

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 41 • n.89 • 2023 ISSN 2317-0972

89

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, 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), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; 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 Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanhe 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: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

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

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Amanda Leite

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2023V41N89](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2023V41N89)

Volume 41 • Número 89 • 2023



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.41, n.89, 2023.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n89>

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 - 2023

© 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

- Entre acontecimentos, atalhos... 11
Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes • Cláudia Ometto

ARTIGOS

- Narrar varandas, avarandar formação de professores e pesquisa em educação em ciências com literatura 15
Guilherme Barreto Trópia • Pedro da Cunha Pinto Neto
- Cinema indígena e educação: pelo rio Ápa e pelo fogo que nunca apaga. 37
Luiz Felipe Medina Hancio • Alik Wunder
- Os ciclos de aprendizado de Adapak: o romance de educação na obra O espadachim de carvão de Affonso Solano 53
Bárbara Nascimento Ribeiro • Felipe Gonçalves Figueira
- Métodos e ações em prol de uma qualidade de escrita: estratégia de produção textual nas primeiras séries de escolarização 69
Cícero José da Silva • Denilson P. Matos • Otilia Costa e Souza
- Programas de intervenção em consciência fonológica e ensino da leitura para estudantes com síndrome de Down 89
Aparecida de Oliveira Machado Barby

ENSAIOS

O diário e a peste: uma experiência singular107

Samuel Antônio Zanesco

Quem é a Dani?127

Tainá Mattos Arcanjo

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB 131

NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 132

Contents

EDITORIAL

- Between events, shortcuts... 11
Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes • Cláudia Ometto

ARTICLES

- Narrating balconies, to balcony science teacher training with literature..... 15
Guilherme Barreto Trópia • Pedro da Cunha Pinto Neto
- Indigenous cinema and education: through the Ápa river and the fire that never goes out.....37
Luiz Felipe Medina Hancio • Alik Wunder
- The Adapak's learning cycles: the education romance in the novel *O espadachim de carvão* by Affonso Solano.....53
Bárbara Nascimento Ribeiro • Felipe Gonçalves Figueira
- Methods and actions in favor of quality writing: textual production strategies in the early school years 69
Cícero José da Silva • Denilson P. Matos • Otilia Costa e Souza
- Intervention programs in phonological awareness and Reading teaching for students with Down syndrome 89
Aparecida de Oliveira Machado Barby

ESSAYS

The diary and the plague: a unique experience107

Samuel Antônio Zanesco

Who is Dani?.....127

Tainá Mattos Arcanjo

NEWS

Join ALB..... 131

GUIDANCE FOR AUTHORS 132

Sumário

EDITORIAL

- Entre acontecimientos, atajos... 11
Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes • Cláudia Ometto

ARTÍCULOS

- Narrar balcones, balconear la formación docente e investigación en educación científica con literatura. 15
Guilherme Barreto Trópia • Pedro da Cunha Pinto Neto
- Cine y educación indígena: por el río Ápa y el fuego que nunca se apaga 37
Luiz Felipe Medina Hancio • Alik Wunder
- Los ciclos de aprendizaje de Adapak: la novela de la educación em O espadachim de carvão de Affonso Solano. 53
Bárbara Nascimento Ribeiro • Felipe Gonçalves Figueira
- Métodos y acciones en favor de una escritura de calidad: estrategias de producción de textos en los primeros años escolares. 69
Cícero José da Silva • Denilson P. Matos • Otilia Costa e Souza
- Programas de intervención en conciencia fonológica y enseñanza de la lectura para estudiantes con síndrome de Down. 89
Aparecida de Oliveira Machado Barby

ENSAYOS

El diario y la peste: una experiencia singular107

Samuel Antônio Zanesco

¿Quién es Dani?127

Tainá Mattos Arcanjo

DIVULGACIÓN

Únete a ALB 131

NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES 132

Entre acontecimentos, atalhos...

ALDA ROMAGUERA

MARCUS PEREIRA NOVAES

CLÁUDIA OMETTO

EDITORES DA REVISTA LT&P

ENCERRAMOS O ANO DE 2023 ESCOLHENDO PARA A CAPA DA REVISTA UMA terceira imagem de Amanda Leite¹, na Série Banzeiro. Em tons vibrantes, rosa choque amarelo e azul nos incitam a trans-ver costelas nessa fotografia experimental.

Constatamos que algumas das pesquisas aqui apresentadas foram realizadas no período da pandemia e trazem as reverberações desses tempos sombrios e suspensos, levando-nos a pensar com a potência do confinamento. Tal período exacerbou, em muitos de nós, uma obrigatoriedade de ausência como um modo de viver alterado e desconhecido.

Como se a vida passasse a (trans)correr e (es)correr na conjugação da primeira pessoa do singular²:

Me sinto só:

Aumentou a distância entre as pessoas e eu.

Me sinto céu:

Fechada em nuvens, trovejei e chorei.

1. Artista, pesquisadora e professora na UFF. @amandamleite.

2. Poema de Alda Romaguera.

*Me sinto sal:
Grão das desertas areias por onde pisei.
Me sinto mar:
Infinito liquefeito das tristezas que chorei.
Me sinto ar:
Respiro ofegantes passos nos atalhos que trilhei.*

Atalhos trilhados também podem tomar a solidão como acontecimento e nos levar a produzir novas maneiras de inventar a vida. A duração da solidão operou pausas indesejadas no convívio, liquefez-se em tristezas e, em alguns casos, alterou dispositivos na escrita e na pesquisa acadêmica.

Com os cinco artigos e dois ensaios publicados nesta edição da LT&P, observamos esse acontecimento através de aproximações com diferentes linguagens, grafias, imagens e fragmentos do cotidiano. Os autores.as inventam “naturezas/varandas” com a literatura, aproximam-se do cinema indígena brasileiro, recorrem a minicontos e narrativas para criar modos de pensar a memória, a educação, o ensino da leitura e as práticas de produção textual com diferentes segmentos da escolaridade.

O dilema de uma pequena menina negra nos desafiou com imagens no conto “Quem é a Dani”? Sua autora apresenta o impacto que a identificação física provoca em pessoas invisibilizadas socialmente e a telenovela como processo discursivo que manuseia elementos constituintes da oralidade na escrita.

Que outros atalhos forcem nosso pensamento a pensar com tais acontecimentos?
Desejamos a todos.as ótimos encontros com as leituras!

Artigos

Narrar varandas, avarandar formação de professores e pesquisa em educação em ciências com literatura

Narrating balconies, to balcony science teacher training with literature

Narrar balcones, balconear la formación docente e investigación en educación científica con literatura

GUILHERME BARRETO TRÓPIA¹

PEDRO DA CUNHA PINTO NETO²

RESUMO: Esta pesquisa analisa experiências de formação de professores de ciências em um curso de pedagogia, a partir da leitura de textos literários, em especial o romance *A varanda do Frangipani* de Mia Couto no qual a natureza/varanda é recriada a fim de produzir novas maneiras de inventar a vida. A partir dessas leituras, os estudantes escreveram e contaram suas próprias varandas numa tentativa de criar e inventar formas de pensar educação em ciências. O fundamento teórico da pesquisa compõe as noções de igualdade de inteligências e de emancipação intelectual de Jacques Rancière. A produção de conhecimento desta pesquisa situa na criação de textos literários, minicontos, que reinventam as varandas narradas nos cursos de formação. A potência literária da pesquisa partilha outros movimentos de escrita entre a formação de professores de ciências e aquilo que temos inventado nas práticas escolares como o mundo natural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; educação em ciências; literatura; pedagogia.

ABSTRACT: This research analyzes the experiences of the science education teacher training in the pedagogy course, from the reading of literary texts, like a novel *Under the Frangipani* in which nature/balcony is recreated in order to produce new ways of inventing life. From these literary readings, students wrote and told their own balconies an attempt to create and

1. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

2. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, Brasil.

invent was of thinking science education. The theoretical foundation of the research situates on the notions of equality of intelligences and intellectual emancipation of the author Jacques Rancière. The research methodology chosen locates in the production of literary texts, mini-stories, that reinvent the balconies narrated in the training teachers' courses. The literary power of research shares other writing movements between the science education teacher training in a course of Pedagogy and what we have invented in school practices as the natural world.

KEYWORDS: Teacher training; science education; literature; pedagogy.

RESUMEN: Esta investigación analiza experiencias de formación de profesores de ciencias en un curso de pedagogía, a partir de la lectura de textos literarios, especialmente la novela *A varanda do Frangipani* de Mia Couto en la que se recrea la naturaleza/balcón para producir nuevas formas de inventar la vida. A partir de estas lecturas, los estudiantes escribieron y contaron sus propios balcones en un intento de crear e inventar formas de pensar sobre la educación científica. La base teórica de la investigación son las nociones de igualdad de inteligencias y emancipación intelectual de Jacques Rancière. La producción de conocimiento en esta investigación radica en la creación de textos literarios, minicuentos, que reinventan los balcones narrados en los cursos de formación. El poder literario de la investigación comparte otros movimientos de escritura entre la formación de profesores de ciencias y lo que hemos inventado en prácticas escolares como el mundo natural.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; enseñanza de las ciencias; literatura; pedagogía.

Ele chegava por volta das 10 horas domingo, passava o dia. Cumprimentava um por um. A avó cozinhava branca defarinha de trigo. Os velhos dedos do avô desenhavam letras na máquina barulho. Depois do ritual de chegada, avistava então a grande varanda no fundo da casa. No piso da varanda, ora cimento, ora terra, ora pedra, ora grama... Via um hipopótamo de três pernas, um mosquito verde tocando gaita, e um carro caixa d'água. No domingo seguinte, o hipopótamo ganhava mais duas pernas e estava atrás do galinheiro. O mosquito verde acompanhava ao fundo o som do milharal que cantava balançando em muitas direções. E o carro havia partido deixando uns cacos no chão. Ficava em dúvida se aqueles cacos eram esconderijo de lodo ou lugar de tirar fotografias das famílias deformigas. E no outro domingo... Era dado à língua das galinhas. E negociava com as grandes folhas de taioba avoarem para a seca figueira. Numa dessas negociatas, a avó o chamou e lembrou que estava em tempo escola e que entrasse para o quarto sem dele antes sair com a leitura do livro O Sobradinho dos Pardais. Pediu uni tempo só para avisar ao martelo que cessava a ajuda na construção da ponteilor-de-hibisco-caída efoi levado ao quarto. Após alguns minutos saía correndo do quarto com o livro nas mãos, quando, de longe, a avó o interrompeu e questionou: o que acontece com o pardal no final do livro? Tomado pela questão, estático, o menino passava por uni momento pensamento que congelava os segundos do tempo. Ele contemplava a capa do livro e, em seguida, olhava fixamente para fora em direção à varanda. E então perguntou: e se o livro de pardal sem pardal?... Ou com outro pardal?

Figura 1: Miniconto – Fonte: autor

Esta investigação partiu de um estranhamento a uma acusação constantemente feita por pesquisadores do campo da educação em ciências no Brasil: os pedagogos não sabem ensinar ciências naturais nas escolas. É muito comum que estudiosos da educação em ciências (LONGHINI, 2008; COLOMBO JÚNIOR *et al.*, 2012; AUGUSTO e AMARAL, 2015), ao produzirem discursos da relação do pedagogo com o ensino de ciências, centralizem a discussão na “falta”/“deficiência” do conteúdo de ciências e suas implicações “problemáticas” para a educação em ciências. Incomodados com essa insistência da “falta”, algumas questões nos mobilizaram: que condições históricas possibilitam que estudiosos da educação em ciências vejam e digam do pedagogo professor de ciências dessa perspectiva? Que lugares ocupam os discursos da “deficiência”? Como esse discurso circula, se sustenta e se mantém? Dentre muitas possibilidades de pensamentos a essas questões, entendemos que os discursos da “falta” do conteúdo pressupõem que no seu oposto há um conteúdo definido a ser empenhado pelos pedagogos para tornarem-se “verdadeiros” professores de ciências. Essa “falta” remeteria a um modelo educacional ancorado em uma visão do conhecimento científico como algo acabado, completo

e sem espaços para o novo. Tal visão apontaria para um modelo educacional de transmissão, ou seja, uma vez que o conhecimento a ser galgado no ensino de ciências está pronto, bastaria o pedagogo alcançá-lo e transmiti-lo, superando a “falta” e garantindo o acesso a um conhecimento em que tudo “já tem seu lugar, tudo já está dado, tudo é rotina. Já se aprendeu o que ver, quando ver e por que ver (...) não cabem perguntas, dúvidas surpresas, estranhamentos. (...) não há mais espaços para (re) invenções, para experimentar outras formas de ser (...)” (CHAVES, 2013, p. 39).

Alguns estudiosos da educação em ciências têm realizado tentativas de tensionar a perspectiva da “falta” de conteúdo de ciências do pedagogo. Por exemplo, Belusci e Barolli (2013), discutem a possibilidade de encurtar a distância existente entre o sujeito pedagogo e o conteúdo de ciências, a partir da captura dos estudantes de pedagogia para imprimir esforços na aprendizagem das ciências, mostrando “o quanto esse conhecimento poderia estar a serviço dos estudantes no sentido de lhes trazer satisfação.” (p. 156). Já o trabalho de Lima & Maués (2006) apresentam uma mudança do foco de discussão do professor pedagogo que “não sabe” o conteúdo para o que potencialmente ele pode ensinar de ciências, rompendo com o modelo de pensamento do déficit do conhecimento.

Esses estudos apostam no espaço escolar e no percurso formativo de professores de ciências para séries iniciais do ensino fundamental em lugares que as finalidades e os efeitos de sentidos produzidos pelos conhecimentos científicos são ressignificados. No entanto, apesar da tentativa de tensionamento ao discurso da “deficiência”, entendemos que essas pesquisas deslizam sentidos em uma mesma superfície de pensamento: o fato que divide o sujeito e o conhecimento em que a relação entre o pedagogo e o ensino de ciências parte de uma perspectiva sempre desigual e distante. A mediação didática ajuda num movimento de aproximação e de menor desigualdade, mas não questiona o pensamento que separa uma ideia de sujeito a uma ideia de conhecimento.

A partir da leitura desses estudos, buscamos outros olhares que afastavam essa separação sujeito e objeto de conhecimento. Foi no trabalho cotidiano com estudantes do curso de pedagogia que arriscamos não somente um deslizamento de sentidos da desigualdade e distanciamento entre o sujeito e o conhecimento, mas pensamentos outros de sujeitos e conhecimentos. Não assumimos como fundamento a perspectiva da “falta” de conteúdos que antecipa o tradicionalmente considerado “problema” na relação do pedagogo com o modo de se pensar o mundo natural.

Na tentativa de desnaturalizar formações, ensinamentos e ciências que modulam, calam, definem, restringem nossa apropriação da vida, nosso movimento no mundo,

apostamos em movimentos de explorar a vida e experimentar o mundo em pensamentos. Mas como desenhamos experiências e pensamentos nas relações entre sujeito e objeto de conhecimento diante dessa aposta? Alguns estudos, como Masschelein e Simons (2014a, 2014b), inspiraram a pensar a relação entre os alunos do curso de pedagogia e o ensino de ciências naturais como um espaço de suspensão entre o sujeito e objeto de conhecimento e um tempo para experiência do pensamento. Os autores atribuem o espaço educativo como lugar do pensamento que suspende o passado e o futuro abrindo uma lacuna no tempo linear, o presente. O espaço educativo não é pensado como lugar de prescrições a que conhecimento se filiar, a que verdade defender ou a que sujeito ser.

O conhecimento em ciências naturais dentro de um percurso formativo de professores deriva de seus usos sociais convencionais, mas não coincide com eles. No espaço educativo, esses conhecimentos são suspensos de sua tradição de pensamento. O conhecimento “*não está mais nas mãos de um grupo social ou geração particulares e não há nenhuma conversa de apropriação: o material foi removido – liberado da circulação regular.*” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014b, p. 32). O sujeito também está suspenso no contexto educativo, suspenso de regras e contextos sociais que explicam o modo de ser e de expectativas sociais que definem o que pode alcançar.

Acompanhando as questões iniciais, resgatamos algumas reflexões da obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2002) que compuseram pensamentos com os percursos formativos do curso de pedagogia e com os percursos desta pesquisa. De acordo com Rancière (2012), a relação pedagógica situa de forma oposta a noção de emancipação intelectual. Na relação pedagógica, há um papel atribuído ao mestre de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante (aluno). O mestre sabe como transformar seu saber em objeto de saber ao ignorante, o momento que deve fazê-lo e o protocolo que deve utilizar. O que falta ao aluno é o saber da ignorância, o conhecimento da distância que separa o saber da ignorância. Assim, Rancière aponta que a relação pedagógica tem como pressuposto a desigualdade das inteligências. Essa desigualdade separa o mestre que possui o saber e sabe em que consiste a ignorância e o aluno que não possui o saber e não sabe em que consiste a ignorância. Esse processo pedagógico é caracterizado como embrutecimento em que há um domínio hegemônico do saber do mestre que coloca o aluno sempre como um sujeito da falta, da incapacidade intelectual, de uma inteligência menor-desigual. Já a noção de emancipação intelectual, diferente do embrutecimento, tem como pressuposto a igualdade das inteligências. No processo pedagógico

emancipatório o mestre situa o aluno em experiências de pensamento em que se rompe a desigualdade das inteligências e hierarquia das posições. São experiências que não antecipam o que deve ser aprendido, mas potencializa sensibilidades em aprender algumas coisas novas para ambos e juntos.

Na lógica da emancipação intelectual há sempre entre o mestre e o aprendiz uma terceira coisa que nenhum deles é dono, cujo sentido nenhum deles detém exclusivamente ou que se mantém com eles, afastando qualquer perspectiva de transmissão fiel. De acordo com Pellejero (2009), o exercício intelectual discutido na obra *O mestre ignorante* desperta pensamentos do que pode uma inteligência quando considerada como qualquer outra e considera qualquer outra inteligência igual à sua. O mestre se retira do jogo da desigualdade, reestruturando as relações pedagógicas. Ele disponibiliza o livro, a atividade, interroga, provoca uma palavra, provoca a manifestação de uma inteligência que se ignora ou que se descuidava. Não se sabe que percurso o aluno caminhará. *O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensas disso? o que fazes com isso?* (RANCIÈRE, 2002, p. 44). O mestre também ignora aquilo que o aluno deve aprender. O aluno (...) *aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.* (RANCIÈRE, 2002, p. 37). O mestre acompanha e verifica ao longo do processo os pensamentos mobilizados por essa inteligência ignorada e o faz com atenção para que o pensamento proferido não seja alvo de repressão.

Pensando com as reflexões de Rancière, retomamos o discurso da “incapacidade”, da “deficiência” do pedagogo ao ensinar de ciências da natureza. Ao remeter a questão da “falta” e do distanciamento entre o pedagogo e o conhecimento em ciências da natureza, os estudiosos da Educação em Ciências produzem uma hierarquia, uma ordem social. Essa hierarquia situa em uma ordem explicadora embrutecedora que expressa uma razão dominante de pensamento que caracteriza as relações sociais de poder.

Farei uma tentativa de escrever aquilo que experimentei e tinha contado apenas na fala. Percorria um caminho todos os dias logo pela manhã. Bem cedo. Durava 25, 30 minutos de caminhada. Era um caminho que de tão repetido parece que... Parei de ouvi-lo. Não havia nada novo nas subidas e descidas do caminho. Mas não era percurso inútil. Para além de chegar ao local destinado, vinha cheia de pensamentos. Refazia a agenda do dia. Da semana. Organizava a lista de compras do supermercado. Retomava os assuntos de prova, trabalho e leituras. E também temas do curso da igreja. Cantava. E pensava em coisas que esqueço, que não digo ou que nem daria conta de dizer. Era eu comigo mesma e, às vezes, com... outra de mim. Em uma descida, estava ansiosa porque não tinha uma varanda na minha casa. Inventar? O que faria? Já tinha tentado algumas coisas, mas a sensação é que estava totalmente impossibilitada. Inquieta no caminho, deparei com uma montanha de areia. Era nova no caminho. Fiquei olhando e fui embora. No dia seguinte ela estava lá. E no outro. No outro. Outro. Eu tomava de olho a areia de diferentes jeitos. Quando passava dela para mais adiante não resistia de voltar o olhar. Ela continuava lá. Não se contorcia para voltar o olhar para mim. Mas eu não desistia. Voltava o olhar ao cruzarmos no caminho. Iluminada pelo sol, resolvi tocá-la com as mãos. Nos meus dedos aqueles grãos de sílica. Impuros. Aquela areia que é um desmanche de pedra. Fragmento. Rastro. Resto. E como se pudesse segurar um só grão, ele não seria mais aquela montanha. Podia ser muitas coisas. Podia criar muitas coisas. O grão inventava de não ser areia. Peguei um pouco daqueles grãos para vocês. No dia seguinte não estava mais lá. Foi deixar de ser areia em outro lugar. Talvez esse caminho fosse a minha varanda... Termino essa escrita. Não estou satisfeita. Por isso, professor, tome nota que tentei escrever. Mas as palavras, não sei... Não dão conta de contar!

Figura 2: Miniconto – Fonte: autor

Na busca de caminhos para percursos formativos e de pesquisa, fomos provocados a partilhar e escutar os modos singulares de viver com o mundo, buscando leituras, escritas e ciências nas nossas práticas cotidianas. Inspiramos como partida de nossos caminhos a igualdade de inteligências em que todos podem intervir, pensar, falar e inventar. E o disparador das atividades foi a leitura de textos literários compoendo a formação de professores e a pesquisa em educação em ciências.

Nesse momento de escrita da pesquisa, percebemos que as escolhas de alguns textos literários que nos acompanharam seguem caminhos que recorrem à palavra poética dentro de um mundo para então criar outro. São textos que apelam à natureza para então criar pensamentos com a natureza ou ainda inventar outras naturezas, são eles: o romance *A varanda do Frangipani* (COUTO, 2007), o livro de contos *A legião estrangeira* (Lispector, 1999), e os poemas de Manoel de Barros (2010a, 2010b). Notadamente, esta pesquisa centrou os esforços investigativos com as experiências

de formação realizadas com a obra *A varanda do Frangipani* durante as disciplinas Fundamentos Teórico-Metodológicos e Prática Escolar em Ciências I e II na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em três semestres presenciais anteriores ao confinamento da pandemia de COVID-19³. O destaque da leitura dessa obra se dá porque o texto da obra foi quase todo lido durante as aulas do curso de pedagogia e as atividades desenvolvidas retomavam pensamentos com essa obra.

A varanda como um lugar inventivo nos inspirou a pensamentos em que também pudéssemos reingressar com as nossas varandas, pulsando ensinamentos, ciências, literaturas. Assim, na medida em que lemos os capítulos de *A varanda do Frangipani*, fomos adentrando o universo inventivo dos depoimentos narrativos dos personagens⁴. A leitura dos capítulos era feita fora do horário da disciplina. E quando nos reunimos na sala de aula, dentre muitas outras atividades da disciplina, conversávamos sobre a história do livro, sobre o que percebemos e o que pensamos com a narrativa literária. Acompanhamos e verificamos os pensamentos mobilizados e buscamos não fazer qualquer distinção entre certo e errado. A ideia era incentivar que nós entrássemos no jogo simbólico do texto, criando um ambiente aberto para que pudéssemos dizer e comparar o que vimos e o que pensamos com o que vimos. Sempre que possível, durante as conversas, instigamos a atenção à forma como a natureza era construída vinculada às narrativas com a varanda ou com as muitas varandas do frangipani desenhadas pelos personagens em suas narrativas.

Compondo a metodologia de ensino das disciplinas, propusemos uma atividade em que os alunos, a partir do jogo simbólico da varanda, narrariam as suas próprias varandas. Cada aluno deveria ao longo da semana fazer um exercício de olhar para sua varanda e narrá-la na aula seguinte. Foi uma proposta incerta, duvidosa e estranha tanto para alunos como para nós. Havia muitas respostas, maneiras, formas de dizer com a sua própria varanda. A atividade era narrar sua varanda sendo que o formato era livre desde que fosse possível apresentá-la na disciplina. Essa atividade foi repetida ao menos 4 vezes em cada disciplina no sentido de exercitar, repensar, refazer, recriar pensamentos com as varandas.

Em um primeiro momento, ao narrar suas próprias varandas, os alunos apostaram em uma narrativa objetiva e descritiva da presença de uma varanda real ou ainda da insatisfação da ausência de uma varanda. Para muitos havia uma inquietude de não

3. Um dos autores do artigo era professor responsável das disciplinas na instituição no período indicado.

4. Uma descrição mais ampla da obra *A varanda do frangipani* de Mía Couto e suas relações de reinventar a natureza está presente em Autor 1 (2018).

ter uma varanda em sua própria casa o que era usado como justificativa da impossibilidade de fazer a atividade. As narrativas caminhavam para o desejo de anunciar uma realidade pronta, pré-concebida da varanda ou de sua ausência, à medida que buscava apreender a totalidade da vida pela linguagem. Foi no exercício de narrar as varandas repetidas vezes, mediado pelas leituras e discussões com textos literários, que fomos convidados a arrastar as palavras a outros territórios perceptivos, a outros pensamentos com o mundo natural. Um exercício de fuga da realidade outorgada para experimentar escritas que criam mundos e desorganizam formas contaminadas pela literatura. Que a possível ausência física da varanda pudesse também compor nossas invenções, abastecendo de infinitos e estando atentos aos pensamentos e escritas a cada novo exercício de narrar as varandas. Assim entre as repetições do exercício de narrar as varandas e a continuidade da leitura do livro *A varanda do Frangipani*, realizamos leituras de outros textos literários que nos provocaram a sair da crença de que as palavras comunicam para entrar na potência da palavra como reinvenção de sentidos.

A leitura de alguns dos contos da obra *A Legião Estrangeira* de Clarice Lispector (1999) nos apresentou uma série de personagens e situações de fora, estranhas, estrangeiras. As experiências trilhadas pelos personagens dos contos tinham algo que se aproximava do texto de Mia Couto e que nos interessava: a natureza ou o que chamamos de mundo natural era recriado na obra literária pelos modos como esses personagens eram afetados por ela. E isso nos inspirava e provocava a pensar e renarrar as nossas varandas com ensinamentos, literaturas, ciências e pedagogias.

Com esse mesmo objetivo também compomos nossas leituras dois livros de poesia de Manoel de Barros (2010a, 2010b) e o documentário *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros* (CEZAR, 2009) que nos ajudou a entrar no mundo inventivo do poeta e nos deram pistas para novos exercícios narrativos com as varandas. A primeira foi apropriada e reinventada a partir da pesquisa de Aline Krelling (2012). Fizemos a leitura da poesia *O menino que carregava água na peneira* e construímos peneiras de carregar água com garrafas pet, fitas, filó e outros materiais. Durante o intervalo sugerimos que fossem brincar com suas peneiras e que ao retornar iríamos conversar sobre suas experiências de peneirar água. Na volta, percebi que alguns alunos estavam inquietos com o fato de “peneirar água” como uma possibilidade material da atividade. Ao iniciarmos as conversas peneirando água como um exercício nas palavras do poeta de transver o mundo, fluímos na dimensão criativa de Manoel, no seu deslocamento perceptivo em humanizar as coisas, em potencializar sentidos com o inumano. Muitas falas ainda materializaram a peneira como algo

objetivo de separação de objetos, reforçando a vontade de representação que resiste a liberdade de se fazer e reinventar saberes. A pergunta deixada então naquela aula foi: e se peneirássemos água com as nossas varandas? A segunda atividade seguiu com *O menino que carregava água na peneira* e a primeira parte de *Menino do Mato* (BARROS, 2010a). Trabalhamos as ideias dos despropósitos do menino peralta e dos desejos de desver/transver o mundo em brincar com as palavras. Entregamos a cada aluno um vidro bem pequeno, como um vidro de perfume, com uma rolha de cortiça. Os alunos teriam uma semana para realizar a atividade da disciplina: capturar despropósitos com as suas varandas, colocá-los dentro do vidro, fechar com a rolha e trazer para a aula. Ao chegarmos à aula seguinte, a sala estava comumente disposta em círculo, mas havia duas cadeiras no centro com um enfeite de chita, aquele era um lugar para o despropósito. Em duplas, os alunos puderam narrar modos singulares de explorar despropósitos com as suas varandas em escritas, invenções, pensamentos poéticos em ensinamentos e ciências. Foram exercícios de transver com as nossas varandas.

A partir de discussões com o que vimos e o que pensamos com o que vimos, fomos delineando outras possibilidades de narrar nossas varandas. Uma questão que se fez presente nessas discussões foi o deslocamento do real. Nessa discussão, Rancière (2005) faz uma interessante reflexão sobre a narrativa. O filósofo diz que a noção de narrativa nos aprisiona em oposições do real e do ficcional. E, que no seu entendimento, a necessidade de ficcionalização do real para o exercício de pensar coloca uma noção de ficção que impossibilita fronteiras entre a realidade e a ficção. Seria a narrativa impossível para Rancière? Dias e Cantarino (2014), inspiradas em estudos do filósofo, subvertem a ideia de oposição entre o real e o ficcional nas narrativas. As autoras encaminham uma noção de narrativa como multiplicação do mundo em que narrar *não é relatar as sequências de um fato observado e vivido, separar fatos de interpretação, opor uma explicação científica ou filosófica à narrativa dos fatos ou propor uma escrita que se funda numa verdade essencial a ser revelada e aprendida.* (p. 2). A (im)possível narrativa se coloca para fora do estabelecimento de uma fronteira entre realidade e ficção, convocando novas possibilidades de escritas narrativas que estão abertas a criar mundos na impossibilidade de delimitar o que é real e o que é ficcional. Assim as narrativas das varandas, nos solicitaram movimentos e nos convidaram a pensar as relações entre real e ficcional.

De certa forma, essas limitações de querer apresentar-representar-desvendar as varandas nos desafiava a continuar o debate e experimentar novas narrativas com a leitura de textos literários. As varandas como movimentos de percepção

do mundo natural convocavam, a cada novo exercício de narrar, escritas na ficcionalização da realidade para então criar outros modos de ver, sentir e pensar com a natureza. E, por isso, seguimos repetindo o exercício de narrar varandas mediadas pelas provocações dos textos literários.

O mar é uma grande varanda desse pântano do sul. E digo isso porque não havia nenhum dia dos caminhos da vida em que o mar deixava de devolver a mim mesmo em sal, concha e espuma uma surpresa. Como nos olhássemos e revolvêssemos a cada dia um certo começo. Eu era pescador. Traçava rotas infinitas no alto mar que com o tempo serenavam e descobri que ao lançar as redes nas margens era levado há outros tempos. Um dia caminhava ao entardecer pela beira mar com a tarrécia preparada e vi um rapaz que estava sentado na areia, distante da água, contemplando o mar. Ele acompanhava de longe os meus breves lançamentos da rede no mar. E curioso ele tentava ver o que capturava após puxar a barreira, mas a distância não permitia. Então ele se aproximou. Efe; perguntas. Logo na conversa vi que ele não era de mar. Ele perguntava muitas coisas: o que eu via, e que ele não, para lançar as redes às margens em um determinado momento; se eu era pescador de ofício; o porquê eu lançava, sozinho, a tal-reja naquela hora do dia; e se era melhor ir a alto mar para pescar. Eu, algumas vezes, o olhava de forma silenciosa. E continuava minha arte de viver. Ele seguia me questionando. Cada vez menos e com perguntas mais espaçadas, como sobre contemplar o mar. Ele ia arriscando contemplar o mar. Então lhe disse algumas poucas palavras: o mar adentro é mais calmo, sensação que se estende em repetições sem fim, aqui, na beira, vive escapando dos limites. É mais temperamental. Aqui pesco mais que peixe... Quando eu percebi, o jovem seguia. Caminhava pelos desenhos do mar na areia e olhava para sal, espuma e concha.

Figura 3: Miniconto – Fonte: autor

Que variações de pensamentos narramos nas relações com ensinos, ciências da natureza, literaturas, culturas e pedagogias? Que textos expomos, experimentamos e estamos atentos ao pensar a formação de professores de ciências a partir de movimentos de percepção e expressão com leituras literárias e aquilo que temos inventado como mundo natural em um curso de pedagogia? Como as narrativas literárias e ficcionais expressam e abrem movimentos de percepção do mundo natural e como estas percepções diferem e se conectam com os modos das ciências olharem e narrarem o mundo? Diante dos materiais produzidos ao longo das disciplinas juntamente com os textos literários e as questões de investigação destacadas acima, apresentamos a seguir o exercício de retomar e recriar essas produções como um exercício de pesquisa. E ao recriá-las no presente no que chamamos de minicontos que buscam se configurar em

impossibilidades de fronteiras entre uma realidade do que foi vivido e de um exercício ficcional, transitar na potencialidade de formações, ensinamentos, literaturas, ciências e pedagogias que apostem em intervenções com o pensamento e com a invenção.

Os minicontos atravessam todo o texto deste artigo, eles são os resultados desta investigação compondo as questões e os referenciais teóricos de pesquisa, os caminhos das experiências formativas no curso de pedagogias e as obras literárias lidas. A denominação de minicontos surgiu quando quase todos os textos literários desta pesquisa estavam escritos e é fruto da leitura do ensaio “O navio fantasma atracou na terceira margem do Rio” de Marina Colasanti (2014). Nesse ensaio, a autora conta o seu processo de produção, destacando como ao longo de sua história como escritora foi produzindo uma estrutura textual literária. Dentre os muitos caminhos de escrita que Marina Colasanti percorreu, ela nos conta uma experiência do processo de produção do livro *A morada do ser*. Nessa obra, a autora apostou nos minitextos para produzir um painel mais amplo sobre o tema escolhido. Os minitextos não eram apenas fragmentos intelectuais dispersos, mas caminhavam na construção de um mosaico, permitindo ao leitor, mesmo sem perceber, construir uma reflexão sobre o tema. Para tal, a partir de uma série de leituras descritas pela autora, ela desenhou numa prancheta um mapa imobiliário com um edifício/livro de 9 andares com 7 apartamentos cada e mais três coberturas. Para cada quadrado/apartamento do edifício/livro a autora foi preenchendo anotações com o fator/tema preponderante do que deveria habitá-lo. Tomada essa estrutura, a autora então passou a escrever os contos correspondentes às anotações.

Os elementos dessa estrutura que nos interessaram e nos fizeram apropriar da denominação minicontos, sem querer exatamente reproduzir o trabalho de Colasanti, são: um desejo de buscar novos caminhos para a escrita, caminhos inomináveis até então; o desejo de se distanciar de formas convencionais de escrita literária, como o romance; a aposta em textos curtos que não explicitavam uma história pré-definida ou ainda que contassem uma história de outro modo, de forma não linear, não óbvia; a aposta em textos curtos que se estruturariam como fragmentos de um mosaico em movimento que chama o leitor a construir a história junto com a autora; o desejo de uma leitura literária que não está pronta, que convida o leitor a produzir uma reflexão. Acreditamos que todos esses elementos são fortemente nossos desejos enquanto pesquisadores que produzem minicontos em um movimento de pesquisa que analisa práticas docentes com

leitura de textos literários. E ao produzir textos literários nos minicontos convida o leitor a produzir pensamentos com a pesquisa.

Uma demarcação importante no percurso metodológico da pesquisa é que os minicontos não explicitam, apresentam diretamente ou representam a produção dos estudantes que participaram das disciplinas formativas, elas são os movimentos investigativos desta pesquisa. Não desejamos fazer desta pesquisa um exercício de análise sobre a produção dos estudantes, mas sim de produzir pensamentos em minicontos com as experiências vivenciadas nos percursos formativos a partir das leituras de textos literários. A literatura é um eixo central desse percurso metodológico. Ao resgatar experiências na formação de professores de ciências que propõe experimentações de pensamentos com as leituras literárias, a pesquisa também experimenta no seu fazer científico exercícios de escrita com as leituras literárias, materializados nos minicontos. A literatura, nas experiências de formação de professores e de investigação científica, cria fissuras nos modos de ver, sentir e pensar a educação em ciências e a investigação científica de forma que se tornam indiscerníveis, nesta pesquisa, as experiências do professor formador e do pesquisador. Assim, esta pesquisa se defende tanto na forma quanto no conteúdo ao resgatar experimentações de pensamento e ao mesmo tempo também experimentar, aventurar-se em leituras e escritas literárias com a educação em ciências.

Essas outras formas de pensar os percursos de pesquisa foram importantes na criação do desenho desta investigação. O que questionávamos, naquele momento, era se poderíamos, em um movimento de leitura e escrita literárias, pensar com a ficcionalização das memórias dos percursos formativos de professores de ciências no curso de pedagogia como elemento na produção-invenção-criação com os minicontos. A tentativa não era caminhar em pensamentos que tudo é ficção, mas pensar formas de escritas “*que torna indefinida a fronteira entre razão dos fatos e a razão da ficção*”. (RANCIÈRE, 2005, p. 58). E, ao mesmo tempo, questionávamos a possibilidade de fugir de um percurso de pesquisa que se filiasse a uma vontade descritiva e representativa da memória vivida nas disciplinas do curso de pedagogia.

É preciso transver o mundo! É preciso transver o mundo..., é preciso transver o mundo, transver o mundo, transver o mundo transver o mundo... E o que lembrava do documentário "Só dez por cento é mentira" enquanto lavava louça do café da manhã.. Transver o mundo com um olhar de infância... Olhar o mundo com o espanto de quem olha pela primeira vez. E olhar de novo e espantar de novo, encantar de outras formas. Mas já não era mais dada as estripulias da infância. Essa esponja essa espuma, esse detergente, essa louça a lavar... Qual. encanto? Enquanto movimentava na tarefa surgiu uma bolha de sabão. Lembrava que quando criança, bolha e sabão era algo que incomodava. Eu adorava, pedia sempre piro meu pai fazer a mistura mágica. Ficava maravilhada até o ponto da bolha fugir de mim e estourar isso incomodava. Era uma incerteza. Mas repetia e repetia e repetia e... Menino! Menino! O que você está fazendo no sereno aí fora? Gritava pelo basculante, mas ele não ouvia. Havia um orvalho de outono no início da manhã Não queria que molhasse, pois logo o levaria para a escola. Ia em direção à varanda e olhava pelos basculantes. O menino estava parado com a cabeça jogada para trás e com a boca aberta. Fazia movimentos com a boca, ora mordida, ora tirava a língua pra fora. Tentava capturar algo que não sabia o que era. Observava e chegava cada vez mais perto. Não queria que ele percebesse minha presença. A curiosidade era grande de saber o que se tratava que a paciência reinava em mim para não o interromper. Respirava. E então o abracei e perguntei: amorzinho, o que está fazendo? Ele continuava na sua tarefa e quando parou um pouco, olhou para mim e disse continuando: o gosto do orvalho! Enquanto recebia aquelas palavras e o via na sua tarefa, tentava não obstruir sua busca. Lembrava do menino peralta e suas peraltagens. Voltava para a cozinha e, de lado, sem que ele percebesse, tentei também sentir o gosto do orvalho. De volta e de frente pra pia continuava a lavar louça, observando-o. Até que novas bolhas de sabão se fizeram. Elas faziam meia volta no meu corpo e iam para outros lugares. Ficava acompanhando os incertos percursos. Até que uma parou em frente ao basculante e o com o contato estourou tendo como imagem de fundo o menino na varanda. Aquela imagem ficava em pensamentos. A bolha de sabão, talvez, era um tempo de fuga, escapava-me.

Figura 4: Miniconto – Fonte: autor

Ao longo da construção metodológica da pesquisa, apostamos em políticas da pesquisa em educação em ciências com as leituras literárias. Retomando o trabalho de Pellejero (2009), o filósofo ressalta a política em um sentido de redefinir formas do que se pode ver e o que se pode dizer, sobre quem tem a competência para ver e a qualidade para dizer, sobre as propriedades dos espaços e os possíveis do tempo (p. 25). As leituras e escritas literárias como política de pesquisa em educação em ciências poderiam reorganizar formas ver e de dizer com as experiências educativas. As políticas de uma

pesquisa em educação em ciências a partir de leituras e escritas literárias compôs o desenho desta pesquisa, são elas: a política do pensamento e a política da invenção.

A política do pensamento desenhada nesta pesquisa compreende a memória como um exercício de intervir e criar com as experiências formativas. No sentido de que os minicontos não representam o dado coletado a ser analisado, uma ilustração ou exemplificação da teoria ou ainda que os textos e imagens devessem passar por (...) *procedimentos usuais de categorização de conceitos, de classificação de ideias, tampouco por métodos que preconizam um afastamento entre os sujeitos participantes da pesquisa* (PETRUCCI-ROSA, 2014, p. 306). As escritas em minicontos, nesta pesquisa, se apresentam ao longo do texto, reinventando as experiências com os registros, trabalhos, fotos, desenhos, rastros, notas dos percursos formativos, com as leituras de textos literários e com o desenho teórico percorrido na pesquisa. Elas são pensamentos que compõem a investigação e que tentam não separar teoria e prática, realidade e ficção, fundamento teórico e metodologia de análise. A ideia é que essas escritas não são produzidas para fragmentar, explicar, exemplificar ou dar consciência do que se discute em cada parte do artigo, mas para compor juntos os pensamentos desta investigação.

Já a política da invenção desenhada na pesquisa buscou inventar com as experiências narradas nos percursos formativos e por isso não corresponde a experiência de um sujeito. Não se quer identificar, nominar ou caracterizar quem disse ou quem viveu ou quem sentiu uma determinada experiência partilhada. E por mais que as figuras da mãe, do professor, da criança e de outros personagens presentes nos minicontos e nas imagens-varanda possam requerer uma identificação, elas também são produções inventivas com os textos de atividades dos estudantes, fotografias, desenhos, anotações soltas, registros produzidos nos cursos, relatos de experiências que nos provocaram. Outra questão que auxiliou para apostar em intervir inventivamente com os minicontos foram leituras de textos literários. Assim, as narrativas inventivas dos personagens da obra *A varanda do Frangipani* de Mia Couto (2007), as memórias inventadas de Manoel de Barros (2010b), e as narrativas estrangeiras de contos do livro *A Legião Estrangeira* de Clarice Lispector (1999) foram textos que nos acompanharam em exercícios de leitura e escrita. Por exemplo, os contos lidos do livro *A Legião Estrangeira* de Clarice Lispector deram pistas por formas de narrar que auxiliaram a escapar de uma noção representativa do sujeito narrador. A pesquisadora Noemi Jaffe (2015), ao analisar o livro *A Legião Estrangeira*, destaca que na maioria dos contos os personagens não possuem nome, criando uma espécie de generalização como se aqueles personagens fossem todos

os personagens. *Aquela velha de que ele está falando pode ser qualquer velha, aquela criança pode ser qualquer criança* (JAFFE, 2015). Outro destaque da pesquisadora é a utilização do tempo verbal pretérito imperfeito que aponta para um tempo de rememoração para o narrado. O pretérito imperfeito também aponta para um tempo de incerteza em que alguma coisa aconteceu com aqueles personagens, mas poderia ter acontecido com qualquer personagem. Ele remete a *uma história que não pertence a tempo nenhum, portanto pertence a todos os tempos*. (JAFFE, 2015). Ressaltamos que arriscar não nomear os personagens e utilizar frequentemente o tempo verbal pretérito imperfeito nas narrativas desta pesquisa não implica necessariamente uma incerteza do vivido ou uma atemporalidade das experiências. A linguagem e seus artifícios em um texto narrativo não garantem uma intervenção inventiva. Essas pistas em diálogo com os textos literários são apostas para entrar em uma política da invenção desta pesquisa narrativa.⁵

5. Para um maior aprofundamento das políticas do pensamento e da invenção na pesquisa, acessar o artigo AUTORES (2021).

Era dia de apresentação de seminário. O professor havia dividido a turma em alguns grupos e ao longo da disciplina cada grupo ficaria responsável pela apresentação de um texto. Mas não era necessariamente uma apresentação sobre o texto. Era uma apresentação com o texto ou pelo menos com os pensamentos que nos suscitavam. Ele dizia que o texto era um pretexto para pensarmos em ideias e que não queria uma apresentação literal, que nem ao menos seria necessário fazer referência ao texto. Queria que pensássemos e que a apresentação fosse um movimento do que faríamos com esses pensamentos. O formato era livre. Ficávamos todas em dúvida, perdidas. Não seria mais fácil apresentar o texto?... Estávamos numa noite fria e armava uma grande chuva logo no início da aula. Então o grupo começou a apresentação. Todas as alunas haviam lido o texto previamente, mesmo aquelas que não eram do grupo. O texto era sobre formação de professores, educação ambiental e algo de sermos estrangeiros em nós mesmos. Apostava na descolonização de saberes a partir de situações estrangeiras. Ao longo da apresentação a chuva começou e chuva daquelas barulhentas. Mas a inquietação maior foi com a apresentação do grupo. Eram imagens, vídeos... Éramos chamados a falar junto com o grupo, entender coisas e a pensar juntar coisas que havia dúvidas... Aquilo era do texto? Quando é que o grupo entraria no conteúdo do texto? Uma amiga de tão ansiosa chamou em paralelo uma das integrantes do grupo. E disse a ela: quando é que vocês vão falar do texto? Vocês vão perder pontos! Era uma sensação estranha.. O que estávamos fazendo? Olhei para o professor; ele estava firmemente olhando a chuva. Estava uma chuva de lado, aquela que batia como se fosse para lavar o vidro da janela. Era como se aqueles fios de água que cruzavam desordenadamente entrassem nas suas ideias. Toda a aula mexia com todos. O tempo acabou e fomos para casa. Na semana seguinte, o professor iniciou a aula dizendo que a apresentação o acompanhava naqueles dias. Que estava impressionado pelo grupo que fazia a opção de não entrar em explicações infinitas sobre o texto. E apostava que era capaz de pensar; conversar e agir com o texto. Mas que por alguns momentos, todo o movimento de estranhamento da aula o fazia perguntar se o grupo havia lido o texto... Ora professor; a intervenção estrangeira da aula nos retirou tanto de nós mesmos que por vezes duvidamos da nossa capacidade de entrar em caminhos outros. Talvez, nós não estávamos tão preparados para sermos estrangeiros. E há preparação para isso? Precisávamos caminhar com os pensamentos e adentrar na desordem da chuva. Será?

Figura 5: Miniconto – Fonte: autor

Uma das questões que dispararam a construção desta pesquisa foi certo estranhamento ao discurso da comunidade de pesquisadores da educação em ciências sobre falta de conteúdo de ciências pelos docentes pedagogos. Temos recebido questionamentos nos diálogos acadêmicos, como: “que resposta a pesquisa dá ao estranhamento do discurso da falta?” ou “A pesquisa consegue contrapor ou superar o discurso da falta de conteúdo dos professores?”

Todas essas questões são muito importantes para nós, pois, em princípio, elas movimentam algo que parece estar muito naturalizado atualmente no campo. E porque o desenho da investigação se propõe a pensar de maneira diferenciada a formação dos professores de ciências no curso de pedagogia e isso implica em discutir afinal quais são os pensamentos que a pesquisa oferece para essa questão. A resposta que temos desenhado sem fechar a discussão é que a investigação não dá resposta, não se contrapõe ou supera o discurso da falta. O que temos tencionado na discussão é a naturalidade que o discurso da falta do conteúdo de ciências pelo pedagogo tem dominado o campo da educação em ciências. Nosso incômodo com esse discurso é a maneira como o campo se fecha para a questão ao assumir com tamanha naturalidade sem se questionar se poderíamos pensar outras formas de olhar para a relação do pedagogo com o ensino de ciências. Há de certa forma um roubo da possibilidade do sentido, pois o que está aí já está dado, é fato! A leitura que esta investigação se propõe não assume o discurso da falta como fato dado e por isso não há o desejo de contraposição ou de superação desse discurso. A pesquisa parte com um exercício de lançar outros olhares para a relação entre a formação do pedagogo e ensino de ciências. Olhares que não desejam se contrapor ou superar (dizer qual é o melhor ou pior caminho) uma falta pré-estabelecida, mas caminhar em outras percepções com outros modos de ser e de experimentar a vida. A perspectiva de formação de professores desta pesquisa recorre à linguagem para vibrá-la e tentar mais uma vez movimentos de pensamento com as palavras, a fim de expô-los para que eles possam começar de novo a significar e a falar com o mundo natural.

A pesquisa produz pensamentos com uma perspectiva de formação de professores que defende a leitura e produção literária como exercícios de narrar os movimentos culturais nos caminhos formativos trilhados. A leitura e produção literária como intervenções com o pensamento e a invenção para narrar os movimentos partilhados em conjuntos de atividades em que nos expomos ao longo dos percursos formativos. Mas não uma narrativa que seja somente descritiva do vivido como uma sequência cronológica de dias, atividades e sequências de produções de textos. Ou ainda uma ativação da memória que deseja resgatar uma descrição completa de fatos. Mas narrativas que experimentam movimentos, sentidos, pensamentos, invenções com as experiências compartilhadas. De certa forma são narrativas ficcionais, inventivas, incompletas, incertas que potencializam pensamentos com a formação, ciências, ensinos, literaturas, pedagogias e que produzem outra forma de olhar para o processo formativo, fugindo

de uma visão embrutecedora, nos termos de Rancière (2002), em que o discurso de falta e o objetivo educativo de superar essa falta já estão pré-definidos.

A proposta de produção dos minicontos como resultado de um processo investigativo caminhou com a ideia de pesquisa formativa para o próprio pesquisador e professor e para os próprios estudantes que participaram das experiências no curso de pedagogia. A proposta de uma educação via contaminação literária atravessou a todos, pesquisador, professor e estudantes de forma indistinta nos percursos formativos e nos percursos de pesquisa. Essa contaminação literária nos confrontou a pensar e a produzir escritas criadoras de uma realidade deslocada em relação a uma realidade outorgada. Ela nos desafiou a duvidar e a se movimentar contra certa apreensão totalizante da vida pela linguagem e pelo efeito linear e contínuo da realidade. A palavra como o que se diz, ela é o vivido, é o percebido, é a experiência, é o corpo que se arremessa ao mundo e se expande em corpo outro, em vida outra. A leitura literária e a produção dos minicontos e imagens-varanda se deram por escritas fragmentadas abrindo uma poética móvel, heterogênea e dissonante.

Essas escritas literárias nos convocaram a entrar em um campo de ler aquilo que jamais foi escrito ou ainda de escrever aquilo que jamais foi lido. Elas irromperam novos sentidos, uma construção de relações que não estão concedidas, uma leitura capaz de inscrever e sonhar varandas e ciências nos rastros formativos de professores de ciências no curso de pedagogia. A literatura atravessou ao mesmo tempo um percurso formativo de professores e um percurso formativo de pesquisador em educação em ciências pulsando modos de percepção, aberturas inquietantes, sensíveis, inaudíveis do mundo.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, T. G. S.; AMARAL, I. A. A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. *Ciência & Educação*, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo, SP: Leya, 2010a.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo, SP: Editora Plante do Brasil, 2010b.
- BELUSCI, H. T.; BAROLLI, E. Impasses na formação inicial de professores das séries iniciais para o ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 1, p. 135-158, 2013.
- CEZAR, P. **SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA: a desbiografia oficial de Manoel de Barros**. Produção Artesanato Eletrônico. Biscoito Fino, DVD, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

Narrar varandas, avarandar formação de professores e pesquisa em...

- CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2013.
- COLASANTI, M. O navio fantasma atracou na terceira margem do rio. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 32, n. 63, p. 155-165, 2014.
- COLOMBO JÚNIOR, P. D.; LOURENÇO, A. B.; SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Ensino de Física nos anos iniciais: análise da argumentação na resolução de uma “atividade de conhecimento físico”. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 2, p. 489-507, 2012.
- COUTO, M. **A varanda do frangipani**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- DIAS, S.; CANTARINO, C. Biografias impossíveis: escrever encontros entre artes e ciências. **ComCiência**, v. 160, 2014.
- JAFFE, N. **A legião estrangeira de Clarice Lispector e o efeito de estranhamento**. Campinas: CPFL CULTURA, 2015.
- KRELLING, A. G. **Quando a pesquisa e brincadeira se encontram: reinventando a poesia de Manoel de Barros no cotidiano escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, p. 161-175, 2006.
- LISPECTOR, C. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1999.
- LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 241-253, 2008.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora, 2014a.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014b.
- PELLEJERO, E. A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière. **Saberes – revista interdisciplinar de filosofia e educação**, v. 2, n. 3, p. 18-30, 2009.
- PETRUCCI-ROSA, M. I. Mônadas Benjaminianas como possibilidade metodológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ, 2014.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2002.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo, SP: Editora 34, 2005.
- RANCIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2012.
- TRÓPIA, G. **Narrar varandas, avarandar educação em ciências e literatura**. 2018. 1 recurso online (114 p.) Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633556>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- TRÓPIA, G.; PINTO NETO, P. da C. Das apostas políticas de percursos de pesquisa narrativa em educação em Ciências. In: SANTOS, *et al.* (Org.) **(Bio) grafias: nós e entrenós na educação em ciências e biologia**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 298-314.

SOBRE OS AUTORES

Guilherme Barreto Trópia é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais, tem Mestrado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. É professor/pesquisador do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagens, Culturas e Ensino de Ciências e Biologia.

E-mail: guilhermetropia@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1341-2720>.

Pedro da Cunha Pinto Neto é professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciências e Ensino (gepCE) e atua na formação de pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação (FE/UNICAMP) e Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM/UNICAMP).

E-mail: pedrocnp@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7516-2109>.

Recebido em 01 de março de 2023 e aprovado em 17 de setembro de 2023.

Cinema indígena e educação: pelo rio *Ápa* e pelo fogo que nunca apaga

Indigenous cinema and education: through the *Ápa* river and the fire that never goes out

Cine y educación indígena: por el río *Ápa* y el fuego que nunca se apaga

LUIZ FELIPE MEDINA HANCIO¹

ALIK WUNDER²

RESUMO: Este texto é parte de uma pesquisa sobre cinema indígena brasileiro realizada por um estudante universitário pertencente ao povo guarani, a partir do mergulho nos catálogos do Projeto Vídeo nas Aldeias e da Associação de Realizadores Indígenas (Ascuri). A pesquisa envolveu seleção de filmes dos catálogos, análise de alguns deles e a realização de diálogos com estudantes do ensino médio e ensino superior na forma de cine debates. Estudar e conversar sobre os filmes foram movimentos disparados por uma inquietação: a urgente necessidade de se combater os estereótipos construídos durante séculos de colonização sobre os povos indígenas. Para esta escrita, escolhemos um dos movimentos da pesquisa: o encontro entre a história de vida do estudante com dois filmes de produção da Ascuri, dirigidos pelo realizador Terena Gilmar Galanche. As histórias dos personagens dos filmes e as ancestralidades do estudante pesquisador se misturam e dão a ver os modos de ser, viver e resistir do povo Guarani nos territórios do Mato Grosso do Sul e em qualquer lugar que estejam.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema indígena; educação; povo Guarani.

ABSTRACT: This text is part of a research on Brazilian indigenous cinema carried out by a university student belonging to the Guarani people, into the catalogs of the Projeto Vídeo

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

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

nas Aldeias and the Association of Indigenous Directors (Ascuri). The research involved selecting films from catalogs, analyzing some of them and holding dialogues with high school and higher education students in the form of film debates. Studying and talking about the films were movements triggered by a concern experienced as an indigenous person at the university: the urgent need to combat the stereotypes built during centuries of colonization about indigenous peoples. For this writing, we chose one of the research movements about the encounter between the student's life story and two films produced by Ascuri, directed by director Terena Gilmar. The stories of the characters in the films and the ancestries of the student researcher mix and reveal the ways of being, living and resisting the Guarani people in the territories of Mato Grosso do Sul and anywhere they are.

KEYWORDS: Indigenous cinema; education; Guarani people.

RESUMEN: Este texto forma parte de una investigación sobre el cine indígena brasileño realizada por un estudiante universitario perteneciente al pueblo guaraní, profundizando en los catálogos del Projeto Vídeo nas Aldeias y de la Asociación de Realizadores Indígenas (Ascuri). La investigación consistió en seleccionar películas de catálogos, analizar algunas de ellas y mantener diálogos con estudiantes de secundaria y educación superior en forma de debates cinematográficos. Estudiar y hablar sobre las películas fueron movimientos desencadenados por una preocupación: la urgente necesidad de combatir los estereotipos construidos durante siglos de colonización sobre los pueblos indígenas. Para este escrito, elegimos uno de los movimientos de investigación sobre el encuentro entre la historia de vida del estudiante y dos películas producidas por Ascuri, dirigida por la directora Terena Gilmar Galanche. Las historias de los personajes de las películas y las ascendencias del estudiante investigador se mezclan y revelan las formas de ser, vivir y resistir del pueblo guaraní en los territorios de Mato Grosso do Sul y en cualquier lugar donde se encuentren.

PALABRAS CLAVE: Cine indígena; educación; pueblo Guaraní.

*“Nesse rio não existia mais água,
o rio nasceu com as rezas que fiz com meu irmão,
rezas que aprendemos com meu pai”
Ñanderu Argemiro Escalante*

*“Nós vivemos desse fogo.
O fogo é nossa vida.
Ke'yrusu (sol) fez tudo
e depois ele subiu e foi embora”
Jari Alice Pedro*

Pirakuá é o lugar onde os peixes desovam, uma toca no leito do rio que permite que os peixes não acabem. *Ñanderu Argemiro Escalante*, rezador tradicional do povo Kaiowá da Aldeia *Pirakuá* (MS), no filme *“Pirakuá, os guardiões do Rio Ápa”* (2014) tem sua voz e seu corpo misturados às águas do rio, enquanto conta as histórias dos donos das águas e entoando cantos aprendidos com os donos das pedras do Rio Ápa. Sua fala é direcionada aos(as) jovens de seu povo, ele canta e conta os segredos que existem entre os *Ñanderus* e os *Yvyveras*, os rezadores e os donos das águas. Juntos, eles cuidam do Rio Ápa. Em *“Panambizinho: o fogo que nunca acaba”* (2024), Jari Alice Pedro, anciã da Aldeia Panambizinho, ao pé do fogo, conta a uma mulher mais jovem os segredos do surgimento do fogo e das duas madeiras que mantêm a fogueira que alimenta o povo Kaiowá. A lenha boa é recolhida longe, em terras tomadas pelo agronegócio, e a cada ano se torna mais escassa. Gilmar Galanche é um realizador indígena pertencente ao povo Terena, integrante da Associação dos Realizadores Indígenas (Ascuri) e diretor destes dois curtas-metragens. Seus filmes lançam um olhar poético que amplia as vozes, as rezas e as sabedorias dos anciãos e anciãs do povo Kaiowá do Mato Grosso do Sul.

Esse ensaio, escrito em diálogo com esses dois curtas-metragens de Gilmar Galanche, é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica³ sobre as relações entre o cinema indígena brasileiro e a educação, realizada a partir do mergulho nos catálogos do Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA) e da Associação de Realizadores Indígenas (Ascuri).

3. Esta pesquisa de Iniciação Científica teve apoio do PIBIC/CNPQ, 2020.

Abaixo, um depoimento do estudante pesquisador que realizou esta pesquisa:

“Como estudante guarani na Universidade Estadual de Campinas (SP), desde a criação do primeiro vestibular indígena desta universidade, em 2019, encontrei na Faculdade de Educação, no Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, um espaço institucional aberto ao diálogo intercultural com os modos guarani de ser, pensar, criar e escrever”.

A pesquisa foi realizada no período da pandemia, envolveu seleção de filmes dos catálogos, análise de alguns deles e a realização de diálogos com estudantes do ensino médio e ensino superior em formato de cine-debates. Aconteceram de forma virtual com estudantes de ensino médio do Instituto Federal de Hortolândia, SP no ano de 2020 e de forma presencial na Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2021.

Nos relata o estudante pesquisador:

“Estudar e conversar sobre os filmes foram movimentos disparados por uma inquietação vivenciada como indígena na universidade: a urgente necessidade de se combater os estereótipos construídos durante séculos de colonização sobre os povos indígenas. Como os indígenas são apresentados nas escolas não indígenas? Como o cinema indígena pode auxiliar na ampliação do conhecimento sobre os diferentes povos? Como as formas de ver, conhecer e ser dos povos indígenas podem entrar em diálogo com o conhecimento escolar? Como o cinema indígena pode auxiliar nesse diálogo”?

Para esta escrita em forma de ensaio, escolhemos um dos movimentos da pesquisa, tendo como referência a escrita cartográfica (COSTA, 2014): o encontro entre a história de um estudante pesquisador, de seu povo e sua família e as duas produções cinematográficas da Ascuri. As histórias dos filmes e as ancestralidades se misturam e dão a ver os modos de ser, viver e resistir do povo Guarani no Mato Grosso do Sul e em qualquer lugar que estiverem. Por meio do cinema indígena, percebemos a possibilidade de apontar caminhos para o fortalecimento desses povos no espaço universitário e escolar. Acreditamos que o cinema produzido por artistas indígenas pode proporcionar bons pensamentos sobre a educação, a arte e o silenciamento das ancestralidades indígenas, provocada pela colonização e organização colonial dos centros urbanos.

Seguimos com a metodologia da pesquisa cartográfica (COSTA, 2014), na qual o(a) pesquisador(a) traça seu caminho guiado por suas inquietações, “territórios existenciais” (COSTA, 2014, p. 5) e transformações que se instauram num corpo “poroso a microssensibilidades que se instauram nas zonas fronteiriças” (COSTA, 2024, p. 4). As zonas fronteiriças desta pesquisa envolvem nossos encontros com os filmes, leituras e com os(as) estudantes nos cine-debates realizados.

Esta pesquisa permitiu-nos olhar não apenas para territórios ancestrais, a região do Rio *Ápa* no Mato Grosso do Sul, mas também para os “territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos...” (COSTA, 2014, p. 5) que nos compõem e que continuamos a compor quando pesquisamos, assistimos a filmes, conversamos sobre eles, lemos e escrevemos.

Também nos deixamos guiar pelos pensamentos do antropólogo inglês Tim Ingold, em especial a partir de seu livro “Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição” (2015), escrito em diálogo com modos indígenas de ser e estar no mundo. Entrelaçamos, nesta escrita, os pensamentos sobre os filmes, as narrativas de uma família guarani e leituras realizadas, entendendo que o pensamento está sempre conectado à vida e em diálogo com os modos indígenas de ser e pensar: entre caminhos e conexões, entre território e corpo.

No texto “Repensando o animado, reanimando o pensamento” (2015), Ingold escreve sobre o pensamento de alguns povos indígenas: “estamos lidando aqui não com uma maneira de acreditar *sobre* o mundo, mas com uma condição de estar *nele*” (INGOLD, 2015, p. 116). Seu texto se faz na conexão da malha que os caminhos nos levam e nos compõem, que estamos sempre compondo ao longo da vida. Pensamento bastante alinhado com os modos de ser e viver do povo Guarani. O que é estar vivo? Nos pergunta em seu texto o Tim Ingold. Para os Guarani, estar vivo é estar no caminho, em constante movimento. Para Ingold, em diálogo com outros povos originários de pensamento animista, “onde quer que haja vida há movimento. O movimento da vida é especificamente o de tornar-se, em vez do ser, da incipiência da renovação ao longo do caminho” (INGOLD, 2015, p. 122).

Como o cinema indígena nos coloca em movimentos com estes diversos sentidos de vida? Para dialogar com esta questão, compartilhamos abaixo o testemunho de Luiz Medina Guarani, coautor deste ensaio:

“Para mim tudo começou com uma grande árvore, um Ipê, e junto dela sua flor. A concepção desta vida em forma material me foi dada ao final dos anos 1990, em Campo Grande, a capital do Mato Grosso do Sul. Vim, desta vez, na materialidade do corpo humano, através da luz de Fabiane Medina – *Yvoty Rendyju* – flor brilhante do amanhecer – cientista social, mestre e doutoranda em Ciências Políticas. É ela quem me guia, direta ou indiretamente, no mundo. Nascido no bairro Tiradentes em Campo Grande, esse lugar onde o urbano-centro diz ser um bairro de periferia e que recebeu, no período de sua ocupação, inúmeras famílias de ancestralidade indígena. Minha família, após expulsão do seu território, chegou à ocupação por volta dos anos 1980. Ali Dona Lola, minha *maxu* – avó mais velha, aquela que tem muita sabedoria – foi se estabelecer depois de inúmeras andanças na região de fronteira, entre o que é hoje o estado do Mato Grosso do Sul e o Paraguai, na Bacia do Rio Ápa. Depois de deixar de viver em seu território de origem, Dona Lola foi em busca de melhores condições de sobrevivência para sua família, assim como tantos outros indígenas desse bairro. Minha bisavó mais se parecia com um pé de Ipê, da casca forte, densa de sabedoria e resistente às dores da vida de uma mulher guarani. Na época da ocupação, junto com ela, vieram também seus sete filhos e doze netos. A casa da avó Lola sempre foi ponto de referência para receber parentes que vinham do interior para tratamentos de saúde, reuniões de família e morada para as filhas, netas e bisnetas que precisavam se reterritorializar para conseguir atender as demandas da vida na cidade. Era lá que o fogo guarani se mantinha sempre aceso para receber a todos(as). Enquanto estava viva, Dona Lola pôde ver a família reunida em torno dela, como um lindo pé de ipê, pronto para receber rodas de conversas em sua sombra. Sempre acompanhado de um bom mate quente pelas manhãs e um tereré gelado nas tardes quentes do cerrado. Mesmo sofrendo de muito preconceito linguístico, Dona Lola não deixou de praticar nossa língua materna, o guarani antigo da fronteira com o Paraguai, de onde viemos. Sempre que nos recebia, dava as “boas-vindas” falando na língua. Quando pensava alto, não hesitava, falava em guarani e entendia apenas quem estava acompanhando o pensamento dela. Antes de fazer a passagem, já não queria mais falar em português, passou seus últimos momentos nesta vida falando em guarani com as enfermeiras, que não a entendiam e precisava ser traduzida pela minha avó Xila. A avó Xila sempre conta que ela e os irmãos nasceram no meio do mato, na beira do Rio Ápa. Neste lugar, Dona Lola e as crianças viviam de maneira inseparável ao território. Dona Lola conseguia trabalho para os filhos na casa dos patrões, na região das cidades de Porto Murtinho, Antônio João, Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna e Bonito. Sobre essa época, a avó Xila dizia: “eu trabalhava como

doméstica na casa do patrão. Isso sempre me deixou muito triste e desconfortável, pois eu não queria sair de onde nós morava. Por mais que fosse tudo muito simples, com casa de barro e madeira, eu não gostava de sair do nosso quintal para trabalhar na casa dos patrões. Ia mesmo por que era obrigada”. A avó Xila sempre diz: “a gente sempre falou a nossa língua, o guarani. Mas também na época, não falávamos o mesmo guarani de hoje, falávamos o guarani nosso que só quem era da região sabia. Falo isso porque o guarani se tornou língua oficial no Paraguai, e o guarani que nós falava era outro, um mais antigo”. Ela ainda conta que viveu para trabalhar, foi doada várias vezes, mas sempre retornava a *che sy*, sua mãe. Tentaram a vida em Aquidauana, de onde ela tem muitas lembranças e, depois disso, se instalaram em Campo Grande numa ocupação periférica ao centro urbano”.

Todo o processo de colonização do Brasil, a cada novo contato com os povos, provocou um apagamento forçado das nossas ancestralidades, por meio de humilhações, trocas injustas e escravização de nações inteiras. Ficamos fixados na figura folclórica e estigmatizada dos livros de história escrito pelos ditos “heróis”, que supostamente trouxeram a modernidade e o desenvolvimento científico, tecnológico e religioso ao Brasil. Ficamos impedidos de contar nossa própria história, de falar nossas próprias línguas, de viver em nosso próprio território, de praticar nossas próprias espiritualidades. Desta forma, as escolas não indígenas, da maneira que se construiu na herança colonial, reafirmam estas imagens estereotipadas e aumentam ainda mais a distância entre a imagem genérica do “índio” e o que realmente somos. Almires Martins, no vídeo *Ymá Nhandehetama – Antes éramos muitos*, realizado por Armando Queiroz, Almires Martins e Marcelo Rodrigues e exposto na 31ª Bienal de Arte de São Paulo em 2009, diz:

Nós sempre fomos invisíveis. Os povos indígenas sempre foram invisíveis para o mundo. Aquele ser humano que passa fome, passa sede, que é massacrado, perseguido, morto lá na floresta, nas estradas, nas aldeias, este não existe. Para o mundo de fora existe aquele índio exótico que usa cocar, que dança, que canta, coisas para turista ver. Aquele que está lá na aldeia sofre da doença de ser invisível, de desaparecer. Ele quase não existe para o mundo do direito, principalmente para o mundo do direito, como ser humano. Como ser humano, ele desaparece. Se afoga no mar das palavras da burocracia, das teorias acadêmicas. Ele é afogado no meio das palavras quando a academia,

os estudiosos, entendem mais de índio que o próprio índio. Ele é invisibilizado pela própria academia. Ele perde a voz, perde o foco, perde a imagem. Ele volta novamente quando tem o conflito, quando a mídia procura a notícia para vender o jornal, mostra o índio morto, o índio bêbado, preguiçoso, como se vê nos livros. O índio que quer muita terra, o índio que tem muita terra, este aparece, e aquele índio como ser humano, aquele que tem direitos, este desaparece, este sempre desaparece... vai sumindo aos poucos. É como um grito no silêncio da noite, ninguém sabe de onde veio, ninguém sabe onde encontrar (YMÁ NHANDEHETAMA, 2009).

Almires Martins, Guarani-Terena, com formação em Direito, mestrado em Direitos Humanos e doutorado em Antropologia, relata a existência de dois estereótipos indígenas ao olhar de pessoas que não tem proximidade com as cosmologias ancestrais. O primeiro, aquele ser humano em condições vulneráveis diante de toda lógica ocidental das cidades; e o segundo, aquela figura folclórica, romantizada do “índio” dos livros de história. Ambas as imagens se interseccionam na invisibilidade provocada pela desinformação das realidades de cada etnia brasileira. O cinema indígena abre a possibilidade de apresentar um novo olhar para questões relacionadas às diferenças e singularidades dos povos indígenas. Há hoje inúmeras produções audiovisuais realizadas por cineastas indígenas, diversos temas e modos de abordar, uma ampla diversidade étnica e estética que possibilita romper, de diversas formas, os estereótipos que provocam conflitos territoriais e distancia as realidades originárias dos centros urbanos.

Iniciamos a pesquisa a partir de dois importantes catálogos de produção de cinema indígena: o Vídeos nas Aldeias (VNA) e a Associação dos Realizadores Indígenas (Ascuri). O projeto Vídeo nas Aldeias foi criado em 1986 pelo antropólogo, indigenista e documentarista Vincent Carelli. O VNA tem o objetivo de formar realizadores indígenas, apoiar as lutas dos povos na criação de filmes que fortaleçam a diversidade étnica e permitam o conhecimento de diferentes línguas, culturas e territórios indígenas (ARAÚJO, CARELLI e CARELLI, 2010).

A partir da análise do catálogo do projeto VNA, pude observar o crescente aumento das produções cinematográficas indígenas, assim como apontam Wunder e Villela (2017) no artigo “(In) visibilidades e poéticas indígenas na escola: atravessamentos imagéticos”:

A presença indígena na literatura e no cinema não é recente, nas últimas duas décadas cresceram as produções de indígenas que têm por efeito problematizar as imagens feitas até então a seu respeito, dando visibilidade a uma multiplicidade do olhar que dialoga diretamente com a diversidade dos povos (WUNDER; VILLELA, 2017, p. 20).

O segundo catálogo foi o da Ascuri, formada por jovens cineastas indígenas Terena, Kaiowá e Quechua. A associação foi idealizada em 2008, na Bolívia, em diálogo intercultural promovido pelo documentarista quechua Ivan Molina, durante o encontro “Cine Sin Fronteras”. A associação sem fins lucrativos (Ascuri) compõe-se inteiramente por jovens indígenas. Esta experiência demonstra que nós indígenas estamos ocupando os espaços em busca de conhecer e dominar as ferramentas do ocidente para produzir materiais que possam servir como fonte de diminuição das distâncias entre as cidades, os conhecimentos ancestrais e as formas de organização social não indígenas. A Ascuri realiza também importante papel na troca de conhecimentos ancestrais e tecnologias e artes ocidentais entre nós.

Todos os filmes da Ascuri são de concepção indígena, desde a idealização, gravação, edição e demais processos da elaboração e difusão de seus filmes. O que colocou a Ascuri em destaque nessa pesquisa é o reconhecimento do trabalho realizado por esses jovens cineastas indígenas, de grande importância para a população não indígena do estado do Mato Grosso do Sul, que desconhece as realidades diversas das aldeias que (re)existem no mesmo território. O catálogo da Ascuri se encontra completamente disponível na internet de forma gratuita e em página no site do *YouTube* e é composto por mais de 70 produções independentes. Os filmes, em sua maioria, versam sobre as realidades das aldeias indígenas pertencentes ao território do que é hoje o estado do Mato Grosso do Sul, majoritariamente, referentes a aldeias dos povos Guaraní, Terena e Kaiowá. A Ascuri tem notável caráter educativo, informativo, formativo, de denúncia e de troca de saberes entre indígenas e não indígenas. Consideramos que este tipo de iniciativa e produções artísticas deveriam estar em lugar de destaque nos currículos e materiais didáticos das escolas não indígenas, principalmente nas escolas dos municípios que se encontram às margens das aldeias e territórios indígenas do estado do Mato Grosso do Sul. As produções de Ascuri têm importante papel na somatória de forças diante da luta pela demarcação e garantia de direitos originários que devem ser cumpridos por parte do estado brasileiro. Nos diz o estudante pesquisador:

“Dentre as diversas produções da Ascuri, dois filmes me tocaram profundamente, em especial por se conectarem às trajetórias de minha família pelo Rio Ápa e pela manutenção de um fogo guarani, entre filhos e mães, em qualquer lugar que estejamos. As narrativas destes curta-metragens entrelaçam-se às histórias de minha família pelas águas de um rio e pela força das mulheres, que mantiveram o fogo guarani aceso por onde passaram, que me acompanham e que mantém esta chama acesa em mim”.

O filme “*Pirakuá, os guardiões do Rio Ápa*” (2014), traz a força do Rio Ápa, apresentado como *Yvyvera*, o dono das águas, e potencializado pela reza tradicional guarani de Argermiro Escalante. O filme provoca, em sua abertura, o relaxamento do corpo e concentra a atenção do(a) espectador(a) para o canto das águas, o canto e as falas do *Ñanderu Ava Apyka*. A potencialidade de seu canto e de sua fala abrem fissuras no imaginário. O *Ñandereko Tekoha Kua’a* – conhecimento tradicional do território – constrói a imagem de uma verdadeira liderança Ava-Guarani, alertando sobre a importância das águas do Rio Ápa para a prosperidade das próximas gerações. Ele apresenta o rio como fonte inseparável de saúde e cura para doenças. A reza cantada é o modo de diálogo com os seres da floresta, donos das águas, das pedras, das chuvas, das matas, em constante conexão com *Ñanderu Kuará* (Pai Sol). A reza tradicional é a grande sabedoria de Ava Apyka, aprendida com seus mais velhos ancestrais. O dono das pedras lhes ensina cantos, entoados com força ao final do filme. O conhecimento, passado pelo seu pai, não é entendido para ele como uma história fictícia sobre os saberes de seu povo, mas como parte de sua educação tradicional, tendo seu pai como “professor” do *Nhandereko Ava-Guarani* (jeito de ser Guarani). O conhecimento que foi passado para o Ava Apyka é a fonte para ensinar as gerações mais novas e é ampliado pela poética dos cineastas indígenas. O filme interrompe o ciclo de apagamento da ancestralidade guarani, causada pelos constantes conflitos territoriais na região do Mato Grosso do Sul, onde está localizada a aldeia *Pirakuá*. Uma obra que diminui as distâncias entre mundos, das cidades e das aldeias, sendo fonte de disseminação do conhecimento para todos(as) que acessarem essa sabedoria ancestral, uma vez que está disponível gratuitamente na internet.

Em seu livro “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami” (2015), Davi Kopenawa, liderança indígena do povo Yanomami, fala sobre a importância do

esforço feito por ele para escrever seu depoimento, em conjunto com o antropólogo Bruce Albert, sobre a história e saberes do seu povo:

Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fez com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos dos seus filhos. Desse modo, suas idéias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

O esforço em aprender as ferramentas ocidentais de Davi Kopenawa, como os “desenhos na língua dos branco”, se relaciona à obra cinematográfica “*Pirakuá, os guardiões do Rio Ápa*”, no diálogo que se estabelece entre as tecnologias espirituais ancestrais e as tecnologias ocidentais: literatura e cinema, nesses dois casos. O esforço dessas iniciativas artísticas é de que ocupem o lugar indígena nas instituições/ espaços ocidentais a fim de diminuir as distâncias na comunicação. Distâncias essas geradoras de estigmas e preconceitos sobre as populações indígenas.

O segundo filme que nos atravessou profundamente foi o curta-metragem “Panambizinho, o fogo que nunca apaga” (2014). O curta-metragem tem como cenário inicial um campo de braquiária, capim de origem africana introduzido no Brasil como espécie forrageira para cumprir com funções econômicas na agropecuária e no agronegócio. Surge, deste cenário, uma mãe acompanhada por dois filhos. Um canto forte é acompanhado pelo som do *mbaraká* – instrumento usado para a comunicação com os seres divinos – que bate continuamente ao longo da cantoria que acompanha a família na trilha pelo mato sem vida. Na sequência, o canto some, surgindo a voz firme de duas mulheres conversando. Logo depois, a paisagem do mato morto é substituída.

A imagem que se constrói é a da passagem de sabedoria tradicional Kaiowá Guarani, da anciã Jari Alice Pedro, para a geração seguinte. A conversa, feita na beira da fogueira, é acompanhada do tradicional *Ká'a* – mate. O filme traz a importância do fogo para o povo Kaiowá Guarani. O fogo é apresentado como fonte de vida. *Ke'yrusu* – sol – é apresentado como criador de toda vida na Terra. Lenha, fogo, alimento, mato, pedra, terra, água, tudo criado por *Ke'yrusu*. Depois de criar a vida na terra, *Ke'yrusu* encarregou-se de seguir o seu caminho, subindo, indo embora atrás de sua mãe.

Na sequência, segue a falta de vida no mato por onde a família atravessa, a produção do agronegócio, desde o período da “marcha para o oeste”, liderada pelos bandeirantes, que se utilizam da mão de obra escrava das populações indígenas. A

região de Dourados, onde é localizada a Aldeia Panambizinho, é até hoje marcada pelo conflito territorial entre latifundiários e indígenas. A lenha é cada vez mais escassa pelo desmatamento, mas o fogo não apaga.

Os Kaiowá e Guarani resistem nos poucos territórios que lhes restam. Os espaços são fundamentais para a prática do *Nandereko Tekoha Kua'a* – conhecimento tradicional Kaiowá e Guarani sobre o território. As práticas do viver tradicional são postas em disputa pela sociedade não indígena, às margens dos centros urbanos e rurais com a produção econômica do agronegócio oligopolizado em famílias de pessoas não indígenas. Frequentemente, as pessoas responsáveis pela produção do agronegócio nas terras originárias, são imigrantes europeus, que receberam posse das terras tradicionais Kaiowá e Guarani, expropriadas pelo próprio estado brasileiro.

O cinema indígena tem nos proporcionado pensar sobre os modos indígenas de produzir imagens e alimentar profundamente nossos imaginários com outras perspectivas e sobre todo o processo de apagamento das ancestralidades indígenas, provocadas pela colonização e perpetuada em diferentes momentos da história brasileira, sempre relacionadas ao processo de centralização do estado. Essas outras perspectivas nos levam a pensar sobre os sentidos da vida que não separam corpos, territórios e os seres viventes não-humanos. Para os povos Kaiowá e Guarani estar vivo é perceber o espírito materializado em forma de um corpo, que vive num outro corpo que também está vivo, a mãe, a Terra, repleta de muitas vidas em constante relação. Estar vivo é estar imerso e em constante relação com o mundo (INGOLD, 2015), é perceber que essa composição de vida se constitui de mais vidas. Esta ideia não é uma crença, mas uma condição de existência, como afirma Tim Ingold sobre a condição de *estar* no mundo:

Isto poderia ser descrito como uma condição de estar vivo para o mundo, caracterizada por uma maior sensibilidade e capacidade de resposta, na percepção e na ação, a um ambiente que está sempre em fluxo, nunca o mesmo de um momento para o outro (INGOLD, 2015, p. 116).

A composição da vida pode ser percebida e vivida de diferentes maneiras. Para a ciência moderna, a vida se classifica e se separa. Na escola aprendemos sobre a vida classificando-a em disciplinas. Em nosso currículo escolar temos aulas de ciências,

matemática e linguagens, desde muito cedo a escola nos ensina a separar a vida. Com o avançar da compreensão e do tempo que permanecemos dentro da escola, passamos a dividir ainda mais a vida.

Nos diz o estudante pesquisador: “Foi assim que percebi em minha passagem pelas escolas que frequentei”.

Quando entramos em contato com outras linguagens, outras narrativas, nos abrimos a movimentos artísticos, como do cinema indígena, e passamos a compreender as artes e os conhecimentos de outros povos. Entramos em contato com outras compreensões do que é a vida e sobre como os diferentes povos se relacionam com ela e a ampliam. Ao longo desta pesquisa, entramos em contato com estes dois filmes que foram criados dentro de territórios indígenas, e que nos apresentam uma língua, uma cosmovisão.

A pergunta disparadora aos(as) estudantes de ensino médio e ensino superior nos cine-debates sempre foi: quantas línguas indígenas foram-lhes apresentadas dentro da escola? A resposta foi sempre a mesma: nenhuma. Após assistirmos aos filmes algo mudava na nossa conversa, era possível pensar junto sobre o quanto temos ainda a escutar. Há muitas outras línguas a conhecer e há muitas histórias a se ouvir.

O Brasil, com seus 523 anos de ocupação em terras indígenas, se estabeleceu às margens das florestas, rios e montanhas. Dominou e expropriou corpos e territórios, criou cidades sobrepostas aos territórios ancestrais, deslegitimou as histórias dos povos originários desses territórios. E infelizmente a manutenção disso também aconteceu e acontece, nas escolas.

Identificamos, nessa pesquisa, que os dois catálogos estudados somam mais de 150 produções cinematográficas. Os filmes indígenas podem ser materiais férteis para professores e professoras de todas as áreas de ensino, uma vez que as narrativas abrem conexões e diálogos com muitos conhecimentos. A produção cinematográfica indígena nos convida a caminhar pelos sentidos amplos e diversos de vida que nos compõem. Esses filmes podem compor novos sentidos com as cosmovisões indígenas sobre o que é *estar vivo* ou, uma ampliação da “textura do mundo da vida” (INGOLD, 2015). Podemos conectar caminhos antes vistos como distantes, perceber que a distância entre o centro e as margens são barreiras de comunicação entre os sentidos de vida que nos compõem e nos envolvem.

Esses filmes podem nos ajudar a perceber as limitações históricas do processo colonial. Não é de folclore que vivem as populações indígenas, não são lendas as

suas histórias de criação. A colonização quer reafirmar histórias únicas e fixar o tempo múltiplo e contínuo fluxo da vida.

Mas o fogo nunca acaba e o rio continua a correr.

Ocupamos outros espaços, territórios e subjetividades, seguimos apagando as marcas das lógicas sociais que nos são impostas. As vidas indígenas se refazem em territórios inusitados: em meio às braquiárias, às branquitudes, em bairros periféricos da cidade, na universidade, no cinema, na arte contemporânea, em um leito seco de rio que renasce com reza do *Ñanderu*.

A vida não pára de se recriar, surpreendentemente. Em meio a disputas políticas, econômicas e sociais ocidentais, a arte cinematográfica indígena se compõe como um amplo território fértil, abre fissuras nos discursos oficiais e coloniais, abre espaço para outras histórias, outras poéticas, outras malhas de vida, outros fluxos de encontros, e quem sabe também para uma escola outra.

O fogo nunca acaba e o rio corre...

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de; CARELLI, Rita; CARELLI, Vincent. **Cineastas indígenas para jovens e crianças**: guia didático para estudantes do ensino fundamental. Olinda: Vídeo nas aldeias. 2010.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 066-077, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337031808005.pdf>. Acesso em mar. 2023
- INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradu. F. Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- PANAMBIZINHO: O Fogo que Nunca Apaga. Direção: Gilmar Galache, Produção: Ascuri Brasil. 2014, 1 vídeo (12 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEwERvYKndI>. Acesso em: jul. 2023.
- PIRAKUÁ: Os Guardiões do Rio Ápa. Direção: Gilmar Galache, Produção: Ascuri Brasil. 2014, 1 vídeo (11 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fimYQplpyHY>. Acesso em: jul. 2023.
- WUNDER, Alik; VILLELA, Alice. (In)visibilidades e poéticas indígenas na escola: atravessamentos imagéticos. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 14-32, 2017.
- YMÁ Nhandehetama. Direção, Almires Martins. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xjn5GGRVCjo>. Acesso em: jul. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Luiz Felipe Medina Hancio é graduado em Administração Pública (Universidade Estadual de Campinas) e mestrando em Sustentabilidade e Proteção Social pelo Laboratório de Economia e Gestão (Universidade Estadual de Campinas). Foi bolsista PIBIC – CNPQ, 2020.

E-mail: lipemedina1@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5726-0669>.

Alik Wunder é graduada em Ciências Biológicas (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO.

E-mail: awunder@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2336-7000>.

Recebido em 05 de junho de 2023 e aprovado em 22 de setembro de 2023.

Os ciclos de aprendizado de Adapak: o romance de educação na obra *O espadachim de carvão* de Affonso Solano

The Adapak's learning cycles: the education romance in the novel *O espadachim de carvão* by Affonso Solano

Los ciclos de aprendizaje de Adapak: la novela de la educación em *O espadachim de carvão* de Affonso Solano

BÁRBARA NASCIMENTO RIBEIRO¹

FELIPE GONÇALVES FIGUEIRA²

RESUMO: Este trabalho objetiva análise de *O espadachim de carvão* (2013), de Affonso Solano, indicado para o Ensino Médio pelo PNLD Literário 2018. A proposição de estudo da obra orienta-se no sentido de contribuir às ações de formação de leitores, já que pode haver disponibilidade do romance em muitas das escolas brasileiras. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do livro, com embasamento teórico nas reflexões apresentadas por Frye (1973), Lukács (2000) e Bakhtin (2003) acerca do conceito de romance de formação. Adota-se a pesquisa bibliográfica como metodologia.

PALAVRAS-CHAVE: O Espadachim de Carvão; romance de formação; formação de leitores.

ABSTRACT: This work aims to analyze *O Espachim de Carvão* (2013), by Affonso Solano, recommended for High School by PNLD 2018. The proposed study of the work is aimed at contributing to reader training actions, as it can there is availability of the novel in many Brazilian schools. The paper was developed from the analysis of the book, having as theoretical basis the reflections presented by Frye (1973), Lukács (2000) and Bakhtin (2003) about the concept of bildungsroman. Bibliographical research is adopted as a methodology.

KEYWORDS: O Espadachim de Carvão; bildungsroman; readers' formation.

1. Docente da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes e da rede privada de ensino.

2. Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar *O Espachim de Carvão* (2013), de Affonso Solano, recomendado para escuela secundaria por el PNL D 2018. El estudio propuesto de la obra tiene como objetivo contribuir a las acciones de formación lectora, en la medida que haya disponibilidad de la novela en muchas escuelas brasileñas. La investigación se desarrolló a partir del análisis del libro, con base teórica em Frye (1973), Lukács (2000) y Bakhtin (2003) sobre el concepto de novela de formación. Se adopta como metodología la investigación bibliográfica. **PALABRAS CLAVE:** O Espadachim de Carvão; romance de formación; formación de lectores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em uma era intensamente ligada à tecnologia e à cultura pop, é natural que a literatura seja influenciada por esse contexto de grande circulação de materiais audiovisuais como *games*, vídeos e *podcasts*. Não indiferente a essa característica, temos a obra *O espadachim de carvão* (2013). O referido romance surge em 2013 como fruto do trabalho do escritor Affonso Solano, *podcaster*, *youtuber* e colunista reconhecido pela comunidade *geek*.

O termo *geek* é definido pela pesquisa “Dia do Orgulho *Geek* 2018” (MINDMINERS, 2018, p. 3) como jovens consumidores de diversas mídias. Dentre os resultados apresentados pela pesquisa que analisou o perfil das pessoas consideradas pertencentes ao grupo, observa-se que 58% desse público são jovens que têm entre 16 e 24 anos, faixa etária que abrange os alunos do Ensino Médio. Além disso, os livros de ficção aparecem em terceiro lugar em relação à fonte de aprendizado desse grupo social.

Nesse mesmo ano de 2018, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresenta novo mecanismo de distribuição para as escolas públicas de livros literários: o Programa Nacional do Livro Didático Literário 2018. Professores, diretores e coordenadores pedagógicos foram apresentados às informações e às resenhas sobre as obras selecionadas, por meio de edital, como adequadas a cada segmento educacional.

Com o crescente acesso dos jovens aos produtos audiovisuais e às obras literárias provenientes de um contexto em que essas produções se relacionam na internet, a necessidade de inserção desses elementos do cotidiano dos alunos no ambiente escolar e a indicação de *O espadachim de carvão* pelo PNL D Literário 2018, entende-se a importância da reflexão acerca da obra.

Considerando os poucos estudos disponíveis que analisam ou, ao menos, citam *O espadachim de carvão* (AFONSO BARTH, 2016; PALIS, RUFINO, 2016; KNOLSEISEN, 2016; MATANGRANO; TAVARES, 2019), observando, ainda,

o fato de o romance ter sido selecionado e – possivelmente – distribuído para muitas unidades escolares do país, há uma necessidade premente de que as discussões sobre a obra sejam feitas. Pano de fundo dessa necessidade é o compromisso ético do debate acadêmico com o país, a formação de leitores. Não se quer, com isso, dizer que, para que essa obra figure na trajetória de formação leitora, seja necessária antes alguma análise acadêmica. No entanto, os sentidos possíveis de uma obra em determinado contexto e determinado momento histórico estão, também, relacionados à recepção ativa dos leitores que se debruçam sobre suas páginas. Cada análise é uma voz nesse diálogo e é preche de resposta, de alcançar aquele outro sujeito também interessado no romance (BAKHTIN, 2003).

O caminho a ser percorrido por este estudo apresenta como norteadora a pergunta: quais os elementos estéticos formais e de conteúdo podem caracterizar a obra *O espadachim de carvão*? Ao alcançar respostas, mesmo que provisórias, o intento é contribuir para o debate sobre o romance.

A hipótese é de que mesmo esse texto literário contemporâneo – ligado à cultura *geek* e aos meios digitais – tem como referências de construção elementos da tradição literária ocidental, podendo, desse modo, ser analisado a partir de teorias já sedimentadas, como aquelas sobre o romance de formação (FRYE, 1973; LUKÁCS, 2000, BAKHTIN, 2003).

O presente trabalho será assim estruturado: a primeira seção será composta pelas considerações iniciais; em sequência, serão apresentados os conceitos de romance de educação, segundo Lukács (2000); romance de procura, de acordo com Frye (1973) e os tipos de romance de formação consoante Bakhtin (2003), relacionando-os à obra selecionada; seguidos das considerações finais.

Quanto à natureza, esta pesquisa pode ser definida, de acordo com Marília Tozoni-Reis (2009, p. 36), como bibliográfica, visto que sua principal característica é a própria bibliografia sobre o objeto pretendido para investigação ser “[...] o campo onde será feita a coleta dos dados. [...] Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido”.

DO ISOLAMENTO COM OS LIVROS AO CONVÍVIO COM O MUNDO

Na obra *O espadachim de carvão* (2013) vemos narrada, em capítulos alternados entre passado e presente, a aventura do protagonista Adapak no universo em que está inserido: Kurgala. O “jovem de pele cor de carvão” cresceu em uma ilha, em

companhia de seu pai, Enki' Nār, um dos deuses que governam este mundo, até que começa a ser perseguido por criaturas que o querem morto.

Não posso ficar sem dormir, concluiu, ainda sentindo o corpo tremer. Ele sabia que tivera sorte de escapar vivo. [...] Adapak se serviu de mais água, deixando o corpo esfriar. Sentiu a brisa gelada soprar contra a pele absolutamente negra enquanto passava a mão sobre a cabeça calva para enxugar o suor. Seus olhos brancos vislumbraram a lua de Sinanna, brilhando vigilante na madrugada e única testemunha do sangue derramado sob sua luz. Fechou-os por um breve instante e pensou em Enki' Nār e no Lago Sem Ilha. E então chorou compulsivamente. Sentia falta de seu pai e de sua Casa (SOLANO, 2013, p. 17).

Dotado de conhecimento adquirido enquanto vivia isolado, Adapak embarca em uma trajetória permeada por cenas de ação. Descobre nesse interim que as relações sociais na realidade são muito mais complexas se comparadas àquelas que ele tinha acesso por meio de livros e de oferendas deixadas pelos mortais durante seu período de isolamento.

Pedidos, símbolos de gratidão, barganhas. Pequenas cápsulas de esperança deixadas pelo mundo exterior que Adapak nunca visitaria. O que a fauna ao redor do lago não podia consumir, o pai de Adapak ordenava que seus mellat trouxessem para a Casa, para que o rapaz aprendesse por meio deles como os mortais se comportavam (op. cit., p. 20).

Neste sentido, a história do protagonista pode se aproximar bastante daquele mito da caverna platônico: os homens conheciam o mundo através das sombras projetadas ao fundo da caverna e acreditavam que aquelas imagens escuras e sem detalhes eram, em si, a realidade completa do mundo. Embora Adapak tivesse acesso a mais recursos que os sujeitos da narrativa platônica, o acesso exclusivo ao mundo através de textos escritos reduz a realidade à estática da folha impressa.

Após ser forçado a abandonar sua casa, o espadachim começa a sofrer as consequências desse isolamento em situações nas quais estabelece um primeiro contato com as diferentes criaturas as quais antes apenas havia estudado sobre: “[...] Era a primeira vez que Adapak se deparava com aquela espécie ao vivo, mas pelas ilustrações das enciclopédias ele se acostumara a chamá-los ‘cabeças de arco’” (op. cit., p. 21). A questão aponta à dialética entre a teoria e a prática. A teoria é uma construção intelectual sobre a prática, mas não a substitui. A prática é o fazer humano que, sem

uma reflexão, perde a compreensão do próprio fazer. A leitura não substitui a vida. A vida sem a leitura é alijada de múltiplas possibilidades.

Apesar de não se tratar de um ser humano propriamente dito, as ações de Adapak ao longo da história estão relacionadas à experiência subjetiva humana que o autor – Affonso Solano – transforma em objeto estético: romance. Embora a narrativa se passe em um mundo de seres diferentes e acontecimentos maravilhosos, a ação das personagens têm lastro na ação e nos sentimentos humanos corriqueiros. O autor não inventa completamente a dimensão humana das suas personagens, mas transpõe para dentro do romance – em seus parâmetros estéticos específicos – dimensões que encontra no mundo. Assim como nos fala Lukács (1965, p. 57-58), em *Narrar ou descrever?*: “é necessário não esquecer que, na realidade, toda ação – ainda que não revele traços humanos típicos e essenciais – contém sempre nela o esquema abstrato (conquanto deformado e apagado) da *práxis* como um todo”.

A narrativa em essência trata de dimensões humanas em conflito, das (im) possibilidades da vida cotidiana. Trata-se de princípio importante para a análise de obras dessa natureza. É por ser profundamente humana a situação de Adapak que o leitor a compreende e acompanha – apreensivo – o desenrolar da narrativa. É a humanidade da personagem que mobiliza a humanidade do leitor.

A trama da obra é complexificada pelo processo de alternância entre os capítulos que representam o passado e o presente. Levado a conhecer alternadamente a história, o narrador guia o leitor a compor seu intrincado quebra-cabeça, de idas e voltas em torno da construção de um personagem.

Ainda em relação ao gênero estudado neste trabalho, Lukács, em sua obra *A teoria do romance*, apresenta uma categoria de romance denominado de aprendizado ou de educação em que a estrutura da ação e o tipo humano “[...] são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática, mas possível” (LUKÁCS, 2000, p. 138).

A interioridade da personagem no romance de educação está em desalinho com o mundo externo e sua trajetória durante a narrativa seria o processo mesmo de reconciliação entre esses elementos dissonantes. São exemplos desse gênero romanesco, para citar apenas uma obra estrangeira e outra nacional, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2006), de Goethe, e *Jubiabá* (s./d), de Jorge Amado.

O autor húngaro esclarece que o romance de educação tem a humanidade como seu ponto central e “[...] requer um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e a capacidade receptiva em relação

a ele” (LUKÁCS, 2000, p. 141). É possível perceber esse processo de busca de equilíbrio mencionado por Lukács ao longo da narrativa de Solano, pois a formação de *Adapak* é permeada por não só o recebimento de influências externas que o modificam, mas também o caminho inverso: o reconhecimento de como suas ações também afetam o mundo, reafirmando, assim, o caráter educativo que

[...] consiste no fato de que o advento final do herói a uma solidão resignada não significa um colapso total ou a conspurcação de todos os ideais, mas sim a percepção da discrepância entre interioridade e mundo, uma realização ativa da percepção dessa dualidade: a adaptação à sociedade na resignada aceitação de suas formas de vida e o encerrar-se em si e guarda-se para si da interioridade apenas realizável na alma (LUKÁCS, 2000, p. 142-143).

É nesse sentido que Solano, em entrevista concedida ao canal da editora Leya no YouTube, em 2018, informa que, em sua visão, a história apresenta inúmeras alegorias e, dentre elas, está a que é uma das mais fortes: o jovem ser exposto ao mundo, desprendendo-se da casa dos pais, o que acaba se tornando assustador para quem está em contato direto com o “mundo real” pela primeira vez.

Em um diálogo com Barutir, sacerdote que cuidou de *Adapak* durante seus primeiros ciclos de vida³, o espadachim questiona sobre decisões dos pais sobre o destino de seus filhos, obtendo como resposta que

[...] os pais acham que vai ser mais fácil se derem um “empurrãozinho” para que os filhos pensem da mesma maneira que eles... Eles não fazem isso por mal, entende? Quando temos uma filosofia de vida que sentimos que funciona para *nós*, é natural que desejemos o mesmo para alguém que *gostamos*, principalmente nossos filhos. O problema é que em grande parte das vezes, [...] os filhos acabam desenvolvendo uma *barreira* contra aquela filosofia, pois estão sendo forçados a aprendê-la (SOLANO, 2013, p. 53. Grifos no original).

A saída do espadachim de casa seria a representação da ruptura dessa barreira e o ponto de partida para um contato não mediado com o mundo. Aquela interioridade do herói advinda da leitura contemplativa encontra em seu caminho o mundo em seus

3. Na obra de Solano, a passagem do tempo e a idade das criaturas são contabilizadas por ciclos.

movimentos reais, muitas vezes caóticos e aparentemente incompreensíveis. A ruptura e a necessidade de um novo alinhamento são elementos do caminho de Adapak.

Ao mesmo tempo em que Adapak é um ser culto, devido aos conhecimentos adquiridos pela leitura e pela contação de histórias do pai, também é ingênuo, já que cresceu isolado da vida em sociedade. A aventura é permeada de reflexões acerca do convívio social, como é possível perceber no momento da chegada do espadachim à cidade de Urpur, quando uma criatura o convenceu a comprar um brasão do Conselho, afirmando que só assim ele conseguiria ultrapassar os portões:

[...] – A taxa é de 50 escamas. Hesitante, Adapak tirou seu pequeno saco da bolsa, examinando o conteúdo: um pequeno punhado de joias coloridas brilhava entre algumas centenas de moedas. [...] não tinha ideia do valor que as coisas tinham no mundo dos mortais. – Tudo isso? Está certo? – ele perguntou ao sujeito, segurando a quantia na palma da mão. [...] O esuru guardou o dinheiro, lhe entregou o símbolo e seguiu mancando em direção ao final da fila sem olhar para trás. – Sabe, aquele cara te enganou, parceiro, ninguém precisa disso aí para entrar na cidade (SOLANO, 2013, p. 32. Grifos no original).

Esse contraste entre a ingenuidade e a sabedoria é perceptível em diversas passagens, como o momento em que ele tenta dar uma joia ao contrabandista Jarkenum e este acaba confessando a tentativa de enganá-lo.

O espadachim permaneceu calado enquanto o soro da verdade lhe arranhava as veias. Ele guardou a pedra púrpura no saco, olhando com vergonha para aquele símbolo de sua óbvia inocência, exposta com maestria por aquele humano que ele mal conhecia (SOLANO, 2013, p. 95).

Ao perceber que havia atingido Adapak de tal maneira, o humano esbanja um sorriso sarcástico que é abalado após ouvir “– Você tem uma vida muito triste – o espadachim completou. O homem desmanchou a máscara de confiança ao ouvir aquilo e Adapak se sentiu um pouco melhor por atingi-lo daquela maneira imprevista” (*idem*), o que demonstra sua sapiência em processo de adaptação às demandas exteriores, aos conflitos para além da sua ilha de origem, para o encontro real com outros seres.

A PROCURA EM KURGALA

Northrop Frye, em *Anatomia da crítica* (1973), ao caracterizar a base do romance de procura, exemplifica que

[...] Na bíblia temos um monstro do mar comumente chamado Leviatã, que é descrito como o inimigo do Messias, e que está destinado a ser morto pelo Messias no ‘dia do Senhor’. [...] No Livro do Apocalipse o leviatã, Satanás e a serpente edênica se identificam todos entre si. Essa identificação é a base da metáfora, no simbolismo cristão, na qual o herói é Cristo (amiúde representado, em arte, de pé sobre um monstro prostrado); o dragão, Satanás; o velho rei importante, Adão, cujo filho Cristo se torna, e a noiva salva, a Igreja (FRYE, 1973, p. 188).

Em Kurgala, essa figuração do mar está presente no momento em que Adapak entra em uma embarcação com o objetivo de chegar a seu destino: o continente de Larsuria, onde acreditava que poderia buscar por Telalec – instrutor que o ensinou a manusear as espadas e a desenvolver a técnica de luta dos “Círculos Tibaul” – e pedir ajuda. A busca é a base da proposição de Frye. Esse caminho a ser trilhado é a preparação do herói para passar pela provação – o enfrentamento do Leviatã – mostrando o seu valor e a sua verdade.

No capítulo “O Verme do Mar”, durante o trajeto até o continente, há um ataque a essa embarcação e Adapak salva a tripulação de seres que “nos livros de fantasia, [...] eram descritos como monstros de feições malignas que sugavam o sangue de marinheiros com línguas compridas que invadiam o convés” (SOLANO, 2013, p. 157). Os encontros do herói com seus inimigos são oportunidades de adequação de sua potência interior com a demanda do mundo externo, em termos que se aproximam da teoria de Lukács.

Nesse ataque, percebem-se os mesmos papéis apresentados por Frye em sua análise da metáfora: Adapak como o herói, os próprios vermes do mar, as preces dos marinheiros a Enki’När, a tripulação e sua capitã como aqueles que foram salvos pelo herói. Como Jonas que sobrevive dentro do ventre da baleia, cada encontro é uma oportunidade de expressar as habilidades de Adapak e adequar sua interioridade à realidade nova do mundo aberto (LUKÁCS, 2000).

O “jovem de pele de cor de carvão”, por ser diferente de tudo o que os outros haviam visto até então, era tratado com desconfiança pelo restante da tripulação,

situação que se modifica, ao menos na visão de algumas personagens, após o ataque. A provação tem caráter pedagógico não só para o herói, mas aqueles que o cercam percebem a expressão dos valores internos a partir das ações impetradas pela necessidade urgente.

O trecho em que o jovem adentra o corpo da criatura, há algo similar ao que Frye descreve como “[...] se o Messias vai salvar-nos matando o leviatã, ele nos liberta. [...] Se estamos dentro do dragão e o herói vem socorrer-nos, sugere-se a imagem do herói descendo pela goela aberta do monstro” (FRYE, 1973, p. 188).

Ali dentro, o mundo deixou de ser caótico: o som do oceano revoltado e dos gritos apavorados tornou-se um ruído abafado e longínquo, ainda que assustador. Na escuridão úmida e pegajosa, Adapak tateou. *Mais fundo*. Seus dedos finalmente tocaram a protuberância arredondada e ele sorriu. O jovem a agarrou e a puxou com força para fora da cavidade, expondo-a para o ar frio da noite. E então sacou a faca da cintura e a cravou com violência no órgão rosado (SOLANO, 2013, p. 159. Grifos no original).

A experiência assustadora é, para Adapak, um momento em que o “mundo deixou de ser caótico”. O som revoltado do oceano e os gritos longínquos são uma alegoria do momento de interiorização que a personagem vive em paralelo ao fato de estar ele próprio no interior de uma criatura medonha. É da experiência traumática que o herói tira matéria para a construção de uma nova relação com o mundo externo: diante da provação, o herói se revela habilidoso e capaz, sintonizando todo o saber acumulado em teoria em fazer heroico.

Ao arriscar-se e obtendo êxito, Adapak conquista a confiança da capitã, Sirara, que o acompanha e o auxilia graças à defesa contra o monstro e contra alguns tripulantes, posteriormente, em uma tentativa que fizeram de tirá-la de seu posto por julgarem-na incapaz de exercer tal função.

Frye (1973, p. 186) analisa que a base do romance é dialética

[...] tudo se foca num conflito entre o herói e seu inimigo, e todos os valores do leitor ligam-se estreitamente ao herói. Por isso o herói da estória romanesca é análogo ao Messias mítico ou libertador que vem de um mundo superior, e seu inimigo é análogo aos poderes demoníacos de um mundo inferior.

É possível identificar essa relação ao longo da descoberta do responsável pela perseguição que tinha como objetivo causar a morte de *Adapak*. Fato esse que ocorre no último capítulo, intitulado “Deuses”, em que *Telalec* revela acreditar que o espadachim seria um grande mal que causaria o fim de *Kurgala*, por conta da razão de seu nascimento.

Telalec, o antigo instrutor, esclarece que o real pai de *Adapak* era *Anu’När*, o deus irmão daquele que o criou, e que o rapaz seria um experimento, a junção de todas as espécies existentes, representando uma ameaça ao mundo. Corroborando com aquilo que o autor canadense afirma: um velho sábio ou mestre é a representação do pai verdadeiro e como “[...] sendo o herói de origem mais misteriosa, sua verdadeira paternidade é frequentemente ocultada, e aparece um falso pai que busca a morte da criança” (FRYE, 1973, p. 196). Assim, conclui-se que, com a revelação do verdadeiro pai, seu antigo instrutor é quem representa o papel daquele que busca a morte do jovem.

No decorrer do embate entre as duas personagens, o inimigo demonstra que os poderes e os conhecimentos que adquiriu podem ser associados aos “poderes demoníacos”, visto que causaram danos à mente daqueles que foram utilizados para perseguir *Adapak*:

[...] Então, sabendo que havia centenas de soldados e mercenários a serviço de *Mashda* nos arredores desta Casa, eu atraí alguns deles até aqui e os transformei em *ferramentas* para minha missão.

– Você os transformou em *escravos* – *Adapak* disse entre os dentes. – Sacrifícios necessários para se atingir um bem muito maior (SOLANO, 2013, p. 248. Grifos no original).

A relação de *Adapak* com o mundo superior também pode ser observada, ao final da batalha, quando aquele manipula os cristais da Casa para curar *Sirara*, que o havia acompanhado, sendo ferida por *Telalec*.

Os cristais da base do pilar se acenderam, banhando os dois de luz e os envolvendo com vibração. *Adapak* não ousou desviar seus olhos dos dela, acompanhando a reação assustada da mulher ao sentir o corte da garganta se fechar como se *Telalec* nunca tivesse lhe feito mal (*op. cit.*, p. 251).

A cena traz também elementos para a ideia de formação de *Adapak*: vencer aquele que por muito tempo foi seu mestre. Sua superação representaria o

aprendizado superior, galgando um nível além das possibilidades primeiras e, portanto, a formação completa do herói.

ROMANCE DE FORMAÇÃO E JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA

Mikhail Bakhtin também tratou sobre o romance de formação na publicação intitulada *A estética da criação verbal* (2003). A perspectiva de análise do pensador russo é a relação entre “o espaço-tempo e a imagem do homem” (2003, p. 217) para a construção do romance enquanto gênero. Bakhtin aponta à ideia da formação da personagem romanesca colocando, de um lado, a “grandeza constante”, ou seja, personagens que não variam em sua interioridade durante o desenrolar da trama e, de outro, “grandezas variáveis”. As personagens prontas e imutáveis não se dão, por óbvio, à formação, já que se apresentam ao leitor completas naquilo que devem ser. Assim, há também a personagem no romance de formação que:

[...] em contraposição à unidade estatística, aqui se fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem. O próprio herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável na fórmula desse romance. A mudança do próprio herói ganha *significado de enredo* e em face disso, reassimila-se na raiz e reconstrói-se todo o enredo do romance (BAKHTIN, 2003, p. 220).

Segundo a proposição, partir da interiorização do tempo como processo composicional da própria imagem da personagem que se apresenta ao leitor, constitui-se a formação do herói. Nesse sentido, Bakhtin enumera em cinco os tipos do romance de formação: 1) romance aventureso relacionado ao tempo idílico do tipo cíclico, representando as etapas de vida do herói; 2) “representação do mundo e da vida como experiência, como escola, pela qual todo e qualquer indivíduo deve passar e levar dela o mesmo resultado [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 220); 3) romance de formação do tipo biográfico e autobiográfico; 4) romance didático-pedagógico; 5) último grupo, dito por Bakhtin como o mais importante, é aquele no qual “a formação do homem efetua-se no tempo histórico real, com sua necessidade, com sua plenitude, com seu caráter profundamente cronotópico.” (BAKHTIN, 2003, p. 221).

A obra de Solano é efetivamente do primeiro tipo enumerado por Bakhtin, ou seja: romance aventureso relacionado à suspensão do tempo-espaço comum em favor da reordenação do cronotopo em bases novas. A trajetória de Adapak se revela

enquanto enredo na medida em que “todas as mudanças interiores substanciais no caráter e nas concepções de mundo que no homem se processam com a mudança da idade.” (BAKHTIN, 2003, p. 220). Essa é uma forma que já é conhecida há muito por estudiosos da literatura. Bakhtin cita alguns famosos romances que também podem ser caracterizados assim, no entanto, *O espadachim de carvão* difere dos exemplos por tratar-se de uma obra de literatura destinada desde sua composição ao público juvenil. E, se observarmos um pouco o momento presente, é possível perceber o impacto de romances de formação para os jovens: é o caso das obras de J. K. Rowling e a saga de Harry Potter, por exemplo.

Para Teresa Colomer, em sua obra *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*, a literatura juvenil contemporânea passou por um “enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual” (2003, p. 173), público esse “a quem se destinam textos que refletem as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos e educativos da nossa sociedade” (2003, p. 174). A diferenciação entre as fases da juventude e da maturidade e seus ritos de passagem não são novidades como um dado social. Goethe, autor de um dos mais conhecidos romances de formação da literatura ocidental, narra a própria experiência nessa transição em cartas sobre sua viagem à Itália. Para a burguesia daquele momento histórico, a viagem realizada pelo autor alemão representava o rito de passagem para a maturidade:

Quando em setembro de 1786, Goethe se dirige ao Sul, sem outro preparo a não ser a sua perspectiva, ele cumpre um programa cujos elementos característicos tinham se fixado há tempos na Europa. A viagem é então concebida como uma prova obrigatória pela qual uma educação se completa, e içada ao nível das exigências da vida de um homem. Na viagem, ao sair da “escola”, o intelecto deve verificar seu senso prático aplicando os conhecimentos adquiridos às circunstâncias, o espírito deve se desembaraçar das amarras da rotina e dos livros e, aprendendo a ver a natureza e os homens, atingir as condições de sua liberdade (BESSE, 2014, p. 43).

Há uma forma social dessa transição que está, em alguma medida, correlacionada ao enredo de Wilhelm Meister. A base material histórica concreta se adensa como estofado do tecido estético na composição do romance de formação na correlação das ideias de viagem e de aprendizagem. O autor encontra anteriormente a experiência no mundo, processa seus sentidos em visão estética e a transforma em objeto literário pelos instrumentos próprios desse gênero de escrita.

Retomando a questão do romance de formação na obra de Solano, a reflexão sobre a obra alemã aponta para a existência de uma forma social específica que pode engendrar a produtividade de obras desse gênero. Este artigo, por suas dimensões ou por seu esforço analítico, não dará conta da complexidade desse problema. Todavia, na ausência de um debate anterior, parece oportuno levantar alguma hipótese que efetive a problematização da realidade conforme se apresenta.

A ideia do período inicial da juventude retoma ao século 19 como momento subjetivo de passagem da dependência da família para as próprias experiências. No entanto, na atualidade, ao contrário, há acentuada dificuldade em se estabelecer projetos de futuro, o que é perpassado pelo acirramento do desenvolvimento de tecnologias, submetendo os jovens às mudanças aceleradas. Há uma imersão na atividade de consumo e de referenciais rápidos e pouco consistentes, centrada na posse de objetos como realização de potencialidades do sujeito e no presente como tempo referência. (COUTINHO, 2009). Nesse contexto, é possível – é uma hipótese a ser estudada futuramente – que a forma estética da formação do herói no romance seja tão produtiva por expressar enquanto signo a experiência ordenada ausente para seu público. Retomando a ideia de Colomer (2003), as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos pelos quais atualmente a juventude vem passando tornam os referentes de gerações anteriores excessivamente desgastados. Assim, é possível pensar em uma forma social de uma juventude líquida (BUNGENSTAB, 2014) para a qual a forma literária do *O espadachim de carvão* possa ordenar e referenciar experiências até então dispersas, como uma demanda por atribuir sentidos mais sólidos à reprodução da vida cotidiana. Em termos do cronotopo bakhtiniano, reestabelece a causalidade da vida ao tratar o presente como resultado da formação do passado, pressuposto para o planejamento de futuro.

A hipótese levantada anteriormente, aliás, reforça a proposição de Antonio Candido, para quem a literatura deveria ser compreendida com direito incompreensível. A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 171). A palavra organizada na obra literária pode ser condutora da organização da consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação dos alunos com um gênero literário popular pode ser um importante incentivo ao hábito da leitura. Visto que, com o acesso a tantos meios de comunicação e informação, a literatura tem ficado escamoteada, sendo preterida por

outras atividades. Além disso, a possibilidade de acesso à obra em bibliotecas escolares a partir da distribuição pelo PNLD Literário aponta para a pertinência desse estudo.

A relação direta entre *O Espadachim de Carvão* e o ambiente da internet permite o surgimento de diferentes possibilidades de trabalho com a obra, considerando, conforme apresentado, a convergência de teorias e os sentidos construídos a partir de uma leitura reflexiva. Firma-se, para tanto, a relação entre constituintes da tradição literária e o livro pertencente à literatura contemporânea.

Os acontecimentos vivenciados pelo espadachim enquadram-se naquilo que Lukács (2000) apresenta como traços humanos: há um descompasso a ser equilibrado ao longo da narrativa com o desenvolvimento da relação entre o interior da personagem e o mundo exterior.

As metáforas e as analogias desenvolvidas por Frye (1973) permitem que aproximemos as cenas de dificuldades enfrentadas por Adapak e o caminho de superação trilhado até a completa formação do herói.

A reconstrução para compor a imagem do herói apresentada aos leitores permite que a narrativa de Solano também possa ser caracterizada, segundo Bakhtin (2003), como um romance aventuresco. Ao mesmo tempo, uma das alegorias presentes na obra aponta para a atual dificuldade de se estabelecerem parâmetros a serem referenciados pela juventude acerca de experiências muitas vezes não consolidadas devido a vertiginosas mudanças no cotidiano.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir tanto com a divulgação da produção atual de autores nacionais, quanto para o incentivo à leitura para os jovens da faixa etária correspondente àquela indicada nos documentos oficiais como adequada para ler o romance analisado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Trad. Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Zygmunt Bauman: da juventude sólida para a juventude líquida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [S.l.], v. 4, n. 8, 2014. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/2758>. Acesso em: 17 jun. 2023.

- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo**. Coutinho, Luciana Gageiro. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2009.
- KNOLSEISEN, Rodrigo Thaler. **Livros Digitais: Criando maior valor através de recursos interativos e multimídia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 99, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/164595>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- LEYA BRASIL. **O Espadachim de Carvão**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IM89Z7vzrWs&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. **Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo**. Curitiba: Arte & Letra, 2019.
- MINDMINERS. **Estudo original: Dia do Orgulho Geek 2018**. Disponível em: <https://mindminers.com/blog/dia-do-orgulho-geek-2018/>. Acesso em 23 mai. 2023.
- PALIS, Rodolfo Bocardo; RUFINO, Hugo Leonardo Pereira. Aquisição da leitura e da escrita com a utilização de *games*. **Cadernos do CNLF**, v. XX, n. 11: Redação ou Produção Textual, Rio de Janeiro, CiFEFil, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_11/_CNLF_XX_11.pdf#page=101. Acesso em: 02 jun. 2023.
- SOLANO, Affonso. **O Espadachim de Carvão**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Modalidades de pesquisa em Educação. In: TOZONI-REIS, Marília. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SOBRE OS AUTORES

Bárbara Nascimento Ribeiro é professora da rede municipal de Campos dos Goytacazes e da rede privada de ensino. Licenciada em Letras Português/Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro; Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus. Foi residente no Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2018-2020).

E-mail: babnribeiro@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5095-7144>.

Felipe Gonçalves Figueira é professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DEBASI/INES). É doutor em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação de Estudos Literários/UFF (2018). Possui graduação pela Faculdade

Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008), graduação pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (2013) e mestrado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2011). Foi professor de Ensino e Tecnologias (2018-2021) do Instituto Federal Fluminense (CASJB/IFF). Tem experiência na área de Letras e de formação continuada de educadores.

E-mail: babnribeiro@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-6001>.

Recebido em 11 de junho de 2023 e aprovado em 27 de setembro de 2023.

Métodos e ações em prol de uma qualidade de escrita: estratégia de produção textual nas primeiras séries de escolarização

Methods and actions in favor of quality writing: textual production strategies in the early school years

Métodos y acciones en favor de una escritura de calidad: estrategias de producción de textos en los primeros años escolares

CÍCERO JOSÉ DA SILVA¹

DENILSON P. MATOS²

OTILIA COSTA E SOUZA³

RESUMO: Tomando a prática de produção textual como processo discursivo, nosso estudo tem por objetivo analisar a prática de produção de textos por meio de estratégias motivadoras comunicativas de trabalho, provindo da Linguística Funcional clássica (LFc) em consonância com elementos da textualidade, provindos da Linguística Textual (LT). O *corpus* de análise foi composto por 120 narrativas de estudantes de Lisboa. Como resultado, a produção escrita direcionada por estratégias de recontos sob o combinado semântica-pragmática, do vocabulário a frase e ao texto, é um processo essencial para o estudante manusear elementos constituintes da textualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; linguística funcional; educação básica.

ABSTRACT: Taking the practice of textual production as a discursive process, our study aims to analyze the practice of textual production through communicative work motivating strategies, coming from classical Functional Linguistics (FLC). The corpus of analysis was composed of 120 narratives from students in Lisbon. As a result, written production directed by retelling

1. Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – UFPB.

2. Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

3. Instituto Politécnico de Lisboa, ESELx, Escola Superior de Educação, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

strategies under the semantic-pragmatic combination, from vocabulary to phrase and text, is an essential process for the student to handle constituent elements of textuality.

KEYWORDS: Text production; functional linguistics; basic education.

RESUMEN: Tomando la práctica de la producción textual como un proceso discursivo, nuestro estudio tiene como objetivo analizar la práctica de producción de textos a través de estrategias de Trabajo motivacionales comunicativas, derivadas de la Lingüística Funcional clásica (LFC) en consonancia con elementos de textualidad, derivados de la Lingüística Textual (TL). El corpus de análisis consistió en 120 narraciones de estudiantes lisboetas. Como resultado, la producción escrita dirigida por estrategias de retelling bajo la combinación semántico-pragmática, desde el vocabulario hasta la oración y el texto, es un proceso esencial para que los estudiantes manejen elementos constitutivos de la textualidad.

PALABRAS CLAVE: Producción textual; lingüística funcional; educación primaria.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho reconhece a relevância da contínua busca pela qualidade da escrita, entretanto, admitindo-se a complexidade do processo de produção de texto observamos a necessidade de variadas estratégias para se alcançar exitosa produção escrita na escola. Nosso estudo tem por objetivo analisar a prática de produção textual por meio de estratégias motivadoras comunicativas de trabalho com a produção escrita no ensino básico, sob a perspectiva do combinado sintaxe, semântica e pragmática, provindo da Linguística Funcional clássica (LFC) e da textualidade da Linguística Textual (LT).

Sob tais influências, propomos duas máximas como estratégias de produção textual: da palavra ao texto e do sentido ao contexto. Deste modo, o texto é o *locus* do funcionamento da língua no qual traços distintivos de significado das formas linguísticas atuam para a ampliação pragmática e paradigmática do vocabulário das línguas e a seleção vocabular na construção textual como resultado de categorização vertical.

Como metodologia, trata-se de estudos de *corpus*, de natureza qualitativa e quantitativa. Utilizamos um *corpus* de análise composto por 120 narrativas produzidas por estudantes dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, do 1º Ciclo, matriculados em escolas da cidade de Lisboa. Essas narrativas produzidas pelos estudantes são recontos do texto *O pássaro verde*, uma narrativa de Alice Vieira utilizada como texto motivador. Assim, este estudo é um desdobramento investigativo, desenvolvido no âmbito dos projetos

CEO20⁴ e DeQ20⁵, do Instituto Politécnico de Lisboa, no qual o objeto de estudo é a escrita com foco em duas dimensões: a escrita de palavras e a escrita compositiva.

Tomamos os aspectos microestruturais e macroestruturais como parâmetros de análise nos processos de organização da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização e funcionamento dos textos. Assim, “conhecer uma palavra” é saber precisar em que frases intervém, e que tipo de contribuição acarreta, sistematicamente, para o sentido e significado das frases da língua (ILARI, 1986, p. 35).

Os resultados preliminares demonstram que a produção escrita direcionada por estratégias de recontos sob o combinado semântica-pragmática, do vocabulário frase e ao texto, é um processo essencial para o estudante manusear elementos constituintes da textualidade na construção de textos em processos de produção de conhecimentos do aprender a escrever e do escrever para aprender.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO NARRATIVO E A ESCRITA NA ESCOLA

A narratividade está na gênese linguística das crianças e em suas práticas sociais de produção textual antes mesmo de elas chegarem à escola, pois, desde a infância em convívio com os pais e com outros, as crianças já conseguem estruturar textos comunicativamente eficientes e textualmente elaborados no intuito de atingirem objetivos comunicativos, inclusive o da ludicidade. Desse modo, é por meio interlocutivo do ato de contar histórias que as crianças estruturam suas primeiras narrativas, textos curtos, construídos na maioria das vezes por orações predicativas, sem progressão temática marcada por elementos linguísticos, com ausência de item linguístico que marque cronologicamente e espacialmente os fatos delineados da história, porém já são textos detentores de textualidade. Assim, as primeiras narrativas surgem em meio à liberdade interacional da criança durante o desenvolvimento da oralidade.

A escola tem o papel de direcionar as crianças em práticas de ensino que ampliem progressivamente o seu universo linguístico, sistematizando conhecimentos relacionados com a organização das ideias nos textos, como a arrumação sintática dos períodos, a paragrafação, a pontuação, a ortografia, entre outros. Segundo Sousa e Silva (2004), o texto narrativo remete para um tempo e um

4. CEO20 - Competências de escrita no 1º ciclo: que mudanças no conhecimento ortográfico em duas décadas?
5. DeQ20 - Desenvolvimento e Qualidade Textual – o que mudou em duas décadas?

espaço diferentes, disjuntos em relação à situação de interlocução. Todas essas marcas textuais têm por objetivo situar o interlocutor “acerca de onde, quando e quem de que trata a narrativa” (SOUZA; SILVA, 2004, p. 182).

Ao produzirem textos narrativos a partir de recontos, os estudantes estrategicamente sistematizam as unidades significativas da língua por meio de escolhas lexicais com o objetivo de atingirem os propósitos comunicativos da nova narrativa. Segundo Sousa e Silva (2004, p. 183), o desenvolvimento da capacidade de construir um texto narrativo é um processo longo e complexo. Desse modo, ao construir uma nova narrativa, a criança precisa eleger eventos nucleares, ordená-los de forma hierárquica, linear e cronológica, utilizando formas linguísticas em seleção vocabular que atribuam ao texto uma qualidade prototipicamente narrativa, expressões adverbiais como “era uma vez” marcam esses tipos textuais. Portanto, à medida em que as crianças avançam na escolarização, suas narrativas acoplam um conjunto maior de elementos linguísticos em seus textos, inclusive tornando-os narrativas prototípicas.

Algumas marcas linguísticas prototípicas dos textos narrativos são:

- a. A sequência cronológica dos fatos marcados por expressões de espaço e de tempo pela categoria dos advérbios (locuções adverbiais);
- b. A sequência dos fatos narrativos estruturados por operadores de referencialidade e de sequência textual como pronomes, conjunções, recursos de nominalização, entre outros;
- c. A espacialidade textual marcada por pronomes e advérbios locativos;
- d. A apresentação e descrição dos personagens marcada pela construção predicativa estruturada por S+VL+ADJ;
- e. A relevância temática dos fatos marcadas pelo uso de subordinação e coordenação na superfície textual.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, observar a contribuição que a relação sintaxe, semântica e pragmática exerce na produção textual de crianças na evolução do 2º ao 4º ano, é sinalizar e planejar estratégias de produção escrita que contemplem a ampliação de vocabulário, pois, além de ser uma capacidade linguística que todo falante possui, ocorre na escola por meio de estratégias de manuseio das formas linguísticas e seus significados durante o processo de produção textual. Segundo Ilari (1986), as frases são unidades maiores que utilizamos para realizar as várias funções a que a linguagem exerce na vida do falante. Enquanto unidades

linguísticas de significados, as *frases* estão atreladas a fatores de ordem constitutiva (sujeito-predicado ou possíveis combinações sintáticas), fatores de ordem da sua realização e fatores contextuais. Dessa maneira, as palavras são unidades linguísticas distribuídas na superfície das frases que, na relação com o contexto discursivo, constituem e produzem o significado. Logo, o texto é o lugar de interação e interlocução entre o produtor textual, o leitor e o contexto de produção textual, pois ao fazer

(...) uso da língua estão implícitos na expressão gramatical os sentidos pretendidos e a intenção sobre o interlocutor. Por outro lado, o interlocutor reconhece a expressão linguística como indicação das intenções do falante, podendo ou não estar suscetível a elas por meio da expressão linguística escolhida (MATOS, 2012, p. 165).

Ao escrever uma narrativa ou outro gênero textual, a criança elabora seu texto tomando a atividade de escrever como um processo discursivo no qual, segundo Koch e Elias (2009, p. 34), sua “realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34)”. Dessa maneira, o contexto linguístico é determinante na disposição da organização textual, principalmente no que concerne ao ato de narrar uma história, ou seja, as competências de ordem pragmática direcionam o ato de produzir textos, inclusive as narrativas. Sousa e Silva (2004) listam uma série de competências necessárias no ato de contar, são elas:

- a. Avaliar as expectativas de quem ouve (leitor) e criar antecipadamente um conjunto de perguntas que interessam ao interlocutor e a que o nosso texto deve responder;
- b. Marcar linguisticamente a relevância dos eventos, segmentando por um lado a informação à volta de eventos nucleares;
- c. Assumir que a informação que se disponibiliza é desconhecida do interlocutor;
- d. Reconhecer a não partilha do contexto situacional e, conseqüentemente, explicitar informação pertinente;
- e. Facilitar a compreensão do interlocutor, tendo em conta o seu ponto de vista;
- f. Avaliar constantemente as reações do interlocutor, respondendo de forma adequada.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Como procedimento metodológico, utilizamos um *corpus* de análise composto por 120 narrativas produzidas por estudantes dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo,

matriculados em algumas escolas da cidade de Lisboa. As narrativas produzidas pelos estudantes são recontos produzidos a partir do texto base *O pássaro verde*, uma narrativa de Alice Vieira utilizada como texto motivador. Tomamos a produção escrita por meio de reconto como um processo de produção textual do oral para o escrito, concebendo o reconto, segundo Sousa (1996), como narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas.

A mesma narrativa foi utilizada em todos os seguimentos dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo, com o objetivo de observarmos as dificuldades e os avanços que os estudantes apresentam na construção dos recontos no momento de estruturação do novo texto, uma vez que os estudantes partem sempre do mesmo material linguístico e dos mesmos elementos que compõem a narrativa base. De acordo com Sousa e Silva (2004), a narrativa base segue a seguinte configuração:

1. Orientação;
2. Ida à caça;
3. Sonho;
4. Rejeição;
5. Salvamento;
6. Transformação/casamento.

Pela extensão da narrativa, composta por eventos nucleares e vários periféricos, poderemos observar como os estudantes desenvolveram os novos textos, elencando, escolhendo e combinando palavras, para conceptualizar e segmentar semanticamente os novos cenários e como os novos propósitos comunicativos do reconto pragmaticamente ajudam na confecção da ordenação dos eventos para atingir o objetivo comunicativo pretendido pelo novo texto.

Assim, tomamos os aspectos microestruturais e macroestruturais como parâmetros de análise nos processos de organização da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização e funcionamento dos textos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das marcas da tipologia narrativa é o uso de vocábulos que marquem a progressão cronológica dos fatos, descreva e apresente os personagens da narrativa, demarcando as ações no espaço de suas ocorrências. Em nossa análise, observamos

em alguns textos a ausência de algumas marcas linguísticas conceptualizadoras de espaço, tempo ou das ações desencadeadas na narrativa textual. Para ilustrar essas situações, seguem alguns exemplos:

(T)		O passaro [verede] verde
(P ₁)	(L ₁)	O passaro é bonito.
(P ₂)	(L ₂)	O sapo é magro.
(P ₃)	(L ₃)	É o Rai.
(P ₄)	(L ₄)	O Rai é bonito

Texto 01: Id.: 1N1A2 – Fonte: do autor (2023)

No reconto em tela, é evidente a ausência de marcadores cronológicos, o estudante não utiliza advérbios, locuções adverbiais ou adjuntos adverbiais, não situando o interlocutor no tempo narrativo transcorrido. Visto que, expressões como “era uma vez” funcionam como marcas categóricas, vocábulos ou construções prototípicas que ajudam o interlocutor a identificar o contexto textual que será desenvolvido no ato verbal.

No que se refere ao modo de organização das informações, o texto é estruturado por meio de orações predicativas na ordem Sujeito (S) + VL (verbo de ligação) + Predicativo (P). A escolha e o uso dos substantivos *pássaro*, *rei* e *sapo* têm como objetivo apresentar os personagens ao interlocutor, relacionando alguns personagens a suas características por meio do verbo de ligação *ser* que predica os adjetivos *magro* e *bonito*. Desse modo, a não escolha e utilização de verbos nocionais cria um estado de inércia com cenários apenas de apresentação dos personagens, não desenvolvendo uma sequência narrativa de fatos e não sendo possível ao interlocutor observar eventos nucleares dentre os quais desencadeiam a relação tópica ou o clímax (problemática do foco narrativo). Nesse mesmo segmento, observemos o texto abaixo:

(T) ⁶		O passarovrde
(P1)	(L1)	O passarovrde é bonito.
(P2)	(L2)	A prssisa é [a]amiga do passaro.
(P3)	(L3)	O passarovrde é amigo da prssisa.
(P4)	(L4)	A prssisa é bonita.
(P5)	(L5)	[O [rra] Re]
(P6)	(L6)	O Rei é mão e é feio.
(P7)	(L7)	O passaro é bonito.

Texto 02: Id.: 7N1A2 – Fonte: do autor (2023)

Na mesma direção, o texto 02 (dois), ainda sob o nível da macroestrutura, não descreve ações, apenas estados ou condições, não houve topicalização ou hierarquização de informações com a intencionalidade de apresentar ao interlocutor fatos transcorridos, uma vez que temos orações curtas e justapostas, como em “O rei é mão e é feito”. Assim como no texto 01 (um), o texto 02 (dois) predomina a estrutura S+VL+P, não há construção oracional com unidades superiores à oração, como a construção de oração subordinadas, que integrem eventos e informações, causando um efeito de esvaziamento narrativo das ações, evento semanticamente típico por falta de verbos nocionais como *correr, pular, pegar, dançar*, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece no nível da microestrutura, principalmente em relação à progressão textual, os textos escritos não apresentam conjunções (porque, como, embora, ainda que, apesar de, como, assim como, se etc.), preposições (a, até, após, com etc.) ou formas lexicais nominalizadas que atuem como elementos referenciais. Desse modo, a ausência desses termos nos textos compromete a construção de cenários narrativos nos quais unidades de sentido, como a frase, possam se conectar a outras unidades de sentido. Neste segmento, são formas linguísticas, como conectivos, pronomes e outras formas anafóricas e dêiticas, que promovem o desenvolvimento progressivo de fatos expressos por meio de orações e períodos de continuidade. Portanto, tanto o texto 01 (um) quanto o texto 02 (dois) não detêm características tipológicas narrativas, uma vez que faltam unidades lexicais que funcionem como indícios prototípicos dessa tipologia.

6. O texto é escrito sempre com uma linha de intervalo.

Observamos que, dos 120 (cento e vinte) textos que compõem o corpus de análise, 19 (dezenove) produções textuais apresentam a ausência de construções adverbiais, marcadores prototípicos de textos narrativos com a expressão *era uma vez* ou de outros possíveis usos adverbiais que situem no texto o tempo da narrativa. Portanto, os nossos dados reforçam a dificuldade que estudantes em processos iniciais de escolarização apresentam para estruturarem narrativas com elementos linguísticos pertencentes ao nível macroestrutural como marcadores cronológicos (advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais). Assim como apresenta a Figura 1:

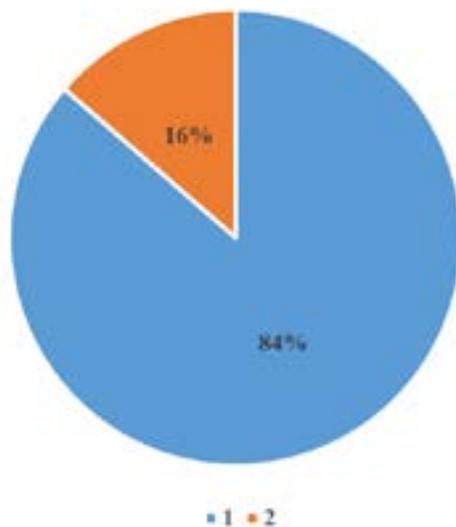


Figura 1 – Porcentagem de utilização da construção adverbial *era uma vez* no corpus
 1 – Total de textos produzidos com o uso da construção adverbial *era uma vez*;
 2 – Total de textos produzidos com a ausência da construção adverbial *era uma vez*.

Ressaltamos que todas as produções textuais que apresentam a ausência dessa construção cronológica são de estudantes do 2º ano, representando 16% da totalidade de 120 (cento e vinte) produções textuais. Em relação aos 40 (quarenta) textos produzidos pelo 2º ano, os 19 (dezenove) textos apresentando a ausência da expressão *era uma vez* representam um total de 47,5%. Os outros 21 (vinte e um) textos representam 52,5% dos textos do 2º ano com a presença da expressão *era uma vez*.

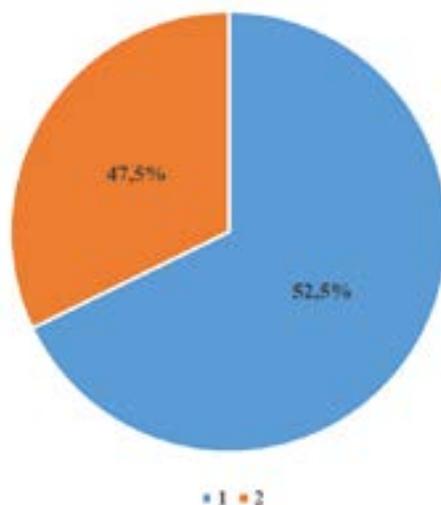


Figura 2 – Uso da expressão *Era uma vez* em textos do 2º ano
1 – Total de textos produzidos com o uso da construção adverbial *era uma vez*;
2 – Total de textos produzidos com a ausência da construção adverbial *era uma vez*.

Ainda analisando textos do 2º ano, 21 (vinte e um) textos, correspondendo a 52,3% da produção textual dos estudantes do 2º ano, não se enquadram totalmente nas problemáticas anteriores, uma vez que já apresentam itens linguísticos tipicamente utilizados em textos narrativos. No entanto, apresentam outros problemas como a ausência de pontuação, fator linguísticos de relevância na língua escrita, sua ausência coloca em risco a progressão ou a ruptura temática de fatos textuais, pois, “se duas proposições sucessivas descrevendo dois eventos ou estados devem ser interpretadas pelo leitor como sendo fortemente ligadas, o autor tenderá a integrá-las numa mesma frase e, no máximo, separá-las por uma vírgula (NAUDÉ, 2002, p. 22)”.

O texto a seguir também é do 2º ano, no entanto apresenta fatores de textualidade mais amplos com o uso de formas linguísticas prototípicas da narrativa.

(P1)	(L1)	Era uma vez um rei que
	(L2)	tinha três filhas o rei disse
	(L3)	que quando elas viessem que
	(L4)	vão contar os sonhos a [no]
	(L5)	mais velha disse: Sonhei com
	(L6)	um dragão que deitava
	(L7)	fogoamiassando de [mortr]
	(L8)	morte. A do meio disse:
(P2)	(L9)	Sonhei com um príncipe.
(P3)	(L10)	A mais nova [di] [a] disse:
(P4)	(L11)	Sonhei com um passaro
	(L12)	verde e eu voava nas
	(L13)	soas azas brilhate e da
	(L14)	cor da natureza. Mas um
	(L15)	dia a [prise] princesa teve
	(L16)	um castigo que disse que o
	(L17)	seu pai que [ele] ele tinha
	(L18)	de beijar a sua mão. Até que
	(L19)	um dia aparecelhe um passaro
	(L20)	verde com as suas azas
	(L21)	brilhates e o passaro levou
	(L22)	a princesa para a árvore
	(L23)	mais alta e o ramo mais
	(L24)	alto. Até que um dia o
	(L25)	passaro adoentou e a
	(L26)	princesa chorava com lagrimas
	(L27)	e o passaro disse: [matame]
	(L28)	mata-me então a princesa
	(L29)	matou o passaro lá de
	(L30)	dentro saio um
	(L31)	inprador e disse: vais
	(L32)	casar comigo e vais ser
	(L33)	inpratrís e fizeram uma
	(L34)	festa e quando o rei ia
	(L35)	a beijar a mão da soa
	(L36)	filha e ela comtoulhe
	(L37)	tudo. E é aqui acaba história.

Texto 03: Id.: 2N1A2 – Fonte: do autor (2023)

No texto em análise, o estudante emprega as locuções adverbiais *Era uma vez, mas um dia* e *até que um dia* para marcar a progressão cronológica dos acontecimentos. Além de semanticamente conceptualizar um domínio de tempo, essas expressões marcam a linearidade dos fatos narrados, distribuindo as informações por meio do *tema* e do *rema*. Outrossim, a locução adverbial *Era uma vez* marca o início da narrativa, indicando a informação topicalizada: *O rei que tinha três filhas* (oração relativa); a locução adverbial *Mas um dia*, mesmo sendo uma construção idiossincrática, preserva parte da semântica natural da conjunção *Mas*, prototipicamente adversativa, marcando o desfecho da ação anterior que seria o relato da princesa mais nova acerca do sonho com um pássaro “*Sonhei com um pássaro verde e eu voava nas soas azas brilhante e da cor da natureza. Mas um dia (...)*”. Nesta perspectiva, são essas escolhas vocabulares delineadas e distribuídas pelo texto no momento da produção escrita que apresentam ao seu interlocutor os objetivos comunicativos do textual, guiando os leitores à construção do sentido no tripé texto-leitor-contexto. Logo, o texto não é o local de tramitação do sentido pretendido pelo autor, mas é caminho interlocutivo para a construção de sentidos por meio das possibilidades de arranjos lexicais de itens linguísticos disponíveis ao usuário da língua nas regularidades do sistema e os contextos pragmáticos nos quais flutuam os itens lexicais a serviço do usuário.

Na medida em que a escolarização avança, ocorre a ampliação vocabular por parte dos estudantes e os textos produzidos ganham mais elementos de textualidade. Vários fatores são responsáveis por essa ampliação, um deles é atribuído ao trabalho com a língua na escola, pois a escola deve desenvolver as habilidades comunicativas nos usos da língua. Contudo, alguns problemas pontuais, principalmente de convencionalização da língua escrita, permanecem. Observemos o texto a seguinte proveniente de estudantes do 3º ano:

(T)		O pássaro verde
(P1) ⁷	(L1) ⁸	Era uma vez um rei que tinha três filhas, e ele quando ia
	(L2)	para a casa disse às três filhas que quando ele chegasse da
	(L3)	cassa que ia perguntar às filhas o que é que elas tinham
	(L4)	sonhado na noite do dia anterior. Passado de muito o rei
	(L5)	chegou e chamou as suas filhas para lhes perguntar os seus

7. Existe uma linha de intervalo entre o título e a primeira linha.

8. Existe uma linha de intervalo entre a linha 37 e a 38.

	(L6)	sonhos então perguntou à filha mais velha e a filha mais
	(L7)	velha disse sonhei que tinha lutado com um gigante e o
	(L8)	rei disse e lutei sim senhor depois [peg] perguntou à filha
	(L9)	que estava no meio:
(P2)	(L10)	– O que é que sonhaste i a filha do meio disse:
(P3)	(L11)	– Sonhei que tinha lutado com um dragão de sete ca-
	(L12)	beças e me tinha magoa-do muito e depois curei-me
(P4)	(L13)	E o rei disse lutei sim senhor e também me curei
(P5)	(L14)	Depois o rei perguntou à filha mais [ve] nova e a filha
	(L15)	mais nova disse:
(P6)	(L16)	–[Sonhoi] Sonhei que tinha beijado a minha [mãe] mão.
(P7)	(L17)	E o rei todo zangado disse [que a e a] que ela
	(L18)	o tinha insultado então o rei pegou nela e foi para a
	(L19)	janela mais alta do palácio e atirou-a pela janela.
(P8)	(L20)	Então a princesa caiu no rio e o rio rápidamente secou
	(L21)	e ela não se afogou e rapidamente apareceu um pássaro
	(L22)	verde que disse que [a] ia cuidar dela então pou-la
	(L23)	no ramo mais alto da árvore mais alta que estava em
	(L24)	frente ao palácio então ela todos os dias e todas as
	(L25)	noites ela tinha que comer e que beber então ela
	(L26)	um dia pediu ao pássaro verde que a levasse
	(L27)	para outro sítu então o pássaro leva para um
	(L28)	[plo] palácio muito grande então ela [la] ficou lá dias,
	(L29)	semanas, meses e anos até que um dia o pássaro adoeceu
	(L30)	e pediu à princesa para o matar e a prin<s/c>e<c/s>a assim
	(L31)	o fez [então] depois sai-o um imperador de dentro do
	(L32)	pássaro e disse que iam casar e então o imperador
	(L33)	disse que tinha sete reinos e sete reis então
	(L34)	eles casaram-se e no meio desses reis todos
	(L35)	estava o pai da princesa então a princesa não deixa-
	(L36)	va então explicou-lhe que tinha amanda-do pela
	(L37)	janela fora.
	(L38)	FIM

Texto 04: Id.: 55N1A3 – Fonte: do autor (2023)

O texto 04 (quatro), produzido por estudante do 3º ano, apresenta com maior frequência elementos linguísticos responsáveis pela coesão, mecanismos lexicais e gramaticais responsáveis pela unidade formal do texto. Mesmo de forma exagerada, podemos perceber, no texto acima, a utilização dos pronomes em função anafórica como na seguinte passagem “Era uma vez um rei que tinha três filhas, e **ele** quando ia/ para a casa disse às três filhas que quando **ele** chegasse da/ casa que ia perguntar às filhas o que é que **elas** tinham/ sonhado na noite do dia anterior”. O pronome do caso reto *ele*, em função anafórica, retoma o referente primeiro “um rei”, marcado pelo artigo indeterminado *um*, introduzindo uma informação nova ou topicaliza. Contudo, as demais ocorrências do pronome *ele* como elemento anafórico, não retomam apenas a forma nominal “um rei”, mas estabelecem relações entre as frases e as sequências das ações que essas frases desencadeiam no texto:

Expressão nominal	Pronome anafórico	Ações referenciadas
um rei	ele	tinha três filhas ia/ para a casa disse as três filhas chegasse da casa perguntar às filhas tinham sonhado

Tabela 1 – Ações referenciadas para a expressão nominal “um rei” – Fonte: do autor (2023)

O uso de recursos anafóricos na produção escrita tem a função de atribuir ao texto eficiência comunicativa. Ao fazer uso desses recursos, o texto torna-se economicamente mais comunicável, possibilitando também sua continuidade e progressão. Neste direcionamento, é típico do texto narrativo a utilização do tempo verbal pretérito, no intuito de descrição dos fatos e da construção de cenários relatados. Desse modo, os textos produzidos pelos estudantes do 3º ano, apresentam elementos verbais prototípicos de textos narrativos, elementos remetentes aos tempos pretéritos, como: *sonhei/chegou/chamou/perguntou/lutei*. Além disso, o texto apresenta construções sentenciais com o pretérito em forma de perífrase verbal, descrevendo ações sobrepostas a outras, como: (...) e a filha mais/ velha disse sonhei que **tinha lutado** com um gigante e o/ rei disse e **lutei** sim senhor depois [peg] perguntou à filha.

Portanto, infere-se na primeira construção *tinha lutado* o sentido de possibilidade, sendo a segunda forma verbal no pretérito *lutei* a confirmação da ação anterior.

Um problema recorrente nos textos do 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo é o uso dos sinais de pontuação. De maneira geral, os estudantes apresentam enorme dificuldade no emprego do ponto-final, da vírgula e de demarcar o parágrafo. Segundo Sousa e Silva (2004), os sinais de pontuação, participam da organização e da segmentação do texto em unidades linguísticas de amplitude diversa, contribuindo de forma decisiva para a organização da informação.

(T)		As tresirmãs
(P1) ⁹	(L1)	Era uma vez um rei que tinha três [irmãs] filhas
	(L2)	ele gostava muito delas, um dia o Rei teve que ir dar
	(L3)	um passeio, e queria que elas contassem o que elas tinham
	(L4)	sonhado.
(P2)	(L5)	Quando o Rei chegou disseram logo o que tinham
	(L6)	sonhado, a primeira filha disse assim,- Eu sonhei que to tinhas
	(L7)	encontrado um gigante, sim encontrei u gigante, a outra filha
	(L8)	disse,- Eu sonhei que tinhas sido envenenado por um cobra, sim
	(L9)	foi envenenado por uma cobra mas [reco] recuperei,
	(L10)	Eu sonhei que tu tinhas me beijado a mão. O Rei esta-
	(L11)	va muito zangado, tu julgas que és mais importante
	(L12)	oqueeu. O Rei muito zangado atirou para a <f/j>anela
	(L13)	fora e fexandoa com tanta força a janela que nunca
	(L14)	mais se abrio, ela teve sorte caiu num lago seco.
(P3)	(L15)	Ela encontrou um passaro verde oupé dela, o passaro verde
	(L16)	disse-lhe eu doute comer e levo-te para o ramo mais
	(L17)	alto da árvore, e assim passou dias e noites, Meses e anos.
(P4)	(L18)	As duas irmans resolveram abrir a janela á primeira não
	(L19)	conseguiram a segunda também não, mas a terceira conse-
	(L20)	guiram, e viram a prinsesa ali no ramo mais alto da
	(L21)	árvore, a prinsesa ali disse ao passaro para a levar para
	(L22)	outro sitio porque as duas irmãs já a tinham avistado
	(L23)	e iam contar a meu pai, tabém eu levote para outro sitio.
(P5)	(L24)	Quando chegaram ao palacio onde não avia niguém, atão

9. Existe uma linha de intervalo entre o título e a primeira linha.

	(L25)	o passaro verde levou para lá e deu-lhe comida, um
	(L26)	dia o oassar verde adoeceu, a prinsesa chorava muito,
	(L27)	o que eu eido de fazer o passaro verde disedeichame
	(L28)	morrer nas tuas maus, come eu poderei fazer isso
	(L29)	tu salvaste me das minhas irmãs e levasteme para
	(L30)	este lindo palacio e me deste comida o passaro verde peguou
	(L31)	numa faca <i/e> disse matame ela com tanta tristeza matou, do
	(L32)	passaro verde saiu um prisepe e pediu em casamento e la
	(L33)	aceitou e ela tronou-se impratriz convidou todos os Reis
	(L34)	nesses reis avia o seu pais quando

Texto 05: Id.: 81N1A4 – Fonte: do autor (2023)

Como o uso da pontuação é um recurso sintático e tem implicações semânticas na construção do texto, principalmente no que concerne à construção da intencionalidade discursiva, o uso caótico desse recurso linguístico acarreta implicações de construção do sentido. No exemplo seguinte, podemos observar a ausência do ponto-final: *Era uma vez um rei que tinha três [irmãs] filhas/ele gostava muito delas, um dia o Rei teve que ir dar/ um passeio, e queria que elas contassem o que elas tinham/ sonhado*. Após a oração relativa, o estudante poderia utilizar um ponto final e começar uma nova frase com a forma pronominal anafórica *ele*; na sequência no mesmo período, o estudante poderia utiliza outro ponto-final antes de iniciar a frase seguinte; Assim sendo, o uso da pontuação demonstra um dos aspectos linguísticos de maior complexidade, principalmente, quando o estudante tem a tarefa de partir de um texto oral para o desenvolvimento de outro texto na modalidade escrita da língua.

Por ser um recurso linguístico convencional e oriundo da modalidade escrita da língua, a pontuação é utilizada pelos produtores de textos com o objetivo de demarcar as unidades linguísticas componentes da superfície textual, assim como de delinear limites entre as estruturas sintáticas dos textos. Portanto, na linguagem escrita, o recurso da pontuação, além de ser responsável por garantir a coesão e a coerência textual, também, aponta os propósitos comunicativos e os efeitos de sentidos pretendidos pelos enunciados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um texto escrito implica diferentes processos e níveis de tratamento, indo da organização discursiva de elementos contextuais acerca do ato narrado até a elaboração do plano textual a ser segmentado. Esses processos demandam escolhas lexicais na ordenação sintática, relação do léxico com léxico, na semântica com a predicação, da palavra ao texto e das motivações pragmáticas de construção de sentido no âmbito do contexto.

Evidenciamos que os fatores de ordem convencional da escrita estão atrelados ao desenvolvimento da linguagem nos estudantes em decorrência do nível de escolaridade. Desse modo, na medida em que as crianças avançam na escolarização, o lidar com os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, possibilitam a produção de textos com presença maior de elementos microestruturais e macroestruturais. Isso possibilita um desenvolvimento textual que leve em consideração a produção da escrita na direção da palavra ao texto e do texto ao contexto como unidade de textualização de qualidade de escrita.

Assim, a escrita produzida com base em estratégias de recontos, considerando a interligação entre significado e uso prático, abrangendo desde o vocabulário até a estruturação de frases e textos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita no estudante. Movimento essencial para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias na construção de textos, adquirindo conhecimento tanto no processo de aprendizado da escrita quanto na utilização da escrita como meio de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ILARI, Rodolfo. Delocutivos nós também temos, falô? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 10, p. 81-85, 1986.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MATOS, Denilson Pereira de. Uma abordagem funcional para o estudo da oralidade. In: Darcilia Simões (Org.). **Língua portuguesa e ensino** – reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.
- NAUDÉ, J. A. Verbless clauses containing personal pronouns in Qumran Hebrew. **Journal for Semitics**, v. 11, n. 1, p. 126-168, 2002.
- SOUSA, O. SILVA, E. A produção do texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In: BÁRRIOS; RIBEIRO Amália G.; STRECHT, José Orlando. **Criatividade, Afectividade, Modernidade** – construindo hoje a escola do futuro. Encontro subsidiado por Fundação para a Ciência e tecnologia Programa POCTI, 2004.

SOUSA, Otilia da Costa e. **Construindo histórias:** quando, então, depois: marcadores aspecto-temporais em narrativas de crianças 6/7 anos. Lisboa: Editora: Estampa, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Cícero José da Silva é doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING (UFPB – 2020); Mestre em Linguística (PROLING – UFPB 2019). Mestre em Linguística e Ensino (MPLE – 2017. Docente da educação básica do município de São Caetano e da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco. É integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Linguística de Base (TLB-UFPB – CNPq). Atua principalmente: Funcionalismo Linguístico, Linguística Textual e Teorias Linguísticas de Base.

E-mail: ciceroprofessorbrasil@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4093-2278>.

Denilson Pereira de Matos é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Mestre em Estudos da Linguagem (L. Portuguesa e Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ (2003); Especialista em L. Portuguesa UERJ (2000) e em EaD pelo SENAC (2010). Atualmente é Professor associado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, docente permanente do PROLING: Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE. Coordenador do curso Lato Sensu PRPG/ UFPB: CLELP: Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. CLEaD: Ciências da Linguagem com ênfase na EaD. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB (UFPB/CNPq).

E-mail: profdenilson2010@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6101-4831>.

Otilia da Costa e Sousa possui Agregação em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (2013), doutoramento em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (2001). É professora Coordenadora Principal no Instituto Politécnico de Lisboa. Os seus interesses de investigação cruzam Linguística e Educação: literacia, ensino e aprendizagem, escrita, leitura, gramática, comunicação, formação de professores, diversidade e inclusão.

E-mail: otilias@eselx.ipl.pt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7755-2418>.

Recebido em 16 de outubro de 2023 e aprovado em 05 de novembro de 2023.

Programas de intervenção em consciência fonológica e ensino da leitura para estudantes com síndrome de Down

Intervention programs in phonological awareness and Reading teaching for students with Down syndrome

Programas de intervención en conciencia fonológica y enseñanza de la lectura para estudiantes con síndrome de Down

APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY¹

RESUMO: o objetivo deste estudo foi de investigar as pesquisas brasileiras que aplicaram programas de intervenção em consciência fonológica e ensino da leitura a estudantes com síndrome de Down. A metodologia foi qualitativa pautada na abordagem da psicologia cognitiva, a estratégia usada foi a revisão de pesquisas publicadas sobre a temática na plataforma Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas 3 dissertações e 3 teses que atenderam aos critérios do estudo. Os programas enfatizaram as atividades de consciência fonológica e as relações entre fonemas-grafemas, sendo incluída a instrução de leitura em 3 deles. Os autores observaram ganhos nas habilidades fonológicas e de leitura, porém, o nível de desempenho dos participantes foi diversificado. Concluiu-se que os estudos nesta temática, são escassos, com poucos participantes e apenas 2 tiveram grupo controle.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita; consciência fonológica; síndrome de Down.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate Brazilian research that applied intervention programs in phonological awareness and teaching of reading to students with Down syndrome. The methodology was qualitative based on the cognitive psychology approach, the strategy used was the review of published research on the subject on the Capes platform and on the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). 3 dissertations

1. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

and 3 theses were selected that met the study criteria. The programs emphasized phonological awareness activities and the relationships between phonemes-graphemes, with reading instruction being included in 3 of them. The authors observed gains in phonological and skills, however, the performance level of the participants were diverse. It was concluded that studies on this topic are scarce, with few participants and only 2 had a control group.

KEYWORDS: Reading and writing; phonological awareness; Down syndrome

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue investigar investigaciones brasileñas que aplicaron programas de intervención en conciencia fonológica y enseñanza de la lectura a estudiantes con síndrome de Down. La metodología fue cualitativa con base en el enfoque de la psicología cognitiva, la estrategia utilizada fue la revisión de investigaciones publicadas sobre el tema en la plataforma Capes y en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se seleccionaron 3 disertaciones y 3 tesis que cumplieron con los criterios del estudio. Los programas enfatizaron actividades de conciencia fonológica y relaciones fonema-grafema, con instrucción de lectura incluida en 3 de ellos. Los autores observaron mejoras en las habilidades fonológicas y de lectura; sin embargo, el nivel de desempeño de los participantes fue variado. Se concluyó que los estudios sobre este tema son escasos, con pocos participantes y solo 2 tuvieron grupo control.

PALABRAS CLAVE: Lectura y escritura; conciencia fonológica; síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita nos sistemas alfabético-ortográficos é complexa e envolve o desenvolvimento de diversas habilidades no âmbito linguístico, cognitivo e motor (SILVA, GODOY, 2020), além da superação de situações sociais, políticas e históricas desafiadoras. Os achados da Psicologia Cognitiva nos últimos 40 anos mostram que aprender a ler e escrever com eficiência demanda esforço individual e ensino sistematizados. Para Maluf (2015), os desafios que precisam ser superados na nesta tarefa se referem principalmente a “decodificação, ortografia, fluência e compreensão” (p. 309).

A aprendizagem da leitura e escrita se inicia pela compreensão do princípio alfabético quando o aprendiz percebe que os grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da fala. Na sequência, é necessário compreender as regras ortográficas que regem a estrutura do sistema escrito. Por último, forma-se um léxico mental com as

palavras decodificadas e compreendidas que fica registrado na memória de longo prazo e possibilita o reconhecimento imediato das palavras na leitura fluente (MALUF, 2015).

As relações entre as habilidades de CF e a leitura têm sido alvo de muitas pesquisas realizadas com a participação de crianças e adultos em vários países. Para Maluf (2015), a consciência fonológica (CF) se refere a capacidade da pessoa distinguir e manipular de forma consciente os constituintes sonoros da fala, tal habilidade se desenvolve em níveis com diferentes graus de dificuldade, sendo o primeiro nível o da sílaba, o segundo das unidades intrassilábicas (aliteração e rima) e o terceiro do fonema.

As estruturas intrassilábicas são, “[...] maiores do que o fonema, mas menores que a sílaba” (MARQUES, 2018, p. 32), na aliteração as palavras começam com sons iguais e na rima terminam com os mesmos sons. A consciência fonêmica se refere à percepção das relações entre os fonemas e grafemas.

Vários estudos têm encontrado indícios da existência de relações diretas entre as habilidades de CF e a aprendizagem da leitura e escrita. Porém, não há consenso sobre a natureza dessas relações, o que levou ao surgimento de três vertentes. Na primeira o desenvolvimento da CF é visto como pré-requisito para a aprendizagem da leitura, na segunda a CF se desenvolve em consequência das habilidades adquiridas com a linguagem escrita, na terceira essas áreas se relacionarem de forma recíproca.

Autores como Maluf (2015), Silva e Godoy (2020) relatam que o emprego de programas de intervenção que priorizam o desenvolvimento da CF e promovem o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas podem influenciar positivamente a leitura e escrita em estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, Silva e Godoy (2020) ao realizarem uma revisão das teses e dissertações sobre o papel da CF na alfabetização baseadas na aplicação de programas de intervenção, identificaram 294 pesquisas brasileiras entre os anos de 2008 e 2018. Dentre as quais, apenas 17 direcionadas a estudantes com dislexia, dificuldades ou transtornos na aprendizagem.

Mais raros são os estudos sobre esta temática que contaram com a participação de estudantes com síndrome de Down (SD). Segundo Troncoso e Cerro (2004, p. 62), “a bibliografia existente sobre programas de leitura e escrita para pessoas com Síndrome de Down é muito escassa” e os resultados difusos.

Diante desse contexto, questiona-se quais atividades ou áreas foram priorizadas nos programas de intervenção para desenvolvimento das habilidades de CF e ensino da leitura e escrita a estudantes com SD, nas pesquisas brasileiras? As pessoas com a síndrome que participaram destes programas tiveram ganhos nas habilidades de CF

e na leitura? O objetivo principal foi investigar as pesquisas brasileiras que aplicaram programas de intervenção em habilidades de CF e leitura para estudantes com SD.

METODOLOGIA

O presente estudo realizou uma revisão bibliográfica a respeito dos programas de treinamento das habilidades de CF e ensino da leitura aplicados a estudantes com SD, disponibilizados em português brasileiro, no formato de artigos, dissertações e teses, na plataforma Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foi adotada a abordagem da psicologia cognitiva da leitura e a metodologia de caráter qualitativo, exploratório.

Os termos de pesquisa usados foram: Consciência Fonológica/Síndrome de Down, ensino fônico/Síndrome de Down, num recorte temporal entre 2000 e 2020. Inicialmente foram selecionados 11 estudos pelo título, sendo 4 artigos e 4 dissertações e 3 teses. Na sequência foram lidos todos os resumos e excluída 1 dissertação por não aplicar programa de intervenção e 2 artigos de revisão.

Na última fase foram lidos todos os textos na íntegra, então optou-se por eliminar os outros 2 artigos porque eram publicações repetidas que relatavam os resultados de 2 das teses selecionadas, e não continham todos os dados dos programas aplicados nas pesquisas. Assim, 3 dissertações e 3 teses foram analisadas.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA SÍNDROME DE DOWN

A alteração cromossômica que origina a SD é uma das causas genéticas mais comuns de deficiência intelectual, com prevalência aproximada de 1 caso entre 600 e 800 nascimentos no Brasil. Esta síndrome atinge o desenvolvimento global da criança causando prejuízos principalmente no desempenho intelectual, aquisição da linguagem e memória auditiva (RAMOS; MÜLLER, 2019).

A SD foi descrita pelos médicos Jean Esquirol em 1838 e Edouard Séguin em 1846, mas foi John Langdon Down que em 1866 publicou um trabalho com a descrição sistematizada das características clássicas da síndrome que levou seu nome. Até meados do século XX as causas da SD foram relacionadas a interferência de fatores ambientais no período pré-natal, a descoberta da origem genética só ocorreu em 1959

quando Jerome Lejeune (França), Patrícia A. Jacobs (Escócia) e seus colaboradores perceberam a presença de um cromossomo extra no par 21 do cariótipo destas pessoas.

O desenvolvimento global e a aprendizagem ocorrem de maneira variada nas pessoas com SD, sendo recomendável que desde os primeiros meses de vida essas crianças participem de programas de estimulação precoce multidisciplinar.

Segundo Troncoso e Del Cerro (2004), a capacidade cognitiva nas pessoas com SD foi, tradicionalmente, mensurada por meio de medidas do quociente de inteligência (QI) onde a pontuação menor que 70 indica algum nível de atraso. A partir desse parâmetro, os estudos mostraram déficit cognitivo bastante variado para o grupo, desde níveis severos a moderados e leves (QI de 25-70). Ramos e Müller (2019) observaram atraso médio de 3,9 anos no desempenho global.

No entanto, vários autores argumentaram que as medidas de QI podem sofrer influências de fatores, como nível socioeconômico, acesso à programas de estimulação e até grau de escolaridade dos pais e não determinam o potencial de aprendizagem. Gombert (2002) e Troncoso e Del Cerro (2004) revelam que pessoas com SD podem apresentar idade de leitura superior a idade mental. A partir desses achados, muitas pesquisas adotaram como critério inclusão para participantes com SD, medidas (idade) de leitura.

De acordo com Lavra-Pinto (2009) e Sás (2009) a memória de trabalho auditiva e a linguagem são áreas particularmente prejudicadas na SD. Estas autoras observaram nas crianças com SD na fase de alfabetização, o emprego de vocabulário restrito com frequentes omissões de verbos e palavras com funções gramaticais, emprego de palavras isoladas, gestos, sílabas ou partes de palavras e sons, nas tentativas de leitura e Tristão e Feitosa (1998), registraram também o uso inapropriado de “[...] gênero, expressão dos tempos verbais, relações sujeito-verbo e substantivos-adjetivos” (p. 130).

Para Rondal (2006) as crianças com SD desenvolvem a fala na mesma sequência que as demais, porém, a linguagem expressiva e receptiva se desenvolve tardiamente podendo adentrar a adolescência e idade adulta. A demora no desenvolvimento da linguagem tem repercussão na aprendizagem da leitura e no desempenho acadêmico em geral. Porém, o declínio das habilidades de leitura em estudantes com SD após a escola primária, indicam que os programas de ensino subsequentes não priorizam a leitura e escrita.

Fletcher e Buckley (2002), Lavra-Pinto (2009) relataram habilidades de percepção visual ou espacial mais desenvolvidas que o vocabulário e a memória de trabalho auditiva nas crianças com SD. E Kennedy e Flynn (2003), encontraram evidências de

correlação positiva entre a memória de trabalho auditiva e a CF nessas crianças, aqueles que obtinham maior extensão de dígitos em testes de memória auditiva (*digit span*) estavam mais propensos a ter sucesso em tarefas de CF, como nas que envolviam rima.

As primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência intelectual se deram na Europa a partir do século XVIII, em ambientes anexos a hospitais psiquiátricos e instituições de caridade. No Brasil, a fundação da sociedade Pestalozzi de Minas Gerais na década de 1930, por Helena Antipoff, marcou o início do processo de ensino dos estudantes com deficiência intelectual que foi impulsionado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a partir de 1954, (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Na segunda metade do século XX, grupos de pais, educadores e defensores dos direitos humanos, deram início ao movimento pela educação inclusiva que se espalhou por vários países e culminou na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. O evento aconteceu na Espanha em 1994, contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais e resultou na Declaração de Salamanca, que impulsionou as políticas inclusivas (DUPIN; SILVA, 2020).

Neste contexto, por muito tempo acreditou-se que as crianças com SD eram incapazes de aprender a linguagem escrita de maneira funcional, de acordo com Troncoso e Del Cerro (2004), tal visão era compartilhada por grande parte dos manuais de ensino elaborados para crianças com deficiência intelectual até a década de 1980. Acreditava-se que para aprender a ler era necessário um determinado nível de prontidão atingido a partir do desenvolvimento intelectual.

A partir da década de 1980, surgiram estudos baseados na aplicação de programas de instrução em leitura de palavras inteiras com apoio de recursos visuais, para aprendizes com SD. Os resultados foram positivos e reforçados pela inexistência de evidências disponíveis sobre a instrução fônica, fato que levou a recomendações de programas de ensino com leitura global visual. Troncoso e Del Cerro (2004) relatam que durante evento sobre ensino da leitura e escrita a pessoas com SD, em Utrecht (1992), representantes de seis países apresentaram os resultados de estudos baseadas no ensino da leitura a partir de palavras inteiras, para estes estudantes, com vistas a minimizar os prejuízos da memória de trabalho auditiva.

Atualmente, vários autores, concordam que os alunos com SD conseguem se tornar leitores eficientes, mesmo quando a instrução se inicia em idades mais avançadas. Porém, o nível de desempenho em leitura e escrita obtido é bastante variado, enquanto alguns conseguem fazer uso funcional da leitura, outros não conseguem aprender seus rudimentos, (RONDAL, 2006). Dentre os fatores apontados estão

as características próprias da síndrome, acesso a metodologias alternativas de ensino e recursos tecnológicos, vivência familiar, tempo de escolaridade, presença de comorbidades e interferências da linguagem expressiva e receptiva, memória de trabalho auditiva e as habilidades de CF (DUPIN; SILVA, 2020).

O estudo publicado por Cossu e Marshall (1990) investigou o desempenho de um menino italiano com SD e idade de 8a11m (idade mental de 4a6m) e QI 57. O participante obteve baixos escores em tarefas de CF (rima, síntese, segmentação e exclusão de fonemas) e altos índices na leitura de palavras e pseudopalavras. Na sequência, Cossu, Rossini e Marshall (1993) compararam o desempenho de 10 crianças italianas com SD (8a a 15a8m) ao de 10 crianças com DT (6a9m a 7a9m) e capacidade semelhante de leitura em tarefas de contagem de fonemas, soletração oral, exclusão de fonema e síntese fonêmica. As crianças com SD obtiveram desempenho inferior ao de seus pares em todas as tarefas, mas leram a mesma quantidade de palavras e pseudopalavras. Os autores concluíram que as crianças com SD aprendem a ler pela via visual e global não dependendo do processamento fonológico

Esses resultados foram questionados por vários autores, pois as tarefas aplicadas investigaram apenas habilidades de consciência fonêmica, consideradas mais difíceis para a idade dos participantes, considerando que as crianças com SD tinham QI médio de 44, equivalente a 5 anos de idade, enquanto as crianças com DT tinham QI médio de 111 que corresponde a idade mental de 8 anos.

A discussão originou ao menos 4 grupos distintos de estudos. O primeiro avaliou o desempenho de aprendizes com SD em tarefas de CF e de leitura, o segundo comparou os desempenhos de participantes com SD e com DT ou com síndrome de Williams (SW). O terceiro grupo investigou as relações entre a CF e a aprendizagem da linguagem escrita, e o quarto, planejou, aplicou e avaliou os programas de intervenção com treino da CF isoladamente ou em conjunto com ensino da leitura na SD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar das pesquisas brasileiras sobre habilidades de CF e a aprendizagem da leitura e escrita em estudantes com SD se iniciarem no final da década de 1990, a revisão realizada por Ferreira, Bandini e Bandini (2021) localizou apenas 3 estudos entre 2007 e 2018 de intervenção com treinamento da CF para pessoas com a síndrome. Almeida *et al.* (2020) investigaram as publicações sobre alfabetização e SD entre os anos de 1999 e 2019 e selecionaram 23 estudos, sendo 12 sobre habilidades fonológicas e 3 revisões.

No presente estudo foram localizadas 6 pesquisas que investigaram a aplicação de programas de intervenção em CF para a aprendizagem da leitura e escrita em pessoas com SD no Brasil. Os programas foram classificados em mistos combinando ensino explícito da leitura e CF – tese de Moussatché, (2002), tese de Barby, (2013), dissertação de Brito, (2014) e tese de Segin, (2014), e programas simples de instrução específica em CF – dissertação de Sás, (2009) e dissertação de Porcellis, (2015).

A primeira pesquisa selecionada foi a de Moussatché (2002), que investigou os efeitos da aplicação de um programa de intervenção adaptado de Capovilla (1999) associando tarefas de CF e de leitura. Participaram 31 jovens com SD maiores de 14 anos, que estudavam em escolas especializadas. Os participantes foram pareados pelo desempenho em provas de leitura, escrita, CF e teste Raven e somente o grupo experimental (GE) recebeu 38 sessões de intervenção de uma hora, três vezes por semana. As atividades aplicadas foram: leitura de parlendas, pelo pesquisador e pelo grupo, leitura de histórias com personagens cujos nomes rimam, escrita dos nomes dos personagens com as rimas em destaque, leitura e cópia das rimas, introdução de letras móveis, trabalho com o próprio nome: identificação, leitura, escrita.

O GE obteve melhor desempenho nas tarefas de identificação da sílaba final e na rima, porém, não foram observados efeitos do treinamento sobre as tarefas de aliteração, sílaba inicial, ditado, habilidades de leitura e conhecimento de letra. A autora pontuou como dificuldades na aplicação do programa, pelas características pessoais dos participantes, número e duração das sessões, tempo para aquisição de habilidades e incompreensão de parte das instruções das tarefas.

Sás (2009) organizou e aplicou um programa de intervenção fonológica distribuído em oito etapas, com sessões individuais de 45 min., 3 vezes por semana, a 8 estudantes com SD alfabetizados. Para progredir nas etapas, os participantes tinham de obter 100% de acertos, isso levou a uma variação de 22 a 31 sessões ao todo. As atividades foram: correspondência grafema-fonema 1, discriminação de fonemas em sílabas, classificação de palavras pares, discriminação de fonemas em palavras, correspondência grafema-fonema 2, identificação de fonema, segmentação de fonema, supressão de fonema.

Todos os participantes responderam às avaliações de audição, fala, CF, leitura em voz alta e escrita sob ditado antes e após a aplicação do programa. Os resultados gerais foram positivos e houve melhora nos escores da prova de CF e nos índices de leitura e escrita, mas os desempenhos individuais foram variados. Também foram encontrados indícios da existência de relações entre as dificuldades no processamento auditivo e as habilidades de CF, fala, leitura, escrita.

Barby (2013) planejou e aplicou um programa misto combinando o desenvolvimento de habilidades de CF e ensino da leitura e escrita com ênfase nas relações grafema-fonema, que foi ao longo de 87 sessões, sendo 12 de avaliação e 75 de intervenção, realizadas 2x na semana com a duração de 40min.

Os 5 participantes, com SD e idades entre 9 e 15 anos, responderam a testes de vocabulário expressivo e receptivo, CF e provas de conhecimento das letras, além de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras, antes do início da intervenção, após as primeiras 40 sessões e ao final do estudo.

As atividades foram: conhecimento dos nomes e dos sons das letras, conhecimento das sílabas simples, complexas e dígrafos, identificação e produção de rima, identificação e produção de aliteração, leitura e escrita de palavras, síntese silábica, síntese fonêmica, segmentação e contagem de sílabas, segmentação e contagem de fonemas, correspondência grafema-fonema, manipulação silábica (exclusão, adição, transposição), identificação de sílaba medial, manipulação fonêmica (exclusão, adição e transposição), identificação de som medial, identificação de semelhanças e diferenças, composição, decomposição palavras, leitura e escrita de palavras, leitura e segmentação de frases, leitura de textos curtos.

Os resultados mostraram que o programa permitiu aos aprendizes com SD a compreensão do princípio alfabético e a aprendizagem da leitura e escrita de palavras, pseudopalavras, frases e textos curtos, além de crescimento nos índices de vocabulário expressivo e receptivo e de CF e leitura.

A tese de Segin (2014), investigou os resultados da aplicação de um programa que utilizou a sequência do *software* de Alfabetização Fônica Computadorizada (CAPOVILLA *et al.*, 2005) e materiais de leitura complementares como, blocos lógicos, alfabeto móvel, lápis, papel e bala de letras. Foram realizadas 32 sessões individuais com duração de 1:30h para 3 crianças com SD e 3 com SW, com idades entre 9 e 11 anos. Todos realizaram avaliação do potencial intelectual, perfil comportamental, vocabulário receptivo, compreensão de comandos verbais, habilidades de CF, Consciência Sintática (CS), leitura e escrita, antes da intervenção e ao final responderam a provas de CF, CS e leitura.

As atividades foram: instruções sobre o computador e *software* – vogais, revisão de atividades da sessão anterior – introdução de algumas consoantes e atividades de CF, recuperação de atividades de sessão anterior – continuação dos estudos das consoantes – atividades de CF, atividades de CF do *software*, estudo

das vogais e consoantes, alfabeto móvel, lápis e papel, bala de letras (jogo), revisão das atividades e dos conteúdos trabalhados.

A autora relatou dificuldades na aplicação dos testes relacionadas a falta de repertórios ou conceitos básicos, ausência de participação em programas de educação infantil, faixa etária, baixa compreensão dos comandos, habilidades de leitura pouco desenvolvidas e métodos de alfabetização. E concluiu que 4 dos 6 participantes tiveram avanços no conhecimento dos nomes das letras.

A dissertação de Brito (2014) investigou os resultados da aplicação de um programa de intervenção em CF a 6 jovens com idades entre 18 e 25 anos, e diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI). Destes, 2 aprendizes com DI e dificuldades na leitura e escrita participaram do estudo piloto (2012). Outros 4 estudantes, 2 com DI e 2 com SD em processo de alfabetização, participaram do estudo 1 (2013).

Foi realizado pré-teste (6 sessões), intervenção (19 sessões) e pós-teste (5 sessões). No estudo 1 foram aplicadas provas de CF, leitura de palavras e pseudopalavras, ditado, compreensão da leitura (Closura) e Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. O programa de intervenção se pautou no treino da CF, rima, aliteração, consciência de palavras e consciência fonêmica.

As atividades foram: exercício de rima com figuras soltas (MARADO, 2012), exercício de aliteração com figuras soltas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000), exercício de consciência de palavra (MARADO, 2012) e atividade do *cd* Alfabetização Fônica – AF (CAPOVILLA; SEABRA, 2005), exercício de consciência fonêmica com figuras soltas e *cd* AF, exercício de rima (ALMEIDA; DUARTE, 2003) e atividade do *cd* AF, exercício de aliteração com *cd* AF e atividades (ALMEIDA; DUARTE, 2003), exercício de consciência de palavra (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000) e *cd* AF, exercício de consciência fonêmica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000) e *cd* AF, exercício de rima e aliteração (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000), exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (ALMEIDA; DUARTE, 2003) e uso do *cd* AF.

Os resultados mostraram que os participantes tiveram ganhos nas habilidades de rima, adição, subtração e transposição silábica, adição e subtração fonêmica. Porém, mantiveram estáveis ou tiveram perdas nas tarefas de aliteração, transposição fonêmica e trocadilho. Todos tiveram dificuldades nas tarefas com manipulação dos fonemas, nas provas de ditado e compreensão da leitura o grupo obteve ganhos modestos, sendo observadas melhoras na leitura de palavras e pseudopalavras de apenas uma participante.

Brito (2014) concluiu que os progressos obtidos nas tarefas de CF, “[...] não auxiliou a habilidade de leitura e escrita” (p. 81), não se observando melhora

significativa no desempenho do grupo em leitura. Considerou tempo de intervenção, tipo de atividades e de mediação, formação dos profissionais que desenvolvem esse trabalho como fatores deste resultado.

O estudo realizado por Porcellis (2015) avaliou os resultados de um programa com atividades para estimular as habilidades de CF, habilidades de memória, atenção e linguagem, em dois grupos de participantes, o Grupo Experimental (GE) com 8 aprendizes com SD (9 a 34 anos) e 8 com DT (de 5 e 6 anos) e o Grupo Controle (GC) com 8 participantes com DT e mesmas idades.

Foram realizados 6 encontros individuais de 1 hora com os participantes do GE com SD e em grupo para os participantes com DT, o GC não recebeu intervenção e todos responderam a teste de CF antes e após a intervenção. As atividades aplicadas foram: síntese silábica, segmentação silábica, identificação da sílaba inicial, identificação da rima, produção de palavra com sílaba dada, produção de rima, produção de palavra que inicia com som dado, identificação de fonema inicial, identificação de som final.

A autora relatou que os dois grupos que receberam a intervenção obtiveram progressos importantes ao nível da sílaba, da rima e do fonema, enquanto o GC manteve seus escores estáveis. Entretanto, o estudo não teve como alvo avaliar o impacto dessa capacidade na aprendizagem da leitura e escrita dos participantes. Observou-se um ganho ligeiramente superior para o grupo com SD em relação ao grupo experimental com DT, fato atribuído ao apoio individualizado recebido na intervenção.

Os resultados de todos os estudos mostraram que os participantes com SD obtiveram ganhos nas medidas de CF após a intervenção. Moussatché (2002), Sás (2009), Barby (2013) e Segin (2015), encontraram evidências de que os aprendizes com SD se beneficiaram dos ganhos nas habilidades de CF e aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e escrita. Entretanto, foram relatadas dificuldades na detecção e manipulação dos fonemas nas palavras. Moussatché (2002) e Brito (2014) encontraram resultados melhores nas tarefas de rima e detecção dos sons finais que nas de aliteração entre seus participantes

A pesquisa de Porcellis (2015) não teve o propósito de investigar essa relação e Brito (2014) não encontrou evidências de que a melhora dos índices nas tarefas de CF tenham se relacionado com os conhecimentos de leitura na população com a síndrome. Foram observadas dificuldades dos aprendizes na detecção e manipulação dos fonemas como na exclusão ou inversão dos constituintes sonoros da palavra. Moussatché (2002) e Brito (2014) encontraram resultados melhores nas tarefas de rima e detecção dos sons finais que nas de aliteração entre seus participantes

Foram relatadas algumas dificuldades na aplicação dos testes e das atividades de intervenção, relacionados às características individuais dos participantes, quantidade e tempo das sessões, falta de instrumentos adaptados, métodos de alfabetização, dificuldades de linguagem expressiva/receptiva e memória auditiva. Estas e outras condições podem ter interferido nos resultados dos estudos.

Os programas aplicados aos aprendizes com SD, contaram com 2 a 16 participantes, com idades entre 9 e 34 anos, que estavam em processo de alfabetização em escolas regulares ou especiais, Moussatché (2002) e Sás (2009) selecionaram aprendizes alfabetizados. Os estudos que contaram com a participação de GC foram Segin (2014) que comparou os desempenhos de aprendizes com SD e SW, de Percellis (2014) que comparou o GE constituído por sujeitos com SD e DT ao GC formado com pessoas com SD e Moussatché (2002) que comparou desempenhos de participantes com SD distribuídos em GE e GC.

As atividades aplicadas nos programas investigados reúnem conhecimentos ao nível da sílaba com ênfase na identificação, síntese, manipulação e produção da sílaba, relações intrassilábicas com análise de rima e aliteração, ao nível do fonema com ênfase na identificação, síntese, manipulação de fonemas, ensino da leitura com ênfase nos nomes das letras, estudos de ortografia e decodificação compreensiva. O número de sessões utilizados para os programas de intervenção foram variados, ficando entre, 6 e 87.

No geral, as estratégias de aplicação das atividades foram variadas, verificou-se que as 4 teses analisadas desenvolveram atividades de leitura com ênfase no ensino fônico, chamando a atenção dos participantes para a composição sonora das palavras escritas, destacando as relações entre os fonemas e os grafemas nas atividades de alfabetização. Merece destaque, a preocupação das autoras com o emprego de jogos escritos, rimas, cantigas e atividades lúdicas como por exemplo o uso fantoches. Nesse sentido, durante a realização de várias atividades de leitura os participantes foram convidados a aplicar os conteúdos aprendidos em situações novas, mostrando a preocupação das autoras com a compreensão e generalização do conhecimento, não restringindo o processo de leitura ao ato de decodificação descontextualizado.

Com respeito as duas Dissertações, as atividades se concentraram na intenção de desenvolver as habilidades de CF e verificar o impacto delas na aprendizagem da leitura. Dessa forma, as atividades foram concentradas na análise dos fonemas, mesmo assim, foram utilizadas estratégias concretas e lúdicas.

Foram identificadas duas estratégias principais para o desenvolvimento das atividades não estudadas analisadas, a primeira foi adotada pelas autoras das 4 Teses e envolveram a combinação de atividades de ensino da leitura e de desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Na segunda, as autoras das 2 dissertações alvo desse estudo, se concentraram em desenvolver a consciência fonológica e descrever os impactos das habilidades de leitura. Em ambas as estratégias foram utilizados, atividades lúdicas, jogos, histórias, brincadeiras, material concreto, *software* com jogos e tarefas interativas, exercícios de discriminação auditiva, memória, rima, aliteração e outros. Nesse contexto, foi possível perceber indícios de que o ensino fônico despertou nos participantes o interesse pela observação da estrutura das palavras estabelecendo relações entre a fala e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram selecionadas 6 pesquisas brasileiras que aplicaram programas de intervenção em habilidades de CF e leitura para aprendizes com SD, sendo 3 teses e 3 dissertações, publicadas no Brasil entre os anos de 2000 e 2020. Todas aplicaram de programas de intervenção em CF, leitura e escrita, para pessoas com SD e avaliaram a eficácia por meio de testes e tarefas.

Os resultados encontrados indicaram que os programas implementados proporcionaram crescimento importante em várias habilidades de CF e leitura ensinadas. Porém, o desempenho dos participantes foi variado e dificuldades no desenvolvimento das sessões e na aplicação das tarefas foram apontadas.

As atividades planejadas para compor os programas simples visaram desenvolver a CF a partir das tarefas de identificação e manipulação silábica, também foram incluídas tarefas de identificação e manipulação fonêmica, composição e decomposição de palavras. Os programas mistos incluíram atividades de leitura compreensiva de palavras, frases e textos curtos, jogos pedagógicos e atividades escritas.

A grande diversidade de testes e tarefas, singularidades dos programas, características e número pequeno de participantes, dificultaram a compreensão e generalização dos resultados obtidos. De forma geral, pode-se inferir que após receberem instrução explícita em CF isoladamente ou combinada com tarefas de leitura, os participantes com SD obtiveram ganhos importantes tanto nas habilidades de CF quanto de leitura, sobretudo nas tarefas de identificação dos sons iniciais, síntese

e segmentação fonêmica. As maiores dificuldades registradas foram nas tarefas de detecção e manipulação dos segmentos fonêmicos.

Duas questões se evidenciaram para pesquisas futuras, as atividades dos programas de CF e leitura para SD poderiam ser adaptados para o contexto escolar? Os programas em CF poderiam ter resultados promissores quando aplicados de forma precoce para crianças com SD entre 4 e 8 anos de idade?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. R. de. *et al.* Alfabetização e apropriação da língua materna: políticas, formação de professores e práticas pedagógicas. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, 25: e204910, 2020.
- BARBY, A. A. de O. M. **Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down.** Tese [Doutorado em Educação] – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BRITO, D. A. **Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual.** Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.
- CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. A relação entre processamento fonológico e habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, n. 21(1), p. 151-159, 2008.
- COSSU, G.; MARSHALL, J. C. Are cognitive skills a prerequisite for learning to read and write? **Cognitive Neuropsychology**, n. 7, p. 21-40, 1990.
- COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J. C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: a study of literacy in Down's syndrome. **Cognition**, n. 46, p. 129-138, 1993.
- DUPIN, A. A. da S. Q.; SILVA, M. O. da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, n. 10(29), p. 65-79, jul./set. 2020.
- FERREIRA, L. M. dos S.; BANDINI, C. S. M.; BANDINI, H. H. M. Treinamento da consciência fonológica para pessoas com necessidades educacionais no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista de Educação Especial**, v. 34, 2021.
- FLETCHER H.; BUCKLEY, S. Phonological awareness in children with Down syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, n. 8(1), p. 11-18, 2002.
- GOMBERT, J. E. Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. **Reading and writing**, n. 15, p. 455-469, 2002.
- KENNEDY, E. J.; FLYNN, M. C. Training phonological skills in children with Down syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, 24: 44-57, 2003.
- LAVRA-PINTO, B. de. **Avaliação da consciência fonológica em crianças com síndrome de Down.** Dissertação [Mestrado]. Porto Alegre: 2009.
- MALUF, M. R. Ensinar a Ler: Progressos da Psicologia no Século XXI. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 89, p. 309-324, 2015.
- MARQUES, D. M. **O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos com desenvolvimento atípico: uma revisão crítica da**

- literatura. Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. 2018
- MOUSSATCHÉ, A. H. **Alfabetização e consciência fonológica**: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de Down. Tese [doutorado] – USP, São Paulo: 2002.
- PORCELLIS, M. E. S. da F. **Consciência fonológica na síndrome de Down**: avaliação e estimulação. [Dissertação de Mestrado] Ensino de Línguas Universidade Federal do Pampa. 2015.
- RONDAL, J. A. Dificultades del lenguaje en El síndrome de Down: perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. **Revista Síndrome de Down**, p. 23, p. 120-128, 2006.
- RAMOS, B. B.; MÜLLER, A. B. Marcos motores e sociais de crianças com Síndrome de Down na estimulação precoce. **Rev. Interdisciplinar Ciências Médicas**, n. 4(1), p. 37-42, 2019.
- SÁS, R. M. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down**. Dissertação [Mestrado] – São Carlos: 2009.
- SEGIN, M. **Alfabetização e deficiência intelectual**: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de Williams e síndrome de Down. Tese [Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento] – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2014.
- SILVA, G. F. da; GODOY, D. M. A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Rev. de Educ. Puc-Campinas**, v. 25, e. 204921, 2020.
- TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Linguagem na Síndrome de Down. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 14, n. 2. p. 127-137, maio-ago. 1998.
- TRONCOSO, M. V; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down**: leitura e escrita um guia para pais, educadores e professores. Portugal: Editora Porto, 2004.

SOBRE A AUTORA

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby possui graduação em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1992), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005). Doutorado em Educação pela UFPR (2013). Atualmente é professora Adjunto A do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência e desenvolve pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores na educação especial e inclusiva, adaptação curricular, Comunicação Alternativa e Ampliada, educação especial e inclusiva, redes de apoio, Síndrome de Down e TEA.

E-mail: anambarby@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-2276>.

Recebido em 15 de outubro de 2023 e aprovado em 11 de novembro de 2023.

Ensaaios

O diário e a peste: uma experiência singular¹

The diary and the plague: a unique experience

El diario y la peste: una experiencia singular

SAMUEL ANTÔNIO ZANESCO²

DURANTE A PANDEMIA COVID-19 (SARS-CoV-2) NO ANO DE 2020, NASCEU UM Diário de Quarentena no confinamento obrigatório e necessário, refletindo em diferentes linguagens, grafias, imagens e fragmentos do cotidiano que a reclusão imprimiu e que conversam diretamente com os nossos dilemas, uma vez que fomos afetados diretamente pelos ecos de uma peste que revirou a história universal naquele ano fatídico. Numa odisséia sem fim, inesperada, incompreendida e aterrorizante, como se estivéssemos assistindo a um longa-metragem ficcional e futurista, que se transformou em pura realidade na qual toda a humanidade protagonizou e agonizou ou negou e subestimou. Esses gestos registrados diariamente são os reflexos daqueles tempos sombrios e suspensos, com a morte sempre avizinhada e resvalada aos nossos corpos-pó.

Nada era mais estranho naqueles minutos de angústia do que minha nudez ao vento na alameda de um jardim desconhecido.

Estranhamento, com Bataille (2018, p. 29), de um corpo confinado. Será um corpo ora amuado e triste ora pulsante e esperançoso. O diário acompanhou o

1. O ensaio proposto aqui é fruto das reflexões do Diário de Quarentena produzido pelo autor a partir de março de 2020 durante a produção de tese de doutorado intitulada “Caos, imagens e memórias: um museu clandestino e fragmentado e fantasmagórico e...”.
2. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP.

corpo do pesquisador que desenvolvia uma tese de doutoramento durante o período mais nevrálgico da COVID-19. A escrita sofria interferência brutal derivada do processo do confinamento imposto. O corpo atravessado pelos reflexos do momento histórico evidenciava de maneiras variadas suas sensações diante da reclusão, como nessa citação de Gonçalo Tavares:

O corpo é rodeado e rodeia – é um corpo espacial – influenciado e influenciando o espaço. O corpo também rodeia e é rodeado pelo tempo; o corpo não é somente uma coisa que tem coisas em sua volta, é também um tempo que tem memória e projeção. Cada ato no mundo constrói a identidade. Agir é um jogo que coloca a nossa identidade como sendo um elemento frágil, manipulável. Não se devia falar de identidade individual, mas sim de uma identidade definida por um par: observador e observado. Como os imaginários são individuais há uma multiplicidade de identidades (eu sou cem mil, tu és cem mil). Há uma insatisfação humana paradoxal: o homem tem tudo, incluindo a sensação de que lhe falta algo (TAVARES, 2021, p. 511).

Registrar diariamente as sensações e pulsações de um corpo vivo e vibrátil em imagens e palavras imprimia um exercício de experimentos afetivos.

A relação do diário com o corpo será uma atividade desviante que experimenta uma situação urgente e uma necessidade de sobrevivência desse mesmo corpo em seu estado de reclusão e medo. É, também, uma forma de comunicação consigo mesmo. Os ecos do pensamento aparecem em palavras e imagens. Seja consciente ou inconsciente a verticalização do diário vai mostrando as facetas por vezes rotineiras e por vezes desesperadas de um corpo solitário em setenta metros quadrados dando vazão para as variadas reflexões represadas.

Um corpo recluso que muito quer e que pouco pode. Controlar o corpo era amputar os desejos. Refém do momento, o corpo encara seus temores, anseios, necessidades. Ele fala pelos poros e não mais pela boca.

Sabem como é simples um desejo? Dormir é um desejo. Passear é um desejo. Ouvir música, ou fazer música, ou escrever são desejos. Uma primavera, um inverno são desejos. A velhice também é um desejo. Mesmo a morte (...). O desejo nunca deve ser interpretado, é ele que experimenta (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 18).

Muita coisa muda quando o corpo está confinado. Os detalhes aparecem porque as distâncias desaparecem. O diário servia para registrar as sensações corpóreas e os desejos que brotavam. Palavras e imagens foram recrutadas. Um registro único e sempre singular e subjetivo.

É como se o desejo fosse o sujeito, e nós, o objeto. O nosso desejo fala, nós ouvimos. O nosso desejo age, nós assistimos. É uma força mais forte que o proprietário da força; é ele que experimenta, isto é, ele que doseia, que põe mais ou menos, que diminui a intensidade, o volume, nós, pelo contrário, nada podemos fazer, não somos cientistas em redor ao nosso desejo: não podemos amputar, modificar, não podemos experimentar assim ou de outra maneira. O desejo atua sobre nós como um cientista no laboratório sobre sua matéria; ele, o desejo, atua doseia as nossas intensidades: vamos estar mais ou menos conscientes, controlamos mais ou controlamos menos (TAVARES, 2021, p. 149).

Escrever naquelas circunstâncias era como traçar normas de um testamento. Como se o dia seguinte nem pudesse existir. Tudo era uma incógnita nebulosa. O registro diário era atestar a vida. O que sobrava era o desejo. O mais era etéreo.

Não é o desejo que se apoia nas necessidades; ao contrário, são as necessidades que se derivam dos desejos: elas são contraproduzidas na real que o desejo produz. A falta é um contrafeito do desejo, depositada, arrumada, vacuolizada no real natural e social. O desejo está sempre próximo das condições de existência objetiva, une-se a elas, segue-as, não lhes sobrevive desloca-se com elas, razão pela qual é, tão facilmente, desejo de morrer, ao passo que a necessidade dá a medida do distanciamento de um sujeito que perdeu o desejo ao perder a síntese passiva das condições. A necessidade como prática tem unicamente este sentido: ir procurar, capturar, parasitar as sínteses passivas onde ali se encontram. Não adianta dizer: não somos ervas, perdemos há muito tempo a síntese clorofílica, é preciso comer... O desejo torna-se então esse medo abjeto da falta (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 44).

Confinados passamos a lidar com as faltas e as ausências. Solitários e reféns de um momento imprevisto e indesejado, nossas ações internas revelam labirintos desconhecidos.

A produção do diário de quarentena, com imagens e palavras, também acompanha o elemento principal de pesquisa da tese de doutorado do autor que são os

estudos da sobrevivência das imagens. A potência dessa análise imagética profunda reverbera explicitamente no diário os efeitos da sobrevivência das imagens que parecem sublinhar que o tempo da pandemia é um tempo de despedidas. Os registros entram em cena como a possibilidade de datar o tempo e o espaço. As imagens sobreviverão, os corpos não. O exercício diário de montagens, desmontagens e remontagens imagéticas quer enganar e driblar a finitude. O corpo, agora suspenso, experimenta sua própria fragilidade.

NOTAS DE UM (SOBRE)VIVENTE:

Como tem sido difícil manter o equilíbrio e desenvolver uma escrita alegre e com alguma leveza nesses tempos pandêmicos! Fica distante até desejar escrever com palavras otimistas e felizes nesse momento incógnito que nos consome. As notícias que circulam, praticamente em todas as mídias, são profundamente assustadoras e entristecedoras, e aos poucos, pessoas muito próximas são acometidas pelo vírus letal. Contaminações, internações, intubações, agonias e óbitos são palavras que retumbam dia-noite-madrugada-dia em nossos ouvidos, enquanto uma cifra gigante e angustiante de pessoas ceifadas dentro desse caos diário de perda e desolação toma conta de nós. Será essa a atmosfera das guerras? Com esse medo que ronda todos os cantos? E essa vulnerabilidade que rouba nosso sossego, pois, a qualquer momento, podemos inalar o vírus que circula entre nós. Como controlar o medo e a ansiedade?

É a morte à espreita lá fora e, aqui dentro, solidão, medo e angústia. Uma aflição que não passa e nos paralisa frente ao caos instaurado e que se intensifica pela desorganização do Estado, falta de zelo governamental, pela inoperância das instituições delegadas a gerir a crise da pandemia da Covid-19, pela atitude negacionista e irresponsável de um líder da nação e seus seguidores cegos e igualmente irresponsáveis diante dos fatos. Como entender a devoção e a veneração dessa camada de pessoas que adulam e apoiam um presidente psicopata e patético que propaga o negacionismo da pandemia e que distorce o momento dessa república brasileira mergulhada na sua pior crise sanitária histórica?

Solidarizo-me com o artista plástico, poeta e escritor Nuno Ramos, que expressa o nó em nossas gargantas:

O tempo da pandemia, entre nós, é o tempo mesmo da política. São idênticos. Claro que há, em qualquer país, contato entre as duas coisas, mas aqui elas se sobrepõem à

perfeição. Pois é próprio do impulso como do bolsonarismo entrar nas coisas o tempo todo e pelo revés, pelo ralo, pelo incêndio, pelo tornar pior e mais violento. Não há hiato, não há pausa, e identidade em seu sentido mais pobre, o permanecer assim, o reaparecer igual, é seu núcleo. Por isso, o casamento entre a pandemia e o bolsonarismo é tão perfeito, e a ideia de contágio, de contaminação viral, aplica-se a ambos. Ao invés de despolitizar o vírus, portanto, será preciso, do nosso lado, politizá-lo loucamente. E não quando a quarentena terminar (essa miragem). Agora. A luta mais chocante está acontecendo neste exato momento – pessoas são mandadas à morte. Esses grandes sacanas, esse combo de ressentimento popular com sadismo de elite, não param e não vão parar nunca. Sofrem como zumbis dos filmes B, de uma fome que não pode ser saciada. Não é que temos de pará-los, mesmo fechados em casa. Nossa quarentena não deve ter nada de doméstica. Não pode ser feita de minisséries, leituras de Proust, cuidados com orquídeas. Nossa varanda deve se transformar, não sei como, numa arena política (RAMOS, 2022, p. 197-198).

Tempos difíceis, sombrios e obscuros. Ficamos até repetitivos. A presença desconvidada da morte às nossas portas. O medo e a angústia parecem neutralizar nossas esperanças. Há um luto contínuo, diário e coletivo que nos põe cabisbaixos e impotentes. Fugir, esquecer, desertar parece também uma falta de respeito com esses milhares de mortos pela pandemia mundial.

O que fazemos diante de tudo isso? Respiramos fundo e nos damos conta de que estamos vivos e que, a partir de agora, não podemos mais deixar a vida para o amanhã? Ou temos que exercitar, até mesmo sem querer, que a vida não oferece ensaios e que não haverá uma segunda chance? Não é fácil seguir.

Pois bem, diante de todos os acontecimentos, forçar uma escrita mais otimista e motivadora é torturante e antinatural. E deixar-se cair na tristeza e na cruel realidade desses dias suspensos e inseguros também nos joga na inércia e na impotência. Embola e bagunça a vida. E a pesquisa, que quer prosseguir, é tomada de assalto pelo inesperado e infortúnio desses tempos distópicos. Portanto, é inevitável que essa escrita seja contaminada e afetada pelos efeitos diretos e indiretos do momento histórico que desenha a imensa e triste situação de dor e perdas lá fora. Aqui dentro, tentamos recuperar forças e produzir alguma esperança e lucidez no caos diário que nos arrasta. Nesses hiatos, relatamos um pouco da realidade que nos cerca agora e o possível (des) equilíbrio moldado em nós e no outro, condições de sobrevivência, uma vez que a

vulnerabilidade envolve nossos corpos frente ao vírus que nos assombra e aterroriza. Recorro novamente ao Nuno Ramos em seu desabafo, que é nosso também:

Li na internet a seguinte pergunta: como um fascista mente? Bem, ele não mente, ele desmente. Ele nega o que disse e nos acusa de tê-lo dito por ele. Ele cria uma câmara de ecos em que a energia do que disse, de seu ato verbal, já se perdeu, e é nessa perda mesmo que ele investe. Um fascista mente sem gramática, não por ignorância (errar a gramática não é nunca um problema), mas porque precisa de uma dispersão linguística que beire o ininteligível e onde, embora o sentido do que diz seja claro (por exemplo, “dar um golpe”, o contrário também estará dito, numa frasezinha lateral e aparentemente sem sentido, para que possa ser resgatada se necessário. Mais do que falsidade, a mentira fascista é um caso de covardia (RAMOS, 2022, p. 203).

O *fim* que agora enxergamos de nossas janelas já não é metáfora ou figura de linguagem. Ele é aquela jamanta desenfreada e desgovernada que pode atravessar nosso caminho a qualquer momento, provocando a pior das tragédias. Com poucas escolhas e frágeis escudos, lutamos para salvar a nós próprios, em um jogo cruel de uma “roleta russa”. O momento e as circunstâncias borram a mente e a visão. Meio mancos, tentamos avançar, retrocedendo naquilo que já foi um hoje sem a pandemia, e as sequelas desse passado recente talvez nunca sejam recuperadas.

A seguir entraremos em contato com um passado próximo em que palavras e imagens roteirizam ações de um tempo singular e subjetivo dentro de um diário. Registros aleatórios percorrem cinco meses do confinamento obrigatório em 2020.

DIÁRIO DE QUARENTENA – 15 DE MARÇO DE 2020 – SÁBADO – 09H33MIN



3. Todas as imagens que aparecem neste ensaio são do Diário de Quarentena do autor do texto. O diário traz registros em imagens e palavras durante a pandemia da COVID-19 em 2020.

Estou dirigindo numa estrada ensolarada. No acostamento, sentado na grama verde, vejo um homem com seu anúncio a carvão num papelão amarelado de sol: FAÇO CHAPA!

Há alguma coisa estranha no ar. Os noticiários me confundem. O que está acontecendo de fato? Que vírus assustador é esse?

Ontem saí para dançar e ver a realidade. Ou melhor, não vê-la. Não sabemos o que está por vir.

Ah! a noite... Sempre ela tão poderosa, tão imprevista, tão ardilosa, tão solvente. São muitas noites dentro da noite. Elas saltam, disfarçam, metamorfoseiam, mentem, escondem e depois evaporam. A noite de ontem foi de garotos sempre perfumados, barba perfeita e cabelos alinhados. Olhos confusos que desejam e recolhem mistérios. Olhos tímidos, ousados, complexos, ansiosos e absolutos. Olhos que acompanham as muitas noites dentro da única noite. Assim como cartografando labirintos frenéticos, arrastam nossos segredos à quase decifração. É nesse trajeto-tempo noturno que um beijo úmido nos desloca. Pela libido, pelo erotismo, pela pulsão, senhas são reveladas e permitimos invasões desejadas.

DIÁRIO DE QUARENTENA – 16 DE MARÇO DE 2020 – DOMINGO – 15H05MIN



Noticiários me assustam! Tento desviar a mente para outras questões. Questões para dentro. Ao me permitir navegar por descaminhos e submundos difusos, outras dimensões reveladas me arrastam. Nossas querências (as mais profundas) são amputadas e doem muito. Ousar pelo desconhecido pode provocar múltiplos sentimentos que se presentificam agora em estado de pulsão e emoção.

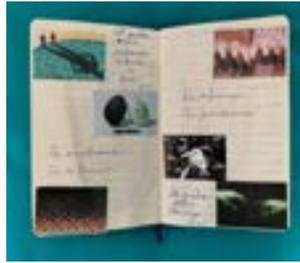
O diário e a peste: uma experiência singular

DIÁRIO DE QUARENTENA, 22 DE MARÇO DE 2020 – DOMINGO – 21H27MIN

CARTA AO DESEJO ABANDONADO

Já não sei como perceber as coisas. Há tantas possibilidades girando que me vejo ausente, quieto e retraído nesse universo que tange entre o emaranhado de acontecimentos e a realista solidão que me cerca nesse instante. Como resistir a essa condição absoluta que revelo a mim mesmo sem piedade e sem clichês?

O que realmente desejo se distancia e o que recuso atravessa meu caminho de forma indomável. No outono eu me deprimio. Eu recolho. Eu encolho. Fecho e seco. Oro nos silêncios e durmo como fuga proposital. Peço e espero. Luto e tudo escapa. O passado já é uma ação que condena todo esse presente e queima ferozmente. A condição de não ter mais o tempo que passou causa agonia. As horas ditam percursos que disciplinam as vontades.



DIÁRIO DE QUARENTENA, 23 DE MARÇO DE 2020 – SEGUNDA-FEIRA – 01H28MIN

Como apressar a felicidade em tempos obscuros? Como ser o donatário da própria felicidade se a mesma parece se distanciar cada vez mais dessa invenção que chamamos de vida?

Vivo nessa longa e árida espera.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 27 DE MARÇO DE 2020 – SEXTA-FEIRA – 07H25MIN

Anos a fio morando aqui neste apartamento e é a primeira vez que olho pela sacada e não vejo nenhum carro avançando no imenso viaduto que horizontaliza minha visão. É uma cena apocalíptica como se eu fosse o único vivente em meio desse nada de concreto e ferro.

Luzes acesas nos postes e nas alamedas. Ventos sacodem as copas das árvores. Lá embaixo nenhuma pressa. Nenhuma buzina, nenhum cão, nem andarilho, nenhum atleta correndo, nenhum gari, nenhum bêbado ou transeunte qualquer.

Nada, nada, nada.

Sobra o silêncio. Sigo inerte e impotente.

Há suprimentos na geladeira. Nos telejornais, noticiários sobre a peste.

Penso em ler, escrever ou meditar. Não sou mais produtivo.

Penso em limpar os cômodos da casa, em organizar os armários e preparar um pesticida natural a base de vinagre e bicarbonato de sódio para afastar as traças. Penso e não faço.

Tenho todo o tempo do mundo e não consigo fazer absolutamente nada.

Penso em limpar vidraças, alvejar os rejuntas dos pisos e azulejos, tirar o pó dos livros. Nada.

Nada me move. Nada me comove. Tudo me assusta.

Não quero. Não vejo. Não ajo. Tenho todo o tempo do mundo e parece que não tenho o mundo. Um blecaute num dia de sol.

E agora? O que essa experiência em andamento atravessada em mim vai operar em nós?

Subo e desço os 22 andares do meu prédio sem usar o elevador para forçar alguma atividade física. As luzes de emergência me guiam pelas escadas de cimento queimado. Elas são tão solitárias como meus dias. Frias, cálidas, mudas e esterilizadas como o mundo que sobrou.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 05 DE ABRIL DE 2020 – DOMINGO – 03H25MIN

E então veio repentinamente essa experiência da escrita na madrugada. Inédito em minha vida. Não estou com insônia. Apenas acordei para ir ao banheiro e tomar água e ver a cidade dormindo. Sento na cadeira da sacada e vejo que não há viventes na rua. É madrugada. É quarentena. É confinamento. É um estado de guerra. O inimigo já chegou? O inimigo vai chegar? Ele já está no meio de nós. Penso na vida. Volto a dormir.

Acordo, e ainda é domingo. Há humor nas redes sociais. Vejo homéricas polarizações políticas. Vejo as lideranças nacionais mergulhadas na própria demência. Vejo notícias tristes pela TV e tragédias mundo afora. Há em mim um sentimento de impotência.

Fracionei meus dias em estudos, faxinas, compras. Em afazeres culinários e domésticos. Ovos fritos têm ficado perfeitos. Coloridos, simétricos, oculares! Obras de arte! Lavo cortinas, tapetes e banheiros. Mapeei armários e limpo suas gavetas por empreitas. Filtro o supérfluo, garimpo o necessário, elimino o inútil. Abro um vinho. Repenso a vida e começo a faxina interna. Revejo amizades, visito amores gratos e enterro os infortúnios. Seleciono imagens boas. Ofereço prenda aos deuses e santos. Peço proteção. Peço desculpas. Há em mim silêncios e plenitude. Não atiro pedras, nem em mim nem em outros. Há uma cidade deserta. Há medo e insegurança lá fora. Não há vento nem movimento. Sigo à espreita.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 11 DE ABRIL DE 2020 – SÁBADO DE ALELUIA –
03H21MIN

Meus passeios têm sido levar o lixo ao subsolo onde ficam as lixeiras. São vinte e dois andares. Para cada andar são quatro lances de quatro degraus totalizando trezentos e cinquenta e dois degraus.

Não olho para as placas que indicam os andares para não despertar a ansiedade. Andar em espiral causa náuseas e uma leve tontura.

Penso na vida e paro de contar os degraus.

A descida é rápida e festiva. A subida é lenta e sinto as panturrilhas arderem. Se acelero os passos, o pulmão pede ar. Se desacelero, penso na praticidade dos elevadores essa invenção maravilhosa que pouco valorizamos. Mas não quero jogar sujo. Preciso me exercitar.

Estou num lugar ainda mais deserto. Essas escadarias são claustrofóbicas. Aqui tudo deserto e estéril. Nenhum vivente habita esse ambiente. Nunca vi aranhas, traças ou baratas. Nem formigas. Só um piso-concreto-cinza iluminado artificialmente por luzes mágicas que acendem instantaneamente ao calor de um corpo vivo passando. Desejo sempre que seja o meu.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 06 DE ABRIL DE 2020 – SEGUNDA-FEIRA – 08H43MIN



Não há mais o amor. Há a cavidade da ausência. Como um membro amputado que nossos reflexos o recolocam ali, naquela falha física. Até que todo o desastre seja recoberto de falsas alegrias e placebos de felicidade para que os mosquitos do esquecimento possam camuflar essa cratera profunda em nós. Há muita dor para ser filtrada.

Move-se o mundo. O tempo faz seu trabalho numa paciência bíblica. Ele não é convocado e nem controlado. Agem em seu devir-tempo e a gente morre em nosso devir-vida.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 25 DE ABRIL DE 2020 – SÁBADO – 08H37MIN

Da sacada vejo a piscina. Imagino um corpo atravessando a fina camada de água como uma folha translúcida que reflete o sol matinal atravessando a perfeita geometria desse retangular aquário.

Fora dela está o mundo e sua ferida exposta que sangra, dói, rasga e queima. A dor, a perda e a solidão. A angústia e o cheiro de morte nas poucas flores amarelas despencando das árvores urbanas se despedindo da primavera.

Dentro, o azul profundo que liberta ao diluir a dor no líquido. O azul, em notas musicais rasgando o fúnebre silêncio, acolhe os íntimos instantes de sobrevivência.

A piscina, um céu invertido e molhado, é um vendaval de sensações que percorrem um corpo vibrátil.

A morte e a sorte. A dor e o amor. O juízo e o prejuízo. A loucura e a paúra. Esse anilizado mergulho imaginário e quase glacial me põe em lágrimas.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 02 DE MAIO DE 2020 – SÁBADO – 15H37MIN

Hoje fiquei na companhia de Clarice (a Lispector). A exatidão de suas palavras e o excesso de realismo esbarrando na nostalgia que cai na poesia de suas palavras me arrebatam completamente. Há doçura e acidez na medida certa. Madame Lispector me faz viajar em suas crônicas do cotidiano e passear pelo Rio de Janeiro que eu desejava ter conhecido. Mesmo assim, passei com ela pelo Jardim Botânico em suas palavras matematicamente exatas para compor a cena perfeita da vida imperfeita.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 22 DE MAIO DE 2020 – SEXTA-FEIRA – 18H26MIN

O mundo está de ponta-cabeça. Há um feriado de seis dias que não se trata de um feriado. Seria um sonho de consumo não fosse o isolamento, o medo de morte e a angústia. As mortes multiplicam-se. Dizem que haverá um pico da pandemia. Será hoje? Pelos telejornais, vejo sepulturas a granel. É muito temeroso ouvir que 1176 pessoas morreram nas últimas 24h. São números de batalhas bélicas que nunca presenciei e que pintam de horror o escuro frio lá fora. Há em mim um silêncio profundo nessa quarentena. Um silêncio de dentro e um silêncio de fora. Nesses silêncios é que ouço um zumbido no ouvido esquerdo que me acompanha há anos. Preciso consultar um otorrinolaringologista com urgência. Só ouço esse zumbido no silêncio total. E ele está recorrente nas madrugadas de insônia dessa quarentena interminável. É como aquele efeito da concha no ouvido. Ouço o mar. Ouço segredos. Ouço saudades. A memória me carregou para a infância quando no mês de julho, em meio às férias e frio intenso, li *O morro dos ventos uivantes*. A escolha da obra fazia parte de uma dinâmica pedagógica de minha inesquecível professora de Língua Portuguesa, Maria Thereza Caleff, que uma vez por mês esparramava livros nos parapeitos das janelas da sala de aula. E nós, alunos, tínhamos o privilégio, num momento mágico, de escolher a obra para degustar em quatro semanas. Foi assim que escolhi para aquelas férias de julho *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë. Após o jantar, todos foram para a sala. Ajudei minha avó a organizar a cozinha. Depois aproveitei o silêncio e o calor das brasas do fogão de superfície avermelhada para acompanhar a saga brutal e atordoada das personagens centrais Caty e Heathcliff.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 29 DE MAIO DE 2020 – SEXTA-FEIRA – 11H07MIN



Mais um mês chega ao fim. O frio intenso desses dias vem anunciando o fim do outono. O inverno vai chegar. O pouco sol que adentra pelas janelas traz um pouco de alegria para mim e para as plantas aqui de casa. Minha orquídea branca está pronta para parir. Já vejo seus botões gordinhos querendo arrebentar. Ano passado, minhas orquídeas permaneceram encantadas por mais de três meses e depois sucumbiram silenciosamente no incontrolável ciclo da vida. E agora elas retornaram e irão alegrar minha casa durante o inverno em meio às incertezas dessa pandemia instaurada. Será que devemos aprender com elas e aceitar a finitude?

DIÁRIO DE QUARENTENA, 24 DE JUNHO DE 2020 – QUARTA-FEIRA – 13H47MIN



100º dia de confinamento total

26° C

Chuva 0,0 mm

Umidade 31%

Vento 15 Km/h

Pôr do sol 17h32

1.151.479 casos de Covid-19

52.771 mortes

As narrativas numéricas descrevem esse dia. O Brasil é o 2º no mundo em número de mortes pelo vírus com cara de jiló. Meus passeios se resumem a levar o lixo até o subsolo. Vou pelas escadas. Preciso ocupar o corpo.

Um corpo quente, tátil, fluido. Que exala suores, lágrimas, esperma e excrementos. Que vaza, que chora, que cheira, que sangra, que goza. Um corpo que são corpos. Que ama e desama, que sofre e ri, que apaixona e repele, que pare e mata. Inelutável frear suas paixões e frenesis. Ele é todo pulsão, afecção, percepção e sensação.

Quero esse corpo vibrátil e potente. Vazando, escorrendo, gozando, fluindo até o último suspiro!

DIÁRIO DE QUARENTENA, 26 DE JUNHO DE 2020 – SEXTA-FEIRA –23H47MIN



VERBOS DO DIA

Acordar	Higienizar	Rir
Urinar	Cozinhar	Chorar
Comer	Almoçar	Pensar
Defecar	Informar	Cozinhar
Banhar	Cochilar	Jantar
Informar	Estudar	Lavar
Estudar	Merendar	Organizar
Escrever	Exercitar	Chocolatar
Distrair	Banhar	Escovar
Faxinar	Zapear	Dormir

DIÁRIO DE QUARENTENA, 27 DE JUNHO DE 2020 – SÁBADO – 10H17MIN
A CASA AUSENTE

Não consegui a fotografia da casa de meus avós. Peço, caro leitor deste diário, que usemos nossa imaginação e assim vamos encontrá-la.

Por falta de terraplanagem, a casa do Sítio Santa Tereza fora construída em dois pavimentos assimétricos. A parte de baixo, incrustada num barranco, era o balaústre da morada. Dividida em três grandes cômodos, formavam os porões da casa. O primeiro cômodo era reservado para mantimentos e coisas da cozinha: tacho de cobre, torrador de café, moedor de carne e de grãos, máquina de fazer macarrão, as latas de banha, o sal, o açúcar e o trigo em tambores de metal. No segundo porão, ficavam as ferramentas de trabalho da lavoura do café e os instrumentos para trabalhar com o tabaco. Ali também ocorriam as “Destalas” de fumo que consistiam em retirar o talo das amplas e gordas folhas verdes do tabaco. Ocorriam noite adentro, regadas de muita comida, café e chás. E muitos “causos” narrados pelos mais velhos. O terceiro porão era destinado à montaria: arreios, cabrestos, pelegos, esporas, ferraduras, bigornas, arados, etc.

Acima dos porões, e com escada externa, ficava a casa propriamente dita. Cozinha dentro e fora (esta com fogão à lenha), copa, salas e saletas e dormitórios com colchões de paina e penicos sob a cama. Banheiro era artigo de luxo e ficava fora da casa. À noite ninguém saía. E um amplo corredor que dava para a varanda. Nesse corredor ficava na parede um nicho com oratório provido de imagens de santos e santas. E pela ampla e iluminada varanda, cheia de flores e redes, avistava-se o horizonte.

Aos arredores da casa, além de árvores e flores, ficava o imenso terreiro para secagem do café. Era ali que brincávamos nas férias escolares. E foi ali que vimos a primeira assombração. Era julho e fazia muito frio. Nessa época, 17h30min já era noite. E costumávamos tomar banho e jantar lá pelas 18h. E foi num desses dias congelantes de inverno que vimos uma sombra estranha no paredão que cercava a casa. Fugimos correndo e apavorados. Durante muito tempo, os adultos tentaram nos enganar de que se tratava de morcegos que saíam das frestas dos porões. Mentira! Tínhamos certeza que era algo do além. Os anos seguintes foram de pesadelos, e evitávamos brincar ali quando a noite caía.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 29 DE JUNHO DE 2020 – SEGUNDA-FEIRA – 08H37MIN



A SENHORA SISUDA DA SALA DE JANTAR

Essa é minha bisavó Josephina (D. Pina). Mas essa não é minha bisavó. Não tenho nenhuma lembrança dela. Apenas essa imagem de mulher forte, sisuda e destemida. Esse retrato-imagem ficava na sala de jantar da casa de minha avó. Nessa sala, proibida para nós, netos-crianças, para evitar bagunças e destruições de crianças, ficava uma constelação de outros retratos da família e também um relógio cuco que só minha avó rotineiramente abria, com uma chave torneada, sua porta de vidro-cristal para dar cordas e garantir o regular funcionamento da engenhoca. E revelo aqui, caro leitor, que eu sempre soube onde ela escondia a chave do relógio. Ficava atrás do próprio objeto de luxo entre molduras de imbuia num torneado barroco. Mas nunca ousei mexer no carrilhão, vigiado pelos olhares severos da matriarca no retrato.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 03 DE JULHO DE 2020 – SEXTA-FEIRA – 20H17MIN

Aquilo que me faz tão bem
Eu quero a quilos
Porém, esse aquilo está a quilômetros daqui
Qui-lo tanto meu amor

DIÁRIO DE QUARENTENA, 06 DE JULHO DE 2020 – SEXTA-FEIRA – 15H53MIN

Hoje li crônicas de Hilda Hilst.

Sempre ácida com seu humor negro e escancarado, madame Hilst chega com sua literatura cortante e cheia de realidade. Fala de um Brasil de trinta anos atrás tão atual e tão contemporâneo que me assusta.

Hilda e sua Casa do Sol me remetem à Frida Kahlo e sua Casa Azul. A primeira escreve sobre os labirintos humanos, a segunda pinta nossas entranhas.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 08 DE JULHO DE 2020 – QUARTA-FEIRA – 10H45MIN



PARA SCHOPENHAUER:

A morte poderá ser flexionada.

Morremos no empírico.

Somos imortais na essência.

Mas é no luto que aprendemos a perder.

DIÁRIO DE QUARENTENA, 13 DE JULHO DE 2020 – SEGUNDA-FEIRA – 17H25MIN

Hoje completam quatro meses de quarentena. Cento e vinte dias confinados nesse apartamento. Mais de setenta e três mil mortes em nosso país.

Há notícias de que não haverá festas de fim de ano.

Muito menos carnaval ano que vem.

Há notícias de que as notícias não são boas.

Continua o duelo entre a peste e o amor. Uma batalha sem fim?

Vejo pelos telejornais a ignorância dos governantes. Mas vejo também muitos fabricantes de esperança pelos cantos do mundo. “Vai passar” é o lema que nos

encoraja. Creio que a humanidade seja isso: um jogo de tensão e forças que colidem todos os dias. É dessa fricção que a nossa história vai sendo composta. Na contração, no choque e na faísca. Lá fora um dia muito frio e um sol que se põe mais uma vez. A ventania chega com a noite



e sacode janelas e cortinas.

Imagens e palavras entram em sintonia para criar e recriar mundos em que a arte é convidada a participar. Escrita será amálgama dos processos de experimentações aqui invocando a montagem, desmontagem e remontagem de imagens. Ao provocar descamação das imagens para encontrar ali elementos caros de memórias e vidas, de história e pensamentos, de ressignificações e resistências, de resgates e respiros, de humanidades e desumanidades, vai se construindo esse museu tensionado pelas forças que atuam dentro e fora das imagens e que podem evidenciar a sobrevivência delas.

O diário de quarentena transformado em imagens e palavras também sobrevive como seu próprio criador. É instigante pensar nesse arcabouço sem fim de imagens que guardam e arrastam camadas de memórias e revelações.

Sei que a escrita não acompanha o pensamento. A velocidade do segundo é desleal à criatividade da primeira. E há hiatos de sofrimentos e angústias nesse processo que são sublimados na querência de avançar em ideias desejantes.

O corpo confinado será capaz de revelar diversas possibilidades de registros. São reverberações de intimidades, segredos e fraquezas em sensações e desejos.



REFERÊNCIAS

- BATAILLE, Georges. **História do olho**. Trad. Elaine Robert Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa. Relógio d' Água, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-édipo**. Tradução de Luiz L. B. Orlandi. São Paulo: Ed 34 Ltda, 2010.
- TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

OBRAS LIDAS E QUE INFLUENCIARAM A MONTAGEM DO DIÁRIO DE QUARENTENA:

- BRUNO, Fabiana. **Imagens, Palavras e Montagens: a potência da experimentação das grafias no fazer antropológico**. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, dez. 2018, Brasília. Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br>. Acesso em 22 jun. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed 34 Ltda, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. 2012. **Revista de Pós-Graduação em Artes**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/830>.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015b.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. 2012. **Revista de Pós-Graduação em Artes**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 – 219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/830>.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015b.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução: Mônica Costa Netto. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

O diário e a peste: uma experiência singular

SAMAIN, Etienne. Aby Warburg. Mnemosyne. Constelação de culturas e ampulheta de memórias. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. São Paulo: Editora Unicamp, 2012, p. 51-80.

SOBRE O AUTOR

Samuel Antônio Zanesco é graduado em História, professor e coordenador pedagógico em rede particular de ensino. Fez mestrado e doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim da mesma Instituição. Faz parte do grupo de pesquisa OLHO que tem como uma das vertentes os estudos imagéticos.

E-mail: samuelzanesco@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-5404>.

Recebido em 22 de outubro de 2023 e aprovado em 28 de novembro de 2023.

Quem é a Dani?

Who is Dani?

¿Quién es Dani?

TAINÁ MATTOS ARCANJO¹

APRESENTAÇÃO

Em “Quem é Dani” o dilema de uma pequena menina negra em parecer com a personagem principal de uma telenovela, é apresentado em forma de desabafo. Nossa heroína mostra em imagens escritas seu universo, sua família, e colegas de escola, com o objetivo de contar o porquê ela merece ser a personagem Dani durante suas brincadeiras.

A narrativa traz como temática a importância de crianças negras serem representadas em personagens protagonistas de telenovelas, e o impacto que a identificação física com essas personagens fictícias gera na autoestima dessas crianças.

A pesquisadora Elí Henn Fabris, em um artigo publicado em 2008, apontou para a função pedagógica que os meios de comunicação de massa ocupam na vida da população, incluindo a TV. No Brasil, é inegável o impacto que as telenovelas têm na vida dos telespectadores com seu poder de comunicação, persuasão e, conseqüentemente, como essa forma de contar histórias modificou e modifica a relação das pessoas em adquirir conhecimento social e cultural.

1. Unicamp.

Quem é a Dani?

Se quando adultos já é possível mergulhar no universo das telenovelas e de suas histórias quase como seres participantes da ficção, quando crianças, ao reproduzirmos as histórias em nossas brincadeiras, vivemos como se nosso corpo estivessem naquele mesmo universo, e incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras e envolventes melodramas (FABRÍIS, 2008). É dessa maneira, nas brincadeiras de “faz de conta”, que as telenovelas têm o papel de fazer com que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras.

Com PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Darcilene Célia (2019b) é possível entender como a representação dos corpos negros em telas, quadros, livros e tabladados, se faz significativa e expande as quatro paredes da ARTE, tornando-se uma questão político-social e educacional.

“Quem é Dani” tem NASCIMENTO, Abdias do (1961) – um dos autores pioneiros brasileiros a quebrar a barreira de cor no teatro brasileiro, e levar artistas negros aos palcos para desempenharem papéis de heróis e protagonistas – como referência na criação da personagem principal da história e na importância de seguir incentivado a criação e apreciação de uma literatura dramática centrada em temas da cultura e história do negro no Brasil, uma vez que, os corpos negros representados em telenovelas, teatros, ou ensaios, como nesses casos, são “moldados de forma icônica, visual e imaginativa através de imaginários, imaginações e imagens que nos permitem relacionar, compreender e afetar uns aos outros, e ultrapassam as práticas artísticas, se tornam manifestações e protestos sociais” PÉREZ ROYO (2022).

QUEM É A DANI?

Na minha casa jantamos assistindo TV.

Adoro a novela que passa enquanto eu janto.

A menina da novela se parece comigo, é o que o pessoal aqui de casa diz. O pai dela também parece com o meu, é o que eu acho.

Dani, a menina da novela se chama Dani, é divertida, inteligente, e ainda canta super bem. Gosto de como ela se preocupa em ajudar seus colegas “da rua” que vivem se metendo em confusão. Eu não tenho colegas na minha rua porque moro num condomínio, mas tenho colegas na minha escola que também me acham parecida com a Dani.

Acontece que lá na escola não sou apenas eu que é parecida com a Dani. Tem a Carol, a Mel, a Luisa, e a Marcelle parece um pouco também... às vezes acho que a Luisa é até mais parecida já que o cabelo dela é bem crespo e ela deixa ele solto, sem falar que

ela também usa óculos de grau rosa, igual a Dani. Eu ainda não uso óculos de grau mas pedi um cor-de-rosa de dia das crianças, e mesmo sem grau, vou usar. Agora, o meu cabelo apesar de também ser crespo ainda é uma questão aqui em casa, então ponto para Luísa, para Carol e para a Mel. Elas lembram disso todas as vezes que vamos brincar na hora do recreio e acabamos discutindo para saber quem será a Dani. Na maioria das vezes eu não consigo ser a Dani. Na escola eu costumo ser a Laura, prima da Dani, que também se parece comigo, não usa óculos de grau rosa, e está sempre de tranças.

Tem tranças no meu cabelo. Meu pai ama minhas tranças por causa do Bob Marley e eu gosto de fazer para ver ele feliz. Aqui em casa chamamos elas de “rastafari”, mas não sei bem o motivo de chamá-las assim... Só sei que andei pensando e quando eu for grande, quero que o meu cabelo fique igual ao da Dani! Será que a Dani ainda terá cabelo crespo quando for grande? O da minha mãe deixa de ser toda vez que ela vai ao cabeleireiro. Mas do fundo do meu coração, espero que a Dani deixe o dela crespo para que a gente se pareça ainda mais quando a gente crescer. Daí seremos, eu, Dani, Luisa, Carol, e a Mel com o cabelo bem parecido, quase igual. Falando nelas, a Mel fez uma reunião com a gente semana passada no pátio 2. Ela pediu para a gente dividir mais vezes quem é quem quando a gente brincar de novela, se não vai contar para a professora que quase nunca ela é a Dani, e que o mesmo acontece com a Rafaela. “Mas a Rafaela nem é pretinha” é o que eu penso sempre quando ela pede para ser a Dani.

A Rafaela, e a Carol Bastos, podiam muito bem ser a Vivi ou a Bia que são amigas da Dani e se parecem mais com elas. A Bia é até loira com o cabelo bem enroladinho, assim como a Carol Bastos. Eu sei que a Mel pensa igual a mim, só que a professora disse que pensar assim é errado. Ela vive dizendo que todas podem ser a Dani, que essa coisa da cor da pele não tem nada a ver. Mas para mim tem, e esse é um segredo meu e da Mel.

Quando passava a outra novela, eu, a Luisa, a Mel, e a Carol, que não é a Carol Bastos, tínhamos que ser a mesma personagem sempre, porque ela era a única pretinha. Naquela outra novela também, só a Rafaela podia ser a Mica porque ela tem o cabelo igualzinho ao dela. Agora que enfim chegou a Dani, que se parece comigo, com a Luísa, com a Mel, e com a outra Carol, e nós podemos enfim ser a personagem mais legal e mais bonita da novela, temos que dividir ela com as outras meninas da turma. Eu acho injusto! Minha mãe disse que não é certo achar injusto, e concorda com a professora que todas podem ser a Dani. Bem na nossa vez...

Quem é a Dani?

Aliás, semana passada a professora falou bem brava que a gente perde mais tempo discutindo sobre quem vai ser a Dani do que brincando de ser a Dani, o que é verdade! Por isso, eu gosto de ser a Dani em casa.

REFERÊNCIAS

- FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Drama para negros e prólogo para branco**. Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1961
- PÉREZ ROYO, Victoria. **Cuerpos fuera de sí**. 1. ed. Córdoba: DocumentA/Escénicas Ediciones, 2022.
- PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Darcilene Célia (Org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro**: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019b.

SOBRE A AUTORA

Tainá Mattos Arcanjo é roteirista, e educadora. Mestranda em Educação e Audiovisual pela UNICAMP, formada em "Comunicação Social - Rádio TV, e Internet" pela UNESP, e em Pedagogia pela UNICAMP.

E-mail: tainamarcanjo@gmail.com.

OEID: <https://orcid.org/0009-0009-4856-0641>.

Recebido em 04 de novembro de 2023 e aprovado em 02 de dezembro de 2023.

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

Entre acontecimentos, atalhos...

ARTIGOS

Narrar varandas, avarandar formação de professores e
pesquisa em educação em ciências com literatura

Cinema indígena e educação: pelo rio Ápa e pelo fogo que nunca apaga

Os ciclos de aprendizado de Adapak: o romance de educação
na obra O espadachim de carvão de Affonso Solano

Métodos e ações em prol de uma qualidade de escrita:
estratégia de produção textual nas primeiras séries de escolarização

Programas de intervenção em consciência fonológica e
ensino da leitura para estudantes com síndrome de Down

ENSAIOS

O diário e a peste: uma experiência singular

Quem é a Dani?

