chegando ao mundo, sobre a importância do silêncio, de saber lê-lo ou escutá-lo: “se eu pudesse, eu te ensinava todo o abecedário do silêncio antes da fala, eu desaprenderia a falar e adotaria como

língua todo o (meu) humano silenciar; [...] é no silêncio que um corpo clama pelo outro.” (CARRASCOZA, 2014, p. 111-113)

E há as palavras entrecortadas pelos silêncios das partidas, despedidas, ausências, chegadas, visitas inesperadas e visitas encenadas. Há irmãs e irmãos, silêncios expulsos da infância, tecendo encontros e timbres indecisos de voz. O silêncio que desenha o cotidiano, mas que também prenuncia o adeus, como descreve Carrascoza (2017, p. 192): “[...] o silêncio alargava vagarosamente as paredes ao redor, a sala, a casa inteira”. O silêncio que golpeia a vida vivida nos trechos, levando embora uma irmã que desabrochava em festa. O silêncio diante do outro que não existe mais, senão na memória. O silêncio de uma noite diferente sem luz elétrica.

Mas há também um silêncio de uma manhã que nasce: exuberante no turvar das cores. A face rubra e desavergonhada do dia que acorda. Um galo com bicos presos, mas com mil cantos guardados para um novo dia. Um silêncio amarrado atravessando uma fronteira entre a vida e a morte. O silêncio das travessias perigosas da vida beija também o silêncio alegre do jardim da casa da avó.

De silêncio em silêncio, aceitamos as horas e suas cinzas, mesmo sem tempo para celebrarmos o adeus e catalogarmos em potinhos na estante da sala os instantes poéticos de cada uma delas.

Uma vez escrevi sobre o silêncio dos pescadores da tainha, que ficam postos diante do mar esperando os cardumes reluzirem no horizonte da praia. Nos dias de hoje, e ao me encontrar com a prosa poética e cotidiana de Carrascoza (2017), neste e em outros livros, posso ler também formas de ensinamentos que andam fora de moda nos currículos da vida. Será que conseguimos ler ou escutar o silêncio sensível que habita o coração das narrativas de João Anzanello Carrascoza?

Há contos em volume mínimo, beirando o rés-do-chão cotidiano. Há contos que narram encontros e desencontros familiares, maritais, sociais. Há contos que nos tiram todas as palavras, a respiração e o chão. Outros que nos lançam para as estrelas. Há ainda aqueles que nos fazem voar para um lugar silencioso, secreto e só nosso. Há contos que nos ensinam não apenas a ouvir o silêncio, mas regular seus volumes dentro de nós. Você consegue ouvir?

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Trad. Júlio C. Guimarães. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

- CARRASCOZA, João Anzanello. *Caderno do um ausente*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *O volume do silêncio*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SOBRE A AUTORA

Cristiane Guimarães é mãe do João, da Melissa e da Flora. Graduada em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Tem Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é doutoranda no mesmo Programa. É professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Pesquisa com o grupo Tecendo Cultura Arte e Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, as relações entre escrita, biografia, memória e poesia.

E-mail: turmasdacris@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8402-8216>.

Texto aprovado em 24/10/2021.

Leitura entre estudantes de licenciaturas: traçando perfis, entrelaçando fios

Reading among undergraduate students: drawing profiles, weaving threads

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p197-201>

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA¹

GIROTTI, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. (Org.). *Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas*. Tubarão: Copiart, 2017.

O livro em tela é organizado por Cyntia G. G. S. Giroto, vinculada à Universidade Estadual Paulista, e Sandra A. P. Franco, vinculada à Universidade Estadual de Londrina, e prefaciado por César Nunes, Professor Titular de Filosofia e Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Lançado em 2017, pela Copiart, o livro, que totaliza 170 páginas, é composto por sete capítulos, cujas autorias envolvem 22 pesquisadores – dentre os quais figuram as organizadoras – vinculados a quatro instituições de Ensino Superior de diferentes Unidades da Federação. Os dados apresentados decorrem de pesquisa realizada em cursos presenciais de Graduação da Universidade Estadual Paulista – *campi* de Marília e de Presidente Prudente –, da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Passo Fundo, o que possibilitou a apresentação de dados expressivos e abrangentes sobre aspectos do perfil leitor dos estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia dessas instituições.

1. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de São José do Rio Preto/SP.

Os dados apresentados são decorrentes de produções vinculadas ao Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional, denominado *Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente*.

As organizadoras, na Apresentação, entendem a universidade como “espaço privilegiado de mediação de leituras e de circulação de práticas de leitura” (p. 5). Por conseguinte, dessa perspectiva, o professor é considerado sujeito-chave dessa mediação.

O livro, destinado a professores dos diferentes níveis de ensino, tem por objetivo compartilhar produções decorrentes do projeto mencionado e, assim, contribuir para práticas e debates acerca da questão da leitura, em especial no que se refere a aspectos do perfil leitor do público pesquisado, em quesitos, tais como, concepções, hábitos, preferências e escolhas em relação a gêneros literários, suportes textuais, estratégias, frequência, locais, motivações, tempo dedicado, bem como relevância e contribuições atribuídas à leitura.

César Nunes, no Prefácio, destaca que o livro em referência

[...] reúne a beleza de estilo, naquele tópico de interpretações das pesquisas, que costura todas as categorias de análise com autores e com categorias referenciais expressivas para o campo epistemológico analisado, com a objetividade das tabulações, a expressividade das fontes, a qualidade do relatório investigativo. (p. 11)

No primeiro capítulo, intitulado *Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas*, de autoria de Rosane M. Castro, Sandra A. P. Franco, Lucirene A. C. Lanzi e Marta S. F. Barros, é apresentada análise do perfil leitor dos estudantes mencionados, predominando, segundo as autoras, uma concepção de “leitura utilitarista”, que se sobrepõe à “leitura cultural”.

Preferências e escolhas de leitores universitários iniciantes de graduação, segundo capítulo, é de autoria de Elieuzza A. Lima, Juliana G. M. Akuri e Marilete T. De Marco, que apresentam dados sobre preferências e escolhas de leituras entre universitários dos cursos e instituições mencionadas. As autoras frisam o caráter histórico e social dessas preferências e escolhas.

José C. Miguel, Cleriston I. Anjos e Maria S. R. Santana, no terceiro capítulo, denominado *A leitura de jornais e revistas no entorno universitário de Pedagogia e Letras*, discorrem sobre fatores que condicionam situações didáticas por intermédio da leitura de jornais e revistas. Os autores destacam a necessidade de políticas públicas e outras medidas de incentivo à leitura em todos os níveis de ensino.

Em Suportes de leitura no ensino superior: desvelando as preferências e os usos de pedagogos e professores, quarto capítulo, Barbara C. S. Monteagudo, Adriana C. Santos, Silvana P. Souza e Cyntia G. G. S. Girotto apresentam dados sobre a prática da leitura em suportes impressos e digitais, destacando a importância e a pertinência de ambos suportes.

No quinto capítulo, Práticas de leitura na universidade: a formação inicial do leitor sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Elieuzza A. Lima, Mariana Sampaio e Mariana N. Prieto discutem sobre a formação leitora do público mencionado, a partir da escolha das leituras, que têm, segundo as autoras, potencial de contribuição para a sofisticação e para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência dos leitores.

Ambientação leitora: o papel dos agentes de leitura e das mediações na visão dos estudantes universitários é o sexto capítulo, de autoria de Aline E. M. Ribeiro, Andressa C. Molinari, Rosângela M. G. Oliveira e Sandra A. P. Franco, que apresentam reflexões sobre a contribuição dos parceiros mais experientes no processo de formação de leitores, com destaque, considerando o público enunciado, para a participação dos professores nesse processo.

Cyntia G. G. S. Girotto, Yngrid K. Mendonça, Daniele A. Russo e Maria L. S. Mariano, no sétimo capítulo, denominado Estratégias de leitura e a formação do leitor universitário, apresentam reflexões sobre a formação leitora dos estudantes ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia das instituições mencionadas, destacando a relevância das estratégias de compreensão leitora para o aprendizado da leitura eficiente e crítica.

O livro trata de uma temática pertinente, premente e atual, especialmente no que se refere a licenciaturas, pois, quando no exercício da profissão docente, professores são ou serão responsáveis pela formação leitora das novas gerações. Vale destacar argumento apresentado pelas autoras do sétimo capítulo:

Faz-se necessário a transformação do ensino do ato de ler na escolarização. E para tanto a formação docente deve evidenciar práticas leitoras na complexidade da leitura e dinamização das estratégias de compreensão como fundamentais para a consolidação desse processo, que necessita abranger desde a educação infantil até os anos finais da educação básica, chegando à universidade. (p. 160).

Dessa forma, há que se considerar a possibilidade ou a tendência de o perfil leitor dos professores impactar, direta ou indiretamente, sobre o perfil leitor dos estudantes para os quais lecionam ou venham a lecionar. Ressalta-se que esses impactos não necessariamente restringem-se à Educação Básica ou à leitura de textos literários, mas podem e tendem a repercutir também no Ensino Superior, inclusive no que se refere à leitura dos textos que compõem as bibliografias básicas e/ou complementares das disciplinas dos cursos de licenciatura, quesito que tem implicações diretas e indiretas com a qualidade da formação docente e, por conseguinte, com a qualidade da Educação Básica.

Ressalta-se que, em alguma medida, a qualidade da Educação Básica tende a repercutir no Ensino Superior e vice-versa, haja vista a inter-relação necessária entre ambos níveis. A leitura configura-se como elemento fundamental para a apropriação dos componentes curriculares pelos estudantes em todos os níveis de ensino.

A questão da leitura de textos acadêmico-científicos em cursos de licenciatura configura-se, por um lado, como um dos principais elementos do processo formativo, todavia, por outro lado, configura-se como um dos principais desafios para docentes desses cursos, haja vista a adoção, por parcelas expressivas de licenciandos, de atitudes leitoras incompatíveis com a postura de estudos demandada de estudantes do Ensino Superior.

Os dados apresentados nos capítulos que compõem o livro em tela, ao traçarem o perfil leitor dos estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia das instituições citadas, propiciam elementos que permitem ou instigam, com as devidas mediações, ao entrelaçamento de fios e ao estabelecimento de nexos entre atitudes leitoras dos discentes fora e dentro do contexto universitário, inclusive em relação à leitura – que implica compreensão – dos textos das bibliografias básicas e/ou complementares das disciplinas dos cursos de licenciatura.

SOBRE O AUTOR

Cláudio Rodrigues da Silva é doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Professor substituto no Instituto de Biociências,

Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp),
campus de São José do Rio Preto.

E-mail: silvanegrao@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9036-3101>.

Texto aprovado em 02/11/2021.

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 dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. 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

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

Formas de pagamento

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

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

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

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

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

Normas editoriais

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

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

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

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

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

sopro da palavra

DOSSIÊ

Apresentação – Palavras libertárias de Paulo Freire na ALB

DE PAULO FREIRE

Da leitura do mundo à leitura da palavra

Da leitura do mundo à leitura da palavra

Memória sonora: A importância do ato de ler

PARA PAULO FREIRE

Tributo a Paulo Freire

Paulo Freire: narrador e pensador

ARTIGOS INTERNACIONAIS

Os trânsitos para a cultura impressa. Marín, Avellaneda
e a escritura pública no século XIX hispano-americano

Leitura: o papel da memória de longo
termo (mlt) no processo de interpretação

ARTIGOS

O uso de fantoches e suas contribuições para a narrativa de crianças

Educação e tecnologias digitais: pesquisas no contexto internacional
sobre educação e tecnologias digitais no ensino superior

Desaprendizagens na ressonância dos encontros

Literaturas indígenas, educação e sonho: germinar mundos

ENSAIOS

A relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento

RESENHAS

Entre os silêncios da vida e seus volumes: a delicadeza de saber escutar

Leitura entre estudantes de licenciaturas: traçando perfis, entrelaçando fios

