



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 42 • n.91 • 2024 ISSN 2317-0972

# 91





# 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 Galdi (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:** Marli Wunder

# LEITURA: *Teoria & Prática*

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL  
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2024V42N91](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2024V42N91)

*Volume 42 • Número 91 • 2024*



## REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: [ltp@alb.com.br](mailto:ltp@alb.com.br) - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

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

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

---

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

v.42, n.91, 2024.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2024v42n91>

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 - 2024

© by autores



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

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

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

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

13083-970 Campinas - SP - Brasil

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

E-mail: [bibfe@unicamp.br](mailto:bibfe@unicamp.br)

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

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

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Formação leitora: uma visão caleidoscópica ..... 11  
*Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto*

## ARTIGOS

- Narrativas em profusão: vivências e mergulhos epistêmicos de uma professora alfabetizadora ..... 15  
*Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara • Thiago Henrique Barnabé Corrêa*
- Três gestos de análise sobre a leitura e escrita em Ciências da Natureza ..... 33  
*Rafael Margatto Aloisio • Leandro Siqueira Palcha*
- A Jornada do herói em *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*. ..... 49  
*Fátima Lúcia Mauleón • Barbara Heller • Maurício Ribeiro da Silva*
- Anchieta e o teatro educativo no Brasil ..... 63  
*Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta • Paulo Romualdo Hernandes*
- O texto no muro. .... 81  
*Silvana Dias Cardoso Pereira • David da Silva Pereira • Marcelo Vicentin*
- A formação de professores polivalentes e o ensino de literatura ..... 93  
*Gabriela Trindade • Juliana Brandão Machado • Patrícia dos Santos Moura*

RESENHA

Mediação de leitura e formação de mediadores. . . . .109

*Cláudio José de Almeida Mello*

NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES . . . . . 113

# Contents

---

## EDITORIAL

- Reading training: a kaleidoscopic view ..... 11  
*Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto*

## ARTICLES

- Narratives in profusion: experiences and epistemic dives of a literacy teacher .... 15  
*Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara • Thiago Henrique Barnabé Corrêa*
- Three gestures of analysis on reading and writing in Natural Sciences ..... 33  
*Rafael Margatto Aloisio • Leandro Siqueira Palcha*
- The hero's journey in *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão* ..... 49  
*Fátima Lúcia Mauleón • Barbara Heller • Maurício Ribeiro da Silva*
- Anchieta and educational theater in Brazil. .... 63  
*Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta • Paulo Romualdo Hernandez*
- The text on the wall ..... 81  
*Silvana Dias Cardoso Pereira • David da Silva Pereira • Marcelo Vicentin*
- Teacher training for teaching literature ..... 93  
*Gabriela Trindade • Juliana Brandão Machado • Patrícia dos Santos Moura*

REVIEW

Mediation of reading and mediator training.....109

*Cláudio José de Almeida Mello*

GUIDANCE FOR AUTHORS ..... 113

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Formación lectora: una visión caleidoscópica..... 11  
*Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto*

## ARTÍCULOS

- Narrativas en profusión: vivencias e inmersiones epistémicas de una profesora alfabetizadora ..... 15  
*Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara • Thiago Henrique Barnabé Corrêa*
- Tres gestos de análisis sobre la lectura y la escritura en Ciencia de la Naturaleza .... 33  
*Rafael Margatto Aloisio • Leandro Siqueira Palcha*
- El viaje del héroe em *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão* ..... 49  
*Fátima Lúcia Mauleón • Barbara Heller • Maurício Ribeiro da Silva*
- Anchieta y el teatro educativo en Brasil.....63  
*Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta • Paulo Romualdo Hernandes*
- El texto en la pared de la calle.....81  
*Silvana Dias Cardoso Pereira • David da Silva Pereira • Marcelo Vicentin*
- La formación de profesores polivalentes y la enseñanza de literatura .....93  
*Gabriela Trindade • Juliana Brandão Machado • Patrícia dos Santos Moura*

RESEÑA

Mediación de lectura e formación de mediadores .....109

*Cláudio José de Almeida Mello*

NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES..... 113

# Formação leitora: uma visão caleidoscópica

---

MARCUS NOVAES

ALDA ROMANGUERA

CLÁUDIA OMETTO

EDITORES DA REVISTA LT&P

NOSSA CAPA PARA O VOL. 42 DA LT&P APRESENTA O REGISTRO FOTOGRÁFICO de uma obra gentilmente cedida por Marli Wunder<sup>1</sup>, artista convidada para as três edições de 2024. O fio dourado que perpassa pelas/cascas de árvore no volume anterior, neste toma para cerzir a pele da folha, fazendo-a reluzir em sua costura dentro-fora-dentro. Criando texturas, nas palavras de Roland Barthes<sup>2</sup> para quem:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia...

Uma aranha que se faz *textura* em imagem e texto, entrelaçamento perpétuo; uma cor castanha, folha seca, esburacada, e o fio de luz que os une, nos convidam a compor com essa imagem e os textos aqui publicados.

1. @marliwunder.

2. BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 82-3.

Com eles, levantamos o tema da formação leitora em composição com o dos leitores e leitoras em formação, que perpassam este volume; com eles, tecemos algumas considerações.

Que estamos imersos em uma sociedade grafocêntrica e imagética, está legitimado e não se discute: constata-se. Nos desfazemos nas *secreções construtivas* dessa teia?

Que os espaços de aprendizagem na atualidade se ocupem da formação leitora e literária, está posto nas normas e parâmetros curriculares e é constante tal exercício na comunidade educativa.

Que a formação de educadores e educadoras se ocupe desse debate, na tentativa de ampliar as condições e as políticas públicas, colabora para que aconteçam boas conversas entre teoria-prática-teoria.

Podemos afirmar que essa força propulsora no encontro entre educação, leitura/escrita e formação impulsiona diversas questões e segue no centro das pesquisas.

Cada um desses aspectos nos remete a uma das faces de um caleidoscópio; no entanto, essas constatações caleidoscópicas não isentam de carências múltiplas o gesto de formar leitores e leitoras, seja durante o processo de escolarização, seja no contato diário com os diversos recursos tecnológicos digitais dos quais se faz uso hoje, desde a infância.

São essas algumas das inquietações que se apresentam neste volume, ora com o giro mais voltado para a formação leitora no ensino das Ciências da Natureza; ora mirando os escritos do teatro educativo no encontro com a História Cultural; ora se voltando para a face dos processos de alfabetização, na interface com as narrativas ficcionais, ou do letramento literário na formação de professores, professoras e mediadores e mediadoras de leitura; ou ainda, posicionando o caleidoscópio para mirar estilos como a produção de cartas, ou como as imagens e os textos que se desenham nos espaços públicos das cidades.

Com estes giros, convidamos aos leitores e leitoras para percorrer estas páginas e realizar seus próprios percursos e questionamentos.

Desejamos a vocês uma ótima leitura!

# Artigos

---



# Narrativas em profusão: vivências e mergulhos epistêmicos de uma professora alfabetizadora

Narratives in profusion: experiences and epistemic dives of a literacy teacher

Narrativas en profusión: vivencias e inmersiones epistémicas de una profesora alfabetizadora

---

EURIPA APARECIDA RIBEIRO DE ALCÂNTARA<sup>1</sup>

THIAGO HENRIQUE BARNABÉ CORRÊA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo emerge como fruto de uma pesquisa de dissertação de Mestrado que mergulhou profundamente na exploração da experiência singular do processo de alfabetização. O foco central desta investigação reside na narrativa, mais especificamente na articulação da autobiografia como veículo para a compreensão e o interrogatório dos alicerces epistemológicos subjacentes à pesquisa narrativa no contexto educacional. Ao longo do percurso formativo narrado, a jornada pela aquisição da alfabetização se desdobrou não apenas como um processo técnico, mas como um relato entrelaçado de experiências, desafios e descobertas. Compartilhando memórias desde a infância até sua atuação profissional, a autora revisita e reflete sobre a história da alfabetização à luz de sua narrativa de vida. Considerando as ondas históricas que caracterizam a alfabetização no Brasil, a presente pesquisa traz os movimentos epistêmicos desse movimento entrelaçado com a longa experiência de uma professora alfabetizadora que se tornou leitora-navegante de outros mundos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica; alfabetização; formação docente.

**ABSTRACT:** This article emerges as the result of a Master's dissertation research that delved deeply into the exploration of the unique experience of the literacy process. The central

1. Colégio Nossa Senhora das Dores – CNSD – Uberaba/MG.

2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

focus of this investigation lies in narrative, more specifically in the articulation of autobiography as vehicle for understanding and interrogating the epistemological foundations underlying narrative research in the educational context. Throughout the narrated training path, the journey to acquire literacy unfolded not only as a technical process, but as an intertwined account of experiences, challenges and discoveries. Sharing memories from childhood to her professional career, the author revisits and reflects on the history of literacy in the light of her life narrative. Considering the historical waves that characterize literacy in Brazil, this research brings the epistemic movements of this movement intertwined with the long experience of a literacy teacher who became a reader-navigator of other worlds.

**KEYWORDS:** (Auto)biographical Narrative Research; literacy; teacher training.

**RESUMEN:** Este artículo surge como resultado de una investigación de tesis de maestría que profundizó en la exploración de la experiencia única del proceso de alfabetización. El foco central de esta investigación reside en la narrativa, más específicamente en la articulación de la autobiografía como vehículo para comprender e interrogar los fundamentos epistemológicos que subyacen a la investigación narrativa en el contexto educativo. A lo largo del camino formativo narrado, el camino hacia la alfabetización se desarrolló no sólo como un proceso técnico, sino como un relato entrelazado de experiencias, desafíos y descubrimientos. Compartiendo recuerdos desde la infancia hasta su carrera profesional, la autora revisita y reflexiona sobre la historia de la alfabetización a la luz de la narrativa de su vida. Considerando las olas históricas que caracterizan la alfabetización en Brasil, esta investigación trae los movimientos epistémicos de estos movimientos entrelazados con la larga experiencia de una alfabetizadora que se convirtió en lectora-navegadora de otros mundos.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación Narrativa (Auto)biográfica; alfabetización; formación docente.

#### PRELÚDIO: A PESQUISA EMERGE QUANDO O PESQUISADOR SUBMERGE

Este artigo tem como objetivo compartilhar a narrativa tecida em uma pesquisa de mestrado em Educação<sup>3</sup>, utilizando a pesquisa autobiografia como uma ferramenta reflexiva para aprofundar-se nas nuances da formação docente (Souza, 2006). Essa investigação pretendeu entender a pesquisa narrativa por meio de

3. Dissertação “*Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva*” (Alcântara, 2023). Texto disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1619>.

experiências pessoais e profissionais vivenciadas, corroborando com o compartilhamento de fazeres e saberes, formas de pensar sobre a prática e a (trans)formação advinda de novas apropriações constituídas.

Como uma onda que vai e vem, creio ser importante esclarecer que ora utilizo a primeira pessoa, já que narro minha experiência como professora-alfabetizadora, ora utilizo falas no plural, pois narro a partir da polifonia que me auxiliou no processo de construção da pesquisa e na minha própria formação, guiada pelo meu orientador.

Nos momentos de busca, bebi em fontes que trazem uma reflexão sobre a prática docente, as primeiras imagens constituídas, os sentidos atribuídos à profissão, o desenrolar de uma trajetória, mas, também, os acontecimentos biográficos motivadores de reflexão e de reorganização de caminhos na docência. Confesso que esse exercício não foi solitário, mas exigiu, antes de tudo, um ‘mergulhar em si mesma’, re-visitando experiências vividas e sentidas (Bragança, 2009). A mesma autora afirma que:

[...] tomamos as histórias de vida, por meio das biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço-tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se foram constituindo como experiências instituintes da formação e que vem das memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica (Bragança, 2012, p. 28).

Esse processo de valorização da vida pessoal, como profissional, do âmbito da experiência em movimento, possibilita acesso a um espaço potente de significados permitindo, leveza, criatividade, sensibilidade, estética que na narrativa vão se fundindo no processo da (auto)formação.

Nessa instância, o participante se torna pesquisador de sua própria história, ao mesmo tempo em que busca compreender o movimento do pesquisado sobre ele mesmo, neste caso, o objeto da pesquisa, em um espaço eucarístico de partilha (Delory-Momberger, 2016). Dessa forma, a escrita referida a si, como um dos dispositivos de narrativas, pode trazer também a possibilidade de análises que reestruturam o olhar sobre as experiências de formação, erigindo-se de sentido sobre as mesmas.

Com isso, convidamos os leitores a embarcar nessa jornada reflexiva, explorando não apenas o processo de alfabetização, como os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a relevância da pesquisa narrativa autobiográfica. Aspiramos contribuir para o entendimento mais amplo das práticas educacionais,

destacando o potencial da narrativa como uma lente interpretativa para a investigação e compreensão do processo formativo.

#### NARRAR EM SI

As narrativas podem ser entendidas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os.

Larrosa (2006) destaca que:

[...] constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (p. 70).

A ideia de dar significado à vida por meio das narrativas autobiográficas possibilita sentimento de valorização pessoal e profissional; dimensões instituídas por Nóvoa (1995) a fim de que os professores possam se interiorizar de sua autoformação, atribuindo-lhes sentidos e significados. Assim, apostamos na transformação advinda desse processo de formação contínua.

Para compreender a trajetória docente na formação de professores é preciso inicialmente revisitar o processo de construção como profissional da Educação, tendo em sua filosofia a visão do ser-humano, de mundo, de ciência e de todo o seu processo formativo. Esse entendimento se alicerça na concepção de que os professores precisam ser compreendidos no movimento que caracteriza o desenvolvimento profissional docente, sobretudo, “[...] *na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente*” (Nóvoa, 1995, p. 24, grifo do autor).

Contribuindo com os estudos sobre os processos de formação docente, as narrativas ganharam força nos últimos anos, evidenciando não só uma forma de insubordinação criativa no estilo de escrita acadêmica (Fiuza, 2024), como também, desvelando a potência de modos outros de fazer pesquisa em educação (Fiuza *et al.*, 2023). Bragança (2008) corrobora ao dizer que:

As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro (p. 75).

Com isso, compreendemos que ser ouvido, estabelecer diálogos, refletir e compor sentidos e subjetividade sobre as suas próprias histórias, partindo de contextos nos quais se alimenta e atua, tendo direito à voz, torna-se espaço abastado de formação.

Neste artigo, busco colocar minha memória à serviço do narrar experiências. Experiências essas que compõem décadas da história de uma alfabetizadora e que ganharam outra dimensão ao serem revisitadas por uma professora-conversadora-reflexiva.

#### AGREGANDO NOVOS CONCEITOS: VENTOS EPISTÊMICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Como definir a alfabetização? Ou, é possível definir o que é alfabetização? Qual a necessidade da ressignificação desse conceito? Além do domínio do sistema de código escrito, há outro(s) fundamento(s) considerado(s) básico(s) no processo da alfabetização?

São esses os conceitos que buscamos dar relevância com o compromisso de se fazer refletir sobre essa etapa tão significativa e de grande importância na educação, sem o intuito de dar respostas ou inventar/criar outros.

Falar sobre a história da alfabetização no Brasil é mergulhar em séculos de transformações educacionais, marcadas por diferentes visões e metodologias que moldaram não apenas a prática pedagógica, mas o próprio pensar da formação de professores. Desde os primórdios da colonização, quando os jesuítas introduziram os primeiros métodos de alfabetização como uma estratégia de expansão do cristianismo, até os dias atuais, a alfabetização passou por diversas fases, cada uma refletindo não apenas avanços técnicos, mas, também, ideológicos e sociais, conforme apresentado a seguir (Quadro 1):

Período:	Visão:	Referências:
1549-	Início da primeira fase de alfabetização, de influência jesuítica. Era de responsabilidade da Igreja Católica. Utilizam métodos baseados na repetição e na memorização de conteúdos. A alfabetização era prioridade somente para os meninos.	(Mortatti, 2019, p. 33)
1901-	Início da segunda fase de alfabetização quando a preocupação com os métodos e o ensino começou a aumentar. Destacava-se o método analítico.	(Mortatti, 2019, p. 38)
1920-	Início da terceira fase de alfabetização marcada pela psicologia científica. Os testes A, B, C avaliavam e classificavam o desempenho dos alunos.	(Mortatti, 2019, p. 67)
1945-1960	A alfabetização era vista como um processo mecânico e técnico, no qual o professor ensinava as letras, as sílabas e as palavras de forma isolada.	(Rizzo, 2005) (Silva <i>et al.</i> , 2007 p. 20)
1960-1970	Surgem novas concepções de alfabetização, em que o processo é entendido como uma prática cultural que envolve a leitura e a escrita em um contexto de interações sociais. A visão a respeito do aluno muda, considerando-o como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.	(Harris, 1999 <i>apud</i> Mortatti, 2004 p. 20) (Freire, 1981, p. 14).
1970-1980	A alfabetização passa a ser vista como um processo crítico, uma vez que a sociedade exige sujeitos capazes de interpretar textos e compreender as relações sociais. A pedagogia da problematização é incorporada nas práticas de alfabetização. - A alfabetização é considerada a chave para o desenvolvimento sustentável e para a paz.	(Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19) (Mortatti, 2006, p. 56) (Marote; Marote Ferro, 2002) (Marcílio, 2016, p. 420)
1980-1990	Início da quarta e última fase da alfabetização até os dias de hoje. A alfabetização é vista como um processo político, que envolve relações de poder, e que deve ter como objetivo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. - A alfabetização experimentou uma nova fase, com o surgimento do termo Letramento, amplamente difundido pelas pesquisas de Soares. - Oficialmente é introduzido o sistema construtivista de alfabetização com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).	(Mortatti, 2019, p. 68)
1990-2000	A alfabetização passa a ser compreendida como um processo dialógico, em que o diálogo e a interação entre o professor e o aluno são fundamentais para o processo de aprendizagem.	(Morales, 2006) (Libâneo, 2004, p. 2)
2000- atualidade	A alfabetização é vista como um processo complexo e plural, que considera as diferentes linguagens e culturas presentes na sociedade. A pedagogia da interdisciplinaridade e a utilização de recursos tecnológicos são incorporados nas práticas de alfabetização.	(Soares, 2008, p. 119) (Brasil, 2018, p. 84)

Quadro 1: Resumo simplificado das mudanças de concepções no processo de alfabetização no Brasil.

*Fonte: A autoria própria.*

Como professora alfabetizadora, essas nuances históricas não são apenas fatos distantes, mas elementos que moldam minha prática diária. A partir de uma reflexão crítica sobre a história da alfabetização, percebo que diferentes metodologias e abordagens influenciaram o aprendizado dos alunos, como também, sua capacidade de se engajar com o mundo ao seu redor.

No presente estudo, compreendemos que a alfabetização demanda a atribuição de um conjunto de estímulos, que aliados à maturação do sistema neurológico contribuem para que a criança possa efetivamente concluir seu processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, estar alfabetizada convencionalmente, independente de qual seja a sua idade ou série/ciclo escolar. Da mesma forma, reconhecemos a importância de se utilizar a arte como estímulos diversos no processo de alfabetização: música, pintura, recortes, colagens, dança, etc. Além do estímulo à noção de ritmo, e do ato de cantar, as crianças adquirem com esse recurso um importante repertório e aprendem novas palavras e novos sons que a ajudarão a fazer leituras de mundo e de si, ou seja, se reconhecer.

Apoiados em Soares (2020), compreendemos ainda a alfabetização a partir do conceito de alfalettrar, uma vez que nesse processo a alfabetização e o letramento são interdependentes e ocorrem de forma simultânea na aprendizagem da língua escrita, adotando uma abordagem reflexiva e propositiva no ensino. Da mesma forma que estimula a aprendizagem motivada e prioriza a compreensão profunda do sistema alfabético e seus usos indo além da simples decodificação de letras e palavras, desenvolvendo habilidades de compreensão e interpretação textuais desde cedo.

Principiante de pesquisadora, não podia supor que a direção metodológica deste estudo me levaria por caminhos tão curvos e férteis. Estudar e refletir teorias e a vivência na prática da alfabetização escolar e na formação de professores me custou equívocos. O equívoco de quem, veterana do magistério e pedagoga imaginava-se conhecedora, o bastante, dessa realidade.

Pretensiosamente, supunha ter garantido o passaporte para alfabetizar e lidar com os professores fazendo uso dos conhecimentos adquiridos. Com todos os anos de inserção na rede particular como professora-alfabetizadora e coordenadora pedagógica, aprendi que minhas crenças não passaram de verdades transitórias. O refletir sobre 'o meu fazer', nesse processo de (auto)narrar, me ajudou a (des/re) construir constructos de minha prática pedagógica, identificar vícios formativos e ver, o que antes não se via, no meu fazer docente.

Outro equívoco nesta trajetória foi o de nunca ter parado para pensar que o cenário educacional, a qualquer momento, poderia mudar de forma inesperada e drástica, conforme ocorreu na pandemia de Covid-19.

Analisar o meu processo formativo docente como pesquisadora me faz sentir um “grãozinho de areia”, um estranho recém-chegado, como forma de compreender a pertinência epistemológica da pesquisa narrativa autobiográfica no domínio da educação. Hoje, com o autoconhecimento mais aflorado, sinto-me mais segura. Fiz ajustes estratégicos necessários para retratar este estudo e fazer da pesquisa mais do que um exercício acadêmico, uma possibilidade de reflexão sobre mim, sobre o meu estar no mundo, associada indissolivelmente à minha ação sobre o mundo.

#### MEMÓRIAS FLUÍDAS PELA HISTÓRIA-VIDA DE UMA PROFESSORA-ALFABETIZADORA

Recordo que aos 5 anos de idade, eu fui para a escola que era bem perto da minha casa. Todos os dias, a minha professora pedia que pegássemos a cartilha para a leitura. Ah, como eu achava aquele “livro” colorido, bonito, atraente, que dava gosto estudar!

Após a leitura do dia, ela passava no ‘Para Casa’ o estudo da próxima leitura, ou família silábica (que só fui conhecer esse termo, no magistério). Em casa, lia, relia e adiantava as leituras, pois encontrava facilidade e gostava de ler. No outro dia, na sala de aula ela convidava para fazermos a leitura na frente da turma. Eu adorava ler para os colegas.

Lembro-me que alguns dias da semana ela dava um ditado das palavras estudadas e destacava os que se saíam bem.

Quando estudei no primeiro ano fazendo o uso da cartilha “Caminho Suave”, completava 20 anos da publicação de sua 1ª edição. A referida Cartilha concentra-se em ensinar a criança a decifrar códigos a partir da repetição de frases sem muita relação com o cotidiano, cumprindo assim, somente uma das etapas da alfabetização.

Partindo dessa lógica, o que falta? A meu ver, falta orientar a criança para se familiarizar, reconhecer e gostar de ler todos os tipos de texto usados socialmente criando uma relação com a leitura, reconhecendo a função social do processo.

Neste período, no Brasil, a partir de meados da década de 1920 até aproximadamente 1970, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do

método analítico<sup>4</sup> e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (Mortatti, 2008, p. 98).

A transição das abordagens de ensino da leitura e escrita nas décadas finais do século XX, que devido à mudança em direção ao construtivismo e ao enfoque psicológico refletia a busca por abordagens mais eficazes no processo de alfabetização.

Isso é um ponto positivo, uma vez que abordagens mais modernas e fundamentadas na teoria pedagógica podem levar a melhores resultados na educação. Destaco a importância não apenas de conhecer métodos modernos, mas também, de compreender por que esses métodos são eficazes.

Hoje, entendo que os alunos aprendiam a codificar e decodificar e não a descobrir o mundo da literatura, dos jornais, fazendo uso como prática social. Lembro-me que fiz parte da época em que a formação de professores no Brasil era para exercer sua profissão, numa visão autoritária e positivista, na qual havia soluções teóricas para todos os problemas educacionais. O curso de magistério era oferecido pelas chamadas Escolas Normais que antes, era um curso profissionalizante junto ao ensino médio. Atualmente, o magistério é um conceito que abrange cursos voltados para o ensino, como licenciaturas e graduação em Pedagogia.

Nos anos 80, a educação foi influenciada pelo contexto histórico, econômico e social pelo qual passava o país, vivia-se o declínio da ditadura e iniciava-se um período de redemocratização, com isso o sistema educacional segue a mesma desorganização pela qual vivia o Brasil.

Entre 1979 e 1981, cursei o magistério numa escola confessional, cristã, católica, anastasiona-dominicana, centenária, aqui da cidade de Uberaba. Antes do término do curso do magistério fui convidada a assumir o cargo de professora na Educação Infantil, na escola onde presto os meus serviços até os dias atuais. Por mais de três décadas estive como professora montessoriana.

Assim que terminei o magistério ingressei no curso de pedagogia, em 1982. Ingressar na Pedagogia foi um passo natural para aprofundar a compreensão teórica e prática sobre os processos de aprendizagem. Naquele período, tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Mortatti, 2019). Dessa forma, o

4. O método analítico de aprendizagem na alfabetização, como também é conhecido trata desse processo como algo muito maior que a decodificação de letras e sílabas, ele trata do reconhecimento das palavras e orações como um todo, para depois tratar dos componentes (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 19).

construtivismo não deixou de trazer uma nova perspectiva para a minha atuação como professora, enfatizando a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

Refletir sobre a minha trajetória como professora alfabetizadora em uma escola centenária, com forte vínculo confessional e base cristã, é mergulhar em uma história rica de tradição e compromisso educacional, além de transmitir conhecimentos, é nutrir valores humanos, éticos e morais, fundamentados na fé cristã anastasiana-dominicana. Essa base não apenas influenciou a minha formação como educadora, como também trouxe identidade docente para o pensar a educação na formação integral dos indivíduos.

Por ter utilizado o método fônico, enquanto estava como professora da Educação Infantil durante os anos de 1982 a 2016 acabei por me especializar na concepção do mesmo, que tem como base o ensino do código alfabético de forma dinâmica.

Já no período da reformulação da Lei n.11.274, 06/02/2006, as turmas dos 1<sup>os</sup> anos do Fundamental 1, da escola a qual eu trabalho, já não eram mais alfabetizadas pelo método fônico, pois a escola fez parceria com uma rede de ensino, que desenvolve o seu material pedagógico próprio, no desenvolvimento de habilidades e competências com o objetivo que o aluno se torne crítico e atuante na sociedade. Considerando os argumentos de Disegna e Mello (2020, p. 2),

a história da alfabetização no país evidencia acirrados debates e discussões sobre qual o melhor e mais eficiente método de alfabetização, apontando polêmicas disputas teórico-conceituais que colocaram em pauta visões de mundo e concepções de alfabetização. Assim destacamos, neste estudo, como complexas questões discursivas emergem e se consolidam no contexto atual, colocando em pauta determinado método de alfabetização, em detrimento de outros, como o mais eficiente, sem considerar seus limites internos, salientando apenas os problemas dos métodos que o precederam.

Dessa forma, podemos afirmar que, nós, professores, estamos à deriva desde os primórdios da educação no Brasil.

A essência da alfabetização como um processo fundamental deve ser cuidadosamente construída, consolidando habilidades básicas para permitir a compreensão mais profunda e a participação ativa dos alunos no mundo da linguagem e da educação.

Acredito ser essencial considerar a base científica ao determinar abordagens pedagógicas, pois métodos baseados em evidências tendem a fornecer resultados mais sólidos. No entanto, é importante reconhecer que diferentes alunos podem

responder de maneira variada a métodos diferentes, e uma abordagem “personalizada” pode ser necessária.

Magda Soares (2020) nos chama a atenção para o fato de que não há apenas uma teoria de alfabetização, mas, diversas teorias que oferecem fundamentos para o processo de alfalettrar. Com base nessas teorias e nas evidências que delas decorrem é que se pode definir como ensinar e quando ensinar, o que implica em métodos de alfabetização, no plural, e não apenas um método. Nessa perspectiva, Magda Soares deixa claro que é contra a utilização de um único método para a alfabetização.

#### TRAVESSIAS EM ALTO-MAR

Desde o início do magistério em uma época marcada pela visão positivista e autoritária, até os dias atuais, minhas experiências moldaram minhas práticas pedagógicas e a compreensão que tenho do processo de alfalettrar. Ao longo de mais de três décadas dedicadas à Educação Infantil, utilizando o método montessoriano e, posteriormente, o método fônico, me especializei na alfabetização reconhecendo a importância da consciência fonêmica e da instrução fonética sistemática para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita nas crianças. Essa especialização não apenas se alinha com as novas diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2009), mas também ressalta os movimentos epistêmicos no campo da educação.

Para Mortatti (2008), a proposta de reintrodução do método fônico vem ganhando cada vez mais destaque, enfatizando a consciência fonêmica (conhecer os fonemas (sons) das letras e saber usá-los) e a instrução fonética sistemática (aprender a relação entre as letras e os sons). Nos tempos atuais, na perspectiva discursiva, o aluno faz tentativas ou hipóteses de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. Ele vai arriscando modos de escrita, para se fazer comunicar, vai testando suas elaborações sobre a língua em que está inserido. Assim, no processo de aprendizagem, conhecer os fonemas e a relação entre letras e sons, devem ser habilidades consolidadas para que a criança possa acessar elaborações de linguagem mais complexas.

Atualmente, como professora do 1º ano do Fundamental 1, as minhas práticas educacionais se alinham a essa visão de linguagem e, ao mesmo tempo, promovem a interação e a elaboração coletiva do conhecimento em sala de aula. Ambas são, a meu ver, valores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, preparando

os alunos não apenas para decodificar letras e palavras, mas para se tornarem cidadãos críticos e participativos em uma sociedade em constante transformação.

Ponto que foram vários os desafios enfrentados ao longo da minha carreira, como a adaptação a novas diretrizes e práticas pedagógicas, evidenciando a importância da flexibilidade para o ser/fazer docente. Assim, como professora-alfabetizadora, a minha história reflete não apenas um percurso pessoal de crescimento e aprendizado, mas também, um compromisso apaixonado com a educação como agente de transformação social e cultural.

Em qualquer tempo ou época, ensinar a ler e a escrever é para o professor um meio para entender como o indivíduo aprende. Historicamente, a alfabetização é realidade presente, e as habilidades e competências de “saber ler e escrever” são específicas de cada época.

A alfabetização, propriamente dita sistematizada, se dá por meio de abordagens e procedimentos adequados à faixa etária. No ambiente escolar, especificamente na sala de aula, os educandos conhecem o alfabeto, aprendem a identificar e a reconhecer as letras, as sílabas, a escrever suas primeiras palavras.

Hoje em dia, o cotidiano de alfabetização com os estudantes que chegam à sala de aula apresenta desafios e oportunidades únicas. Observo que as crianças trazem consigo uma crescente familiaridade com a tecnologia digital, o que impacta significativamente suas interações com a linguagem escrita. Elas frequentemente demonstram habilidades precoces em lidar com dispositivos eletrônicos e explorar recursos digitais, o que pode ser aproveitado de maneira construtiva e colaborativa no processo de alfabetização. Afinal, são elas, as crianças, os nativos digitais.

Em termos de desenvolvimento, noto uma maior diversidade de experiências e conhecimentos prévios entre os alunos hoje em comparação ao início da minha carreira. As crianças parecem estar mais expostas a uma variedade de estímulos culturais e linguísticos desde tenra idade, o que pode enriquecer seu repertório de leitura e escrita. Além disso, percebo uma maior conscientização sobre a importância da alfabetização desde os primeiros anos escolares, tanto por parte dos pais quanto das instituições educacionais.

No entanto, comparando com o início da minha carreira, há também desafios distintos. A tecnologia digital, embora ofereça vantagens, pode competir com a atenção das crianças e impactar sua capacidade de concentração em atividades tradicionais de alfabetização, como a leitura de livros impressos. Além disso, o acesso

desigual à tecnologia pode criar disparidades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os alunos.

Em suma, o cotidiano de alfabetização hoje é marcado por uma interseção entre métodos tradicionais e novas tecnologias, adaptando-se às necessidades e interesses específicos dos estudantes. Acredito que, embora os desafios sejam outros, as crianças de hoje têm potencial para desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais rica e diversificada, aproveitando os recursos disponíveis para um aprendizado mais engajado e significativo. Isso porque a leitura e a escrita contribuí no desenvolvimento do raciocínio linguístico e, conseqüentemente, do raciocínio lógico da criança, promovendo o enriquecimento das funções intelectuais (Ometto; Christofolleti, 2012).

#### DO OUTRO LADO DO CAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora-pesquisadora, me encontrei em um processo de desconstrução de crenças arraigadas em perspectivas tradicionais, e compreendo que posso construir conhecimento a partir da minha prática pedagógica. Este processo narrativo-investigativo reforçou-me, conforme traz Rui Canário (2005), como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais.

Na minha perspectiva como professora-pesquisadora entendo que o processo de formação é contínuo e exige ações de autoria da construção do conhecimento do processo de ensinar e aprender.

Pude constatar que existem diferentes métodos para se alfabetizar e nenhum é completo em si mesmo, que a história da alfabetização sempre é caracterizada por embates econômicos, políticos, sociais, metodológicos que existem até os dias de hoje. Ficou evidente que estivemos sempre imersos num jogo de interesses políticos e econômicos que acabaram por construir um cenário em que o acesso e o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, hoje, denominado de alfabetização, era permitido somente aos nobres.

Ao narrar e ressignificar minhas experiências vividas como professora-alfabetizadora, não somente durante a pandemia da Covid-19, bem como ao longo dos anos dedicados à educação, acessei a intimidade das minhas experiências (sentimentos e subjetividades) e vivências (cognitivo) que ocorreram durante todo esse tempo. Baseei-me em pressupostos teóricos que me auxiliaram a compreender melhor a experiência de narrar as memórias enquanto professora-alfabetizadora à deriva.

Quando faço a análise da problematização, *em que medida refletir sobre as minhas experiências como professora alfabetizadora transform(a/ou) o meu ser/fazer docente*, fundamentada nos estudos sobre a formação de professores, acredito que não caberia a ideia mensurar em valores de peso ou de números expressos, mas sim, o de olhar para o texto ao qual se insere, trazendo os conceitos que denotam o impacto na própria vida pessoal, profissional e os atravessamentos provocados.

Acredito que refinar e repensar sobre o tema alfabetização me ajudou a ter uma melhor clareza dos meus *metatemas* (Morin, 2002). Com isso, ao expor e compartilhar as minhas experiências e vivências, possibilito a tentativa de tecer e compor sentidos, a fim de entender a problematização inicial e, de forma simultânea, dizer que aprendi a SER MAIS<sup>5</sup> professora. Ao narrar minha vida, literaturizando a Ciência do meu quefazer docente, tornei-me leitora-navegante de outros mundos. Afinal... navegar é preciso!

#### REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Euripa Aparecida Ribeiro de. **Navegar é Preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes. **Entre idas e vindas**, Porto Alegre, v. 22, n. 56 set./dez., p. 16-37, 2018.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 16 maio 2020.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez., 2009.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF. 2019.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
5. O termo é utilizado por Freire (2010) como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- DISEGNA, Bruna Bissolotti. MELLO, Darlize Teixeira de. Política Nacional de Alfabetização (PNA e o silenciamento do letramento). **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**, v. 18, 2020.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIUZA, Ana Cristina Borges. **Todo Cambia**: ousadia criativa nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2024.
- FIUZA, Ana Cristina Borges; ALCANTARA, Euripa Aparecida Ribeiro de; GONCALVES, Kelly Cristina Souza; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A narrativa (auto)biográfica e ficcional como modos outros de habitar a pesquisa em educação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, p. 4418-4436, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- HARRIS, Theodore; HODGES, Richard. (Org.). **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.
- LIBÂNEO, Carlos José. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2011.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950**. História social da infância no Brasil. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016.
- MAROTE, João Teodoro D'Olim; MAROTE FERRO, Gláucia D'Olim. **Didática da língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MEC. Ministério de Educação e Cultura. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação 2ª edição. Brasília, 2009.
- MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno – o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa / Maria do Rosário. Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

- MORTATTI, Maria do Rosário. Alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXI, n. 197, p. 55-58, nov. 2006. São Paulo: Editora Abril Ltda., 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p. 467-76, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; CHRISTOFOLETI, Rogério. A leitura da literatura como possibilidade de formação. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 30, n. 58, 2012.
- OLIVEIRA, Paulo de. **História da educação no Brasil período Jesuítico**. Monografia apresentada pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.
- RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005
- SILVA, Ezequiel Theodoro da *et al.* (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006.

#### SOBRE OS AUTORES

**Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara** é Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Coordenadora Pedagógica do Período de Permanência Integral e Professora regente do 1º ano Fundamental 1 do Colégio Nossa Senhora das Dores – CNSD/Uberaba. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecológica de Educação (CNPq/Brasil).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4691-4329>.

*E-mail*: euripa@prof.cnsd.com.br.

**Thiago Henrique Barnabé Corrêa** é Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio pós-doutoral em Educação na Universidade de Sorocaba. Atualmente é Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde atua na graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Professor convidado do Doctorado en Ciencias de la Educación e do Doctorado en Pedagogía y Didáctica, da Universidad Pedagógica

*Euripa Aparecida Ribeiro de Alcântara; Thiago Henrique Barnabé Corrêa*

y Tecnológica de Colombia (UPTC). Líder do Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação (CNPq/Brasil).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7123-1074>.

*E-mail:* correa.uftm@gmail.com.

*Recebido em 24 de março de 2024 e aprovado em 13 de julho de 2024.*



# Três gestos de análise sobre a leitura e escrita em Ciências da Natureza

Three gestures of analysis on reading and writing in Natural Sciences

Tres gestos de análisis sobre la lectura y la escritura en Ciencia de la Naturaleza

---

RAFAEL MARGATTO ALOISIO<sup>1</sup>

LEANDRO SIQUEIRA PALCHA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo defende que ao estudar e ensinar, ao mesmo tempo, é possível ensinar e estudar a leitura e a escrita. Assim desperta a problemática da linguagem na formação de professores procurando formas de enfrentá-la à luz da teorização discursiva. O objetivo principal reside em produzir gestos de análise sobre os sentidos produzidos por professores sobre as relações entre leitura e escrita na área da Natureza. Para esse fim, foi realizado um estudo exploratório, orientado pelo referencial da Análise de Discurso Francesa, o *corpus* de análise se constitui pelos registros de doze professores. Os resultados foram organizados em três gestos de análise – situacional, cultural e de finalidade – compostos por sentidos produzidos sobre leitura e escrita no contexto escolar. Conclui-se que estes gestos de análise refletem as condições ideológicas e metodológicas que influem nas práticas escolares de leitura e escrita e devem ser repensadas pela formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de discurso; formação de professores; linguagem.

**ABSTRACT:** The article argues that while studying and Teaching Science, at the same time, it is possible to teach and study reading and writing. Thus, it awakens the problematic of the language in the formation of teachers looking for ways to face it in the light of discursive

1. Universidade Federal do Paraná.

2. Universidade Federal do Paraná.

theorization. The main objective is to produce gestures of analysis about the senses produced by teachers on the relations between reading and writing in the area of Natural Sciences. To this end, an exploratory study was carried out, guided by the French Discourse Analysis framework, the *corpus* of analysis consists of the records of twelve teachers. The results were organized into three gestures of analysis – situational, cultural and purpose – composed of senses produced on reading and writing in the school context. It is concluded that these gestures of analysis reflect the ideological and methodological conditions that influence the reading and writing school practices and must be rethought by Teacher education.

**KEYWORDS:** Discourse analysis; teacher education; language.

**RESUMEN:** El artículo sostiene que al enseñar y estudiar, si puede también enseñar y estudiar la lectura e la escritura. Plantea así la cuestión del lenguaje en la formación docente, buscando formas de abordarla a la luz de la teorización discursiva. El objetivo principal es producir gestos de análisis sobre los significados producidos por los profesores acerca de la relación entre lectura y escritura en el área de la Naturaleza. Para ello, se realizó un estudio exploratorio, guiado por el marco del Análisis del Discurso Francés, cuyo corpus de análisis consistió en los registros de doce profesores. Los resultados se organizaron en tres gestos de análisis – situacional, cultural y propositivo – constituidos por significados producidos sobre la lectura y la escritura en el contexto escolar. La conclusión es que esos gestos de análisis reflejan las condiciones ideológicas y metodológicas que influyen en las prácticas escolares de lectura y escritura y deben ser repensados en la formación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis del discurso; formación de profesores; lenguaje.

## INTRODUÇÃO

Há o propósito nesse estudo de despertar a problemática da linguagem na formação de professores de Ciências, no que diz respeito a analisar as noções de leitura e escrita e sujeito-leitor que são naturalizadas histórica e ideologicamente no contexto escolar.

Como pontua Espinoza (2010, p. 124), no ensino de Ciências, normalmente, pouco tem se pensado nas situações de leitura dentro de um cenário em que: “ao mesmo tempo que se ensinam e se aprendem conhecimentos da área também se ensina e se aprende a ler. As situações propostas costumam partir do princípio de que os alunos já sabem ler, e que isso é suficiente para interpretar um texto”. Por isso, defendemos que ensinar e estudar também é uma possibilidade de desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos quando pensamos em uma formação escolar mais ampla.

O entendimento que o sujeito tem de si e do significado dos conteúdos de ensino, a nosso ver, implicam na identificação do sujeito a determinada formação social, com suas características históricas e culturais; isto é, permite participar e se apropriar de uma cultura escrita em que se supõe: “assumir herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto” (LERNER, 2002, p. 17).

Porém, nem sempre há clareza dos fundamentos teóricos e metodológicos sobre as práticas de leitura-escrita que se desenvolve no contexto escolar. Fundamentos estes que implicam pensar sobre as posições de sujeito-leitor do aluno e sobre as condições de produção que estas posições têm que se inserir. “É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que alunos e professores fazem do ‘bom-leitor’” (PFEIFFER, 2003, p. 87, grifos no original).

Com a perspectiva discursiva, assumimos com Orlandi (2011) que a leitura trata de uma prática social que visa a explicar o real, ou seja, uma prática de interação que trabalha com a produção de sentidos que se desencadeia pelo texto por meio da posição, função e efeito dos sujeitos, autor e leitor. Para esta autora: “A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desenvolvem o processo de significação do texto” (ORLANDI, 2011, p. 186).

À medida em que se desenvolve a leitura e escrita também se produz(em) sentido(s) que podem tanto reprisar quanto ampliar os propósitos da autora, o que implica claramente na concepção e mediação da leitura e escrita produzidas pelo professor sobre o conhecimento de uma área específica. Outrossim, as discussões sobre a leitura e escrita na formação de professores (inicial e continuada) podem desenvolver uma reflexão acerca dessa temática, promovendo possíveis rupturas com uma tradição discursiva que não questiona o que é óbvio para uns e não outros.

Por esses fundamentos, consideramos a formação do professor pela perspectiva de seu desenvolvimento profissional, entendido como: “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144).

Lançamos assim nossos olhares para a produção de gestos de análise sobre os desafios e possibilidades que os professores encontram no trabalho com a leitura e

escrita na área de ensino de Ciências. Indicando, desde já, que “o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da ‘subjetivação’, o traço da relação da língua com a exterioridade” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Filiados ao referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de escola francesa (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI, 2013), o objetivo deste artigo é produzir gestos de análise sobre as relações de sentido entre a leitura e escrita e o ensino de Ciências da Natureza.

Para esse fim, realizamos um estudo com professores do interior do Paraná, a partir de um projeto de Iniciação Científica de uma universidade pública na tarefa de ampliar e aprofundar o discurso sobre a leitura e escrita. Esperamos assim apresentar aspectos discursivos e metodológicos da leitura e escrita e a formação de professores de Ciências que possam contribuir com a área.

#### LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS EM TEORIZAÇÃO

A partir da premissa de que “o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores” (ORLANDI, 2013, p. 21), entendemos que a produção de sentidos não é uma atividade unilateral, mas uma prática permeada pelas relações simbólicas entre sujeitos que se estabelecem em determinadas conjunturas sociais, históricas e ideológicas.

A aprendizagem – enquanto discurso escolar – pode propiciar momentos em que o sujeito pode manifestar o seu pensamento, suas subjetividades sobre o que entende ou não pelos textos mediados pelo professor. Por esse prisma, trazemos à baila a necessidade de estudar aspectos da leitura e da escrita como base discursiva da apreensão dos conceitos científicos, já que ao deixar passar despercebidas características fundamentais das práticas de leitura e escrita, pode-se concebê-las como atividades mecânicas que, por si só, conduzem à aprendizagem.

Importa e implica, com isso, tencionar as imagens criadas sobre a leitura e a escrita que podem imobilizar o processo de aprendizagem dos alunos por reluzir uma aparente liberdade na produção de sentidos ou, ainda, na representação de um leitor ideal para compreender os conteúdos de ensino praticados na escola. O leitor construído para as aulas:

É um leitor que tudo e nada pode! Já que há a pretensa falsa de censura ao mesmo tempo que se nega a construção de um arquivo, de um sítio de significância e, portanto,

de um espaço de interpretação no qual seja, de fato, possível um gesto interpretativo. Este sujeito leitor tem uma relação com o texto sob o modo de funcionamento do discurso científico – o sentido único está objetiva e transparentemente colado à palavra – e na posição de *escrevente* (PFEIFFER, 2003, p. 100-101, grifos no original).

No ensino de Ciências, relacionar a prática da leitura e da escrita aos ideais linguísticos do leitor, possibilita ao aluno “a comunicação, a expressão de sentidos, o relato de fatos históricos, a transcrição e reflexão de vivências cotidianas, a produção de conhecimento em diferentes áreas” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p. 37). Aí encontra-se uma possibilidade para discutir a formação dos alunos/leitores, pois a leitura permite ao aluno construir relações de sentido com aquilo já foi internalizado e aquilo que virá a ser.

Quando lemos, também estabelecemos uma ligação com o que já aprendemos e com o novo significado lido, por meio de ações que emergem de dentro e fora dos muros da escola, onde tanto o aluno como o professor se desenvolvem; à medida que leem, produzem múltiplos sentidos. Como afirma Orlandi (2012, p. 9), em toda e qualquer manifestação da linguagem a interpretação se faz presente: “Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar nos gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas da linguagem, com suas diferentes materialidades, significam modos distintos”.

Em aulas de Ciências, a leitura possibilita que criemos um senso crítico sobre a realidade, nos levando a possibilidades de apreensão e aprofundamento de sentidos. Contudo, como bem observa Espinoza (2010, p. 128): “dizer que podemos interpretar um texto de várias maneiras não significa que qualquer interpretação seja válida”, destacando assim a importância do professor na mediação metodológica da leitura e da escrita, a fim de construir uma interpretação, tendo em vista o conhecimento específico que ele pretende abordar.

Nesse aspecto, consideramos que a leitura e a escrita sejam ferramentas para que os sujeitos pratiquem a interpretação e não apenas a decodificação, pois como condições da prática educativa (práxis), os atos de ler e escrever possibilitam aos sujeitos explanarem seus horizontes culturais pelas diferentes áreas e ensino. Nisso reside o desafio de “formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes de letras do texto e da autoridade dos outros” (LERNER, 2002, p. 28).

Desse modo, convém trabalhar com uma visão crítica e em permanente estado de reflexão sobre sua prática educativa, na tentativa de gerar uma significação da ciência no cotidiano dos alunos, o que torna oportuna a concepção de desenvolvimento profissional docente, a qual pressupõe: “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137).

Segundo André (2016, p. 32), a formação do professor em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, fundamenta-se na concepção de um professor crítico-reflexivo, que: “orienta-se para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos, de análise crítica das situações vividas, de registro e avaliação do que deu certo e do que não funcionou”.

Nessa direção, a área de ensino de Ciências tem de assumir uma dinâmica própria que articula os pressupostos teórico-práticos dos conteúdos de ensino aos fins da prática educativa, a fim de proporcionar aos estudantes “possibilidades de explorar e entender o mundo em suas diferentes dimensões: humana, social e cultural. Essa inserção na cultura científica pode desenvolver nos estudantes habilidades para observarem, questionarem, investigarem e entenderem o mundo ao redor” (ARROIO, 2013, p. 167).

A ideia é compreender o ensino de Ciências como uma prática educativa que permite construir explicações científicas para a realidade. Já que o ensino de Ciências da Natureza, hoje: “busca formar pessoas que atuem na sociedade e possam usar o conhecimento aprendido na escola não apenas para realizar exames e provas, mas para gozarem de uma vida melhor” (ARROIO, 2013, p. 167).

Por assim dizer, as considerações sobre a leitura e a escrita na formação de professores ampliam-se quando se estudam os discursos dos professores sobre sua prática. Ampliam porque sustentam a construção de sentidos em um contexto específico, o que pode ter ressonância com outros contextos educativos.

Como bem observa García (1999), analisar as histórias que os professores contam ou partilham: “pode ser de especial importância, não apenas para as conhecer e analisar, mas também [(e é isso que nos interessa)] para estruturar atividades de formação que respondam as exigências de conhecimento dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 154). Quer dizer, o discurso de professores pode nos dar indicativos para repensar a prática educativa, à medida em que é assumida uma problematização das crenças estabelecidas culturalmente no cotidiano, permitindo construir uma reflexão crítica sobre o papel da ciência na sociedade.

Ante o exposto, a formação de professores pode enfrentar a problemática envolvendo a leitura e a escrita em sala de aula, bem como as possibilidades reais de os alunos assumirem a responsabilidade por sua leitura no processo educativo dentro e fora da escola. Sendo assim:

cabe ao professor ter sensibilidade para perceber o que de fato caracteriza o cotidiano de seus alunos e iniciar as atividades buscando criar situações, cenários e contextos nos quais os conteúdos da disciplina de Ciências da Natureza possam vincular-se e, assim, possibilitar mais sentido para o alunado, estabelecendo relação mais explícita e direta. Assim, com o tempo, os alunos poderão, por si só, estabelecer tais relações e, ainda mais, relacionar os conteúdos de Ciências não apenas com sua vida, mas articulá-los com as outras disciplinas escolares (ARROIO, 2013, p. 172).

Em suma, o ensino de Ciências é um fazer histórico, social e ideológico que, por meio de um corpo de conhecimentos específicos, contribui para que os sujeitos possam produzir explicações científicas para os fenômenos naturais. “As diferentes formas de comunicação são constitutivas de novos conhecimentos. Comunicar e aprender são complementares, uma vez que o conhecimento novo não é apenas comunicado depois de elaborado, mas é produzido e constituído pela linguagem” (MORAES, 2004, p. 27).

Pensar a leitura e a escrita na prática, significa estabelecer e compreender as relações de sentido entre cultura e conhecimento. Cremos que este esforço é fundamentalmente significativo para repensar a formação de professores quando almejamos despertar e enfrentar a problemática envolvendo a linguagem e a construção de sentidos científicos nos dias de hoje.

#### A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Essa pesquisa, de natureza exploratória, faz parte de um projeto de Iniciação Científica envolvendo a relação entre leitura e escrita e os processos formativos na área de ensino de Ciências da Natureza, realizado entre meados de 2018 a 2019. A coleta de dados ocorreu durante um curso extensionista, ofertado por uma Universidade Federal para professores de uma região do oeste do Paraná, com o intuito de abordar a integração de metodologias para o ensino de Ciências da Natureza.

Segundo Gil (2010, p. 27): “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a

formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, estas pesquisas têm um propósito de produzir uma visão geral de valor aproximativo sobre o objeto de estudo.

Nesse contexto, o instrumento de pesquisa consiste em um questionário com ênfase em questões envolvendo as práticas de leitura e escrita. Já os sujeitos da pesquisa se constituem por um grupo de professores de Ciências da Natureza que foram convidados e aceitaram participar voluntariamente do estudo, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os procedimentos analíticos orientaram-se pelo referencial da Análise de Discurso, com fins de organizar, apresentar e discutir os resultados do presente estudo. Assim, as respostas dos professores foram reunidas em três abordagens a partir dos gestos de análise produzidos por nós sobre os dizeres dos professores. Considerando que o gesto é um ato simbólico de intervenção no mundo: “Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja ela inter-vém no real do sentido” (ORLANDI, 2012, p. 84).

O *corpus* de análise se constitui pelos registros de doze professores o questionário entregue impresso no curso de extensão, sendo utilizadas abreviações de nomes hipotéticos para representar os nomes dos participantes da pesquisa.

#### EFEITOS DE SENTIDO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA EM TRÊS GESTOS DE ANÁLISE

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa organizados por meio de três categorias que chamaremos de gestos de análise: gestos situacionais, gestos de finalidade e gestos culturais.

#### GESTOS SITUACIONAIS

Nesse gesto, os sentidos/desafios para a leitura e a escrita se relacionam com a situação da comunicação, ou seja, no contexto imediato em que as aulas de Ciências são desenvolvidas.

Sem dúvida não há como pensar em qualquer disciplina se não trabalhar a leitura e a escrita. Existe sim desafios. Um deles está no fato de tanto o professor, algumas vezes,

quanto o aluno *se sensibilizarem para a importância desses recursos* no processo de ensino e aprendizagem em Ciências (professora Cathy).

Com certeza há desafios, pois, temos que associar a prática à teoria, e sem a leitura e a escrita eles não conseguem *fixar os conteúdos* (professor Jack).

Cathy considera que um dos sentidos do ensino está relacionado com a sensibilização do professor sobre a importância da leitura e da escrita. Essa sensibilidade pode ser entendida como uma forma de valorizá-las como recurso capaz de manejar os conteúdos de ensino de forma pensada nos espaços de aprendizagem.

Para Jack, há o sentido de construir uma visão de indissociabilidade entre teoria e prática; ele ressalta que a leitura e escrita podem contribuir para o aprendizado dos alunos. Mostra com seu registro a importância que a situação de ensino tem para com uma visão holística da mediação docente, o que pode “dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Outros excertos também de aproximam de um conjunto de sentidos situacionais.

A pesquisa necessita da leitura e escrita, na análise dos fatos e interpretações dos acontecimentos e compilação dos dados através da escrita. *Esboça o que pode ser melhorado ou modificado* (professora Kethy).

Faço a leitura e a escrita em aula, eu *corrijo os erros para eles irem aprendendo*. Faço com que eles produzam textos (professora Gwen).

Kethy registra que as situações de ensino se assemelham a etapas do método científico para a produção do conhecimento escolar, em que leitura e escrita são fundamentais nesse processo, sugerindo que assim se pode verificar avanços no aprendizado. Esses dizeres parecem estar orientados para “a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Gwen sugere que a leitura e a escrita servem como um mecanismo de correção dos erros para que os alunos continuem aprendendo. A nosso ver, considerar o erro no planejamento constitui parte do processo de aprendizagem empreendida, o que contribui para observar e adequar a eficiência e os impactos da situação de ensino.

Dessa maneira, podemos dizer que: “há condições adequadas para o desenvolvimento de um processo reflexivo de sua prática articulada com a formação teórica para uma possível readequação de sua prática profissional, de seu discurso, de sua responsabilidade e, principalmente, de sua autonomia docente” (ARROIO, 2013, p. 178).

Até aqui percebemos que os excertos denotam uma necessidade de despertar a problematidade da leitura e escrita nas situações de ensino, a fim de que o aluno possa ser sensibilizado a desenvolver sua aprendizagem. Sendo assim, entendemos que a leitura e a escrita não devem servir apenas como instrumento de decodificação e passem a se constituir como objetos de análise e objetos de ensino.

Com a perspectiva discursiva, assumimos que é preciso romper com o problema ideológico que entende a linguagem como literal, ou seja: “com os sentidos colados nas palavras e veículos transmissores de verdades e unívocas: ao aluno basta ir ao código para buscar tal conhecimento! É, enquanto continuarmos a simplificar o gesto interpretativo como uma mera ida ao código linguístico” (PFEIFFER, 2003, p. 103).

#### GESTOS CULTURAIS

Esse gesto implica em questões culturais para os sentidos da leitura e escrita.

É essencial, principalmente hoje em dia, *devido as TDIC os alunos escrevem menos. O principal desafio é fazer-los ler*. Utilizando metodologias e enfatizando a importância, desmistificando que ensinar leitura e escrita é função apenas do professor de Língua Portuguesa (professora Sam).

Compreendo ser grande importância trabalhar com diversos textos e imagens para seu desenvolvimento. Há desafios, porque *percebemos que é grande a dificuldade dos alunos e ela se acentua a cada novo ano* (professora Jenn).

Sam considera que as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), produzem um impacto na relação do ensino com a leitura e a escrita. Segundo ela, os alunos escrevem menos e há necessidade de fortalecer a leitura em sala de aula e o professor também tem a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, o que pode ser potencializado pelas tecnologias. Afinal: “hoje em dia é necessário, para tirar muito proveito das Tecnologias de Informação e Comunicação, apoiar metodologias inovadoras de ensino das Ciências da Natureza. Por isso pode

levar a diferentes formas de ver o mundo e, conseqüentemente, a diferentes crenças sobre a nossa compreensão do mundo” (ARROIO, 2013, p. 174).

Jenn indica que os alunos têm apresentado dificuldade crescente em ler e escrever, e destaca a relação que faz com o uso de diferentes textos e imagens, almejando avanços na linguagem científica dos alunos, a fim de buscar caminhos que permitam relações na construção de explicações científicas, já que é importante que a linguagem seja utilizada e valorizada de diferentes formas em sala de aula, pelo professor.

Outros dizeres também desvelam um tom cultural entre o ensino e a leitura-escrita.

A leitura e a escrita são essenciais para que o educando possa entender os desafios e assim buscar solucioná-los. Acredito que o grande desafio é o despertar o interesse na leitura e na escrita, uma vez que, *estamos vivendo em uma sociedade com um grande número de informações onde as pessoas estão imediatistas* (professora Vallie).

Como em todas as disciplinas é um desafio, pois além das pesquisas, há necessidade de aprofundamento teórico. *Outro desafio é o acesso ao trabalho e a atualização constante da área* (professora Maggie).

Vallie registra que vivemos em uma sociedade imediatista, em que há um grande número de informações a serem acumuladas pelos alunos e destaca a necessidade para despertar o interesse para leitura e escrita, a fim de fazer frente a estas mudanças culturais. Assim, acreditamos que é necessário ao mesmo tempo que se adquire conhecimento, saber relativizar as informações que pretende cultivar. Já que apenas o acúmulo de informações pode inserir o ensino de Ciências em uma cultura mecânica e alienada da realidade dos sujeitos, pois, de certo modo, isso interfere na prática educativa quando não se busca transgredir esta lógica e pode condenar os sujeitos a não refletir sobre sua aprendizagem.

Maggie supõe que a leitura e a escrita têm uma relação com a pesquisa, trabalho e atualização constante na área. Esse tom cultural mostra a importância de conceber os fundamentos atualizados para o processo pedagógico, a fim de realizar um ensino de Ciências aliado aos problemas que a vida em sociedade nos coloca. O que se aproxima de uma concepção formativa de professores que se orienta: “para compreender as teorias implícitas na ação fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação, para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando a melhor” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Por este gesto, a leitura e a escrita aparecem como efeito do processo de formação dos sujeitos; logo, ignorar essa dimensão cultural é romper com possibilidades de constituição identitária de diferentes leitores e homogeneizar a diversidade por um perfil ideal de sujeito-leitor. De acordo com Pfeiffer (2003): “a leitura é produção de sentido *por* e *para* sujeitos. É preciso, pois, que lembremos que a ‘não leitura’ pode ser entendida como um movimento de resistência e de afirmação de identidade. E a escola busca sempre a homogeneização” (PFEIFFER, p. 103, grifos no original).

Não podemos negligenciar, por isso, o potencial das atividades externas a sala de aula e a escola, as quais podem contribuir para construir as explicações científicas por meio da atividade de leitura e escrita. Sendo necessário praticar a leitura e escrita por meio de atividades que trabalhem, aprofundem e ampliem a compreensibilidade dos alunos no ambiente escolar, a fim de aproximar e criar vínculos entre a cultura dos estudantes e do conhecimento científico.

#### GESTOS DE FINALIDADE

Os sentidos para leitura e escrita se relacionam com os fins da prática educativa.

A leitura e escrita nestas áreas precisam *ajudar a formar cidadãos críticos*. Nosso objetivo é ser a ponte para facilitar e direcionar os conhecimentos que os educandos precisam adquirir (professora Sue).

Muitas vezes os alunos se deparam com dificuldades em interpretar uma questão-problema por não conhecerem termos científicos ou de nomenclaturas. Acredito que o maior desafio é o de *integrar tais termos ao cotidiano do estudante*, para que este possa assinalar a utilização destes temas no seu dia a dia e em questões problematizadoras (professora Brit).

Sue ressalta o papel que a leitura e a escrita implicam para uma formação do cidadão crítico, na perspectiva formativa, em que o professor atue como mediador dos conteúdos de ensino, o que parte de uma intenção reflexiva de estruturar as situações da aprendizagem, já que seu esforço mediador aprofunda “nas problemáticas estudadas, as atividades tendem a uma maior autonomia dos alunos, tanto no sentido metodológico como de opções de direcionamento dos conteúdos. O trabalho em seu todo, de algum modo, vai da dependência para a autonomia” (MORAES, 2004, p. 35).

Brit diz que a leitura e a escrita intervêm na apropriação da linguagem/nomenclatura científica, ressaltando a importância de que a prática educativa seja repensada para

além da escola. Nisso, considera a importância de inserir os alunos em uma cultura escrita (LERNER, 2002), trabalhando com textos e suas relações, sendo a leitura um instrumento fundamental para repensar o mundo e integrar os alunos nessa cultura.

Outros professores produzem os seguintes registros:

Há sim muitos desafios em trazer o ensino a ciência em sala de aula. Principalmente em tentar *trazer a importância que esta matéria tem para o aluno fora do ambiente escolar* (professora Polly).

Há desafios. *Algumas escolas não oferecem materiais suficientes para a realização de uma boa aula*, como exemplo: as aulas práticas em laboratório de ciências, laboratório de informática e outros (professor Kim).

Polly destaca o ensino da ciência fora do ambiente escolar. Mostra que o intercâmbio de informações e conhecimentos é essencial para preparar os sujeitos para a vida em sociedade. Com isso, é importante observar que: “o processo de alfabetização científica perpassa o ambiente escolar e é contínuo. Além da escola, esse processo pode acontecer em museus, nos parques, programas de televisão, jornais, revistas, internet e celular, dentre outros” (ARROIO, 2013, p. 167).

Inserimos o registro de Kim nesta abordagem em função de seus dizeres não manifestarem claramente uma finalidade para a leitura e a escrita nas aulas. Seus dizeres fazem uma crítica sobre as condições de produção das aulas que julgamos pertinente destacar, haja vista que a formação não é o único fator importante para o trabalho docente. “Há igualmente outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente” (ANDRÉ, 2016, p. 31).

Verifica-se aqui que grande parte das finalidades da prática educativa podem ser atenuadas quando se objetiva criar situações de leitura/aprendizagem abertas, contextualizadas e significativas para os conteúdos de ensino. A sala de aula pode ser usada como intercâmbio de experiências e conhecimentos que não sejam centrados apenas na transmissão, pois, dessa forma, a leitura e a escrita contribuem sobremaneira para um desenvolvimento autônomo e consciente do aluno agir no mundo, efetuando práticas que exigem um constante vaivém nas modificações do ideal do “bom leitor” que se produz no contexto escolar.

Por meio dos gestos dos professores, também, construímos gestos de análise à luz da perspectiva discursiva que se articulam e complementam na medida em que

abordam suas dimensões situacionais, culturais e finais de pensar a leitura e a escrita nas aulas de Ciências. Ainda que consideremos as condições ideológicas e metodológicas implicadas na prática educativa, concordamos com Pfeiffer (2003, p. 104) que:

cabe aos professores que estão, no seu dia a dia, tendo que lidar com uma série de problemas que não dizem respeito diretamente à prática de sala de aula, assumirem-se como sujeitos capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico que se coloca como a que tem o direito de interpretação. Seremos todos irreverentes e, como quem não quer nada, seremos sujeitos-leitores intérpretes e não apenas escreventes!

Por isso, é importante se questionar que formação estamos construindo e como estamos produzindo a ciência no contexto escolar e um caminho para além dos gestos é enfrentar esta problemática e conceber que, ao mesmo tempo em que ensinamos sobre a ciência, também podemos ensinar sobre a leitura e a escrita.

#### À GUIA DA CONCLUSÃO

Diríamos que intervir no real pode-se iniciar por gestos interpretativos que despertam e enfrentam a problemática instalada na prática educativa. É imprescindível transgredir com uma tradição discursiva simplista que concebe a leitura e a escrita como atividades mecânicas, e conceber os sujeitos como praticantes de uma situação, uma cultura e uma práxis que se desenvolve de forma histórico-social e ideológica.

À formação de professores convém assumir uma concepção que norteia o desenvolvimento profissional e leve em consideração as discussões sobre a leitura e a escrita na área de ensino de Ciências. Pode-se começar por contemplar os gestos interpretativos que os professores em atuação observam todos os dias, valorizar os diversos pontos de vista, de conhecimentos e práticas na construção de projetos comuns para a mudança/prática educativa.

Advogamos, por fim, que esses gestos de análise aqui se complementam à medida em que temos o esforço de colocar em movimento as discussões (intervir) sobre o estudo da leitura e da escrita em Ciências não como uma possibilidade, mas como uma condição para o desenvolvimento profissional da prática docente que se constitui na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M.; CASSIANI, S.; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e Escrita em Aulas de Ciências:** luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.
- ARROIO, A. O ensino de Ciências para uma sociedade contemporânea. *In:* CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Formação de professores:** múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 165-180.
- ESPINOZA, A. **Ciências na escola:** novas perspectivas para a formação de alunos. Tradução Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2010.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). **Educação em Ciências:** produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 15-41.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento:** as Formas do Discurso. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2011.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. *In:* ORLANDI, E. P. (Org.). **A Leitura e os Leitores.** 2. ed. Campinas: Pontes. 2003. p. 87-104.

## SOBRE OS AUTORES

**Rafael Margatto Aloisio** é graduado no curso de Ciências Biológicas na modalidade de licenciatura pela Universidade Federal do Paraná e Pós-graduado em Educação Ambiental, Metodologia no Ensino de Biologia e Didática do Ensino Superior pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Possui segunda licenciatura em Letras Português – Inglês pelo Grupo Educacional IBRA. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas (PPGECEMTE), atualmente é graduando do curso de Psicologia pela faculdade Unimeo-Cetesop e atua como Professor PSS-SEED no município de Palotina, ministrando as disciplinas de Língua Inglesa e Ciências.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6329-5027>.

**Leandro Siqueira Palcha** é Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Professor Adjunto III lotado do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN, Setor de Educação) da UFPR; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, Setor de Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEN, Setor de Educação) da UFPR. Professor bolsista do curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade à distância (Pedagogia EaD) da UFPR. Fui Chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (2022-2024), Conselheiro Universitário no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (2021-2022), Titular do Centro de Articulação das Licenciaturas (2020-2021) e Representante da Comissão Permanente de Pessoal Docente da UFPR (2017-2019). Tem experiência na área de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, se dedica à pesquisa em educação com foco nos seguintes temas: discurso, linguagem, letramento, metodologias de ensino e formação de professores.

*E-mail:* leandropalcha@ufpr.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-0329>.

*Recebido em 16 de maio de 2024 e aprovado em 30 de junho de 2024.*

# A Jornada do herói em *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*

The hero's journey in *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*

El viaje del héroe em *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*

---

FÁTIMA LÚCIA MAULEÓN<sup>1</sup>

BARBARA HELLER<sup>2</sup>

MAURÍCIO RIBEIRO DA SILVA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo trata de estruturas narrativas e arquétipos da cultura ocidental e sua atualização. Tem por objetivo analisar a estrutura mítica da Jornada do herói, no livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” (CHIRIO, 2022). Baseia-se na semiótica da cultura (BYSTRINA, 2009), na filosofia simbólica e mitologia comparada (CAMPBELL, 1992) e nos vínculos comunicativos (SILVA; BAITELLO JR., 2013). Os resultados indicam a força da cultura pelos missivistas: Lula realiza a jornada do herói.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jornada do herói; mito; símbolos

**ABSTRACT:** The article deals with narrative structures and archetypes of Western culture and their updating. It aims to analyze the mythical structure of the Hero's Journey, in the book “Querido Lula: letters to a president in prison” (CHIRIO, 2022). It is based on the semiotics of culture (BYSTRINA, 2009), symbolic philosophy and comparative mythology (CAMPBELL, 1992) and communicative links (SILVA; BAITELLO JR., 2013). The results indicate the strength of culture for letter writers: Lula completes the hero's journey.

**KEYWORDS:** Hero's journey; myth; symbols

1. PPGCOM UNIP.

2. PPGCOM UNIP.

3. PPGCOM UNIP.

**RESÚMEN:** El artículo aborda las estructuras narrativas y arquetipos de la cultura occidental y su actualización. Se pretende analizar la estructura mítica del Viaje del Héroe, en el libro “Querido Lula: cartas a un presidente en prisión” (CHIRIO, 2022). Se fundamenta en la semiótica de la cultura (BYSTRINA, 2009), la filosofía simbólica y la mitología comparada (CAMPBELL, 1992) y los vínculos comunicativos (SILVA; BAITELLO JR., 2013). Los resultados indican la fuerza de la cultura para los carteros: Lula completa el viaje del héroe.

**PALABRAS CLAVE:** Viaje del héroe; mito; símbolos

## INTRODUÇÃO

Mitos são enunciados simbólicos fundadores da condição e da experiência humanas, pois apresentam temas fundamentais: o principal deles é o mito do herói, contado e recontado em diferentes culturas e épocas. Campbell (1992) constatou a existência de uma estrutura básica comum às narrativas míticas de todas as culturas sobre essa figura: ele desperta da banalidade do cotidiano de homem comum para vivenciar eventos trágicos e extraordinários que o transformam, alcançando formas humanas aperfeiçoadas. Entre os deuses e o homem comum, está o herói, ressignificado no tempo.

Na cultura ocidental, o grego Aquiles, primeiro grande herói, vem sendo atualizado. Luiz Inácio Lula da Silva, destinatário das cartas do livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” (CHIRIO, 2022), carrega em sua biografia a trajetória característica do arquetipo do herói: retirante nordestino, metalúrgico, líder sindical, ativista político, elege-se por dois mandatos consecutivos ao mais alto cargo do Poder Executivo, é encarcerado por acusações anuladas judicialmente e vitorioso na disputa eleitoral à presidência em 2023.

Neste artigo, objetivamos analisar a estrutura mítica da Jornada do herói (CAMPBELL, 1992) no livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” (CHIRIO, 2022) discutindo a questão: como Lula performa a jornada do herói aos olhos dos missivistas? Para isso, apresentamos uma visão geral das missivas do livro e selecionamos a nona carta (CHIRIO, 2022, p. 62-68) por ser exemplar das categorias com as quais trabalhamos. Como metodologia, a análise de corpus discutiu elementos da semiótica da cultura (BYSTRINA, 2009), da filosofia simbólica e mitologia comparada (CAMPBELL, 1992) e dos vínculos comunicativos (SILVA; BAITELLO JR., 2013).

O artigo estrutura-se em três seções, excetuando-se a introdução e os referenciais. Na primeira, apresentamos a narrativa mítica como texto cultural (BYSTRINA,

2009); na segunda, estabelecemos um paralelo entre a estrutura da Jornada do herói – proposta por Campbell (1992) e adaptada por Martínez (2004) – e aspectos relevantes da biografia de Lula. Na sequência, analisamos a nona carta. Mostramos, ao final, que a construção de Lula como herói atualiza a ideia de mito e corresponde a todas as etapas previstas pelos estudiosos sobre o tema.

#### TEXTOS CULTURAIS, TEXTO CRIATIVO/IMAGINATIVO: MITO

Para a semiótica da cultura, textos são complexos de signos com sentido, vinculados por códigos terciários (códigos culturais); cumprem, para além da função de informar, função estética (emotiva e expressiva) e funções sociais, não raro simultaneamente, e respondem pela sobrevivência psíquica do homem.

Bystrina (2009) identificou nos códigos terciários uma estrutura básica, binária, como no mundo físico, sendo “vida-morte” (2009, p. 8) a oposição que fundamenta a estrutura dos códigos culturais, necessidade humana para tomada de decisão e execução das ações. Verifica, na cultura, as mesmas e típicas estruturas de motivos presentes nas fantasias, nos sonhos e nos delírios que alimentam os arquétipos: imagens de origem mitológica compartilhadas no inconsciente coletivo.

Em entrevista a Bill Moyers, Joseph Campbell (1990) afirma ser o mito o que nos faz perceber a relevância do que está acontecendo em nossas vidas e indica que, com a supressão das literaturas grega e latina e da Bíblia na educação contemporânea, “toda a tradição de informação mitológica do Ocidente se perdeu (1990, p. 14-15)”. Para o autor, essa informação antiga abarca temas

que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia, e se você não souber o que dizem os sinais ao longo do caminho, terá de produzi-los por sua conta (1990, p. 15).

Billy Moyers, na introdução do livro “O poder do mito” (1990), lembra conversas com Campbell para quem o tema principal da mitologia clássica é a mortalidade – causa de todo sofrimento humano e condição de vida – e existe uma função social agregadora nos ritos.

Centrando seu trabalho na busca pelo “caráter comum dos temas nos mitos do mundo”, Campbell (1990, p. 10) postula que a mitologia começou quando “nossos

primeiros ancestrais contaram histórias uns aos outros, a respeito dos animais que eles matavam para comer, e a respeito do mundo sobrenatural, para onde os animais pareciam ir quando morriam” (1990, p. 10). Acreditando em um ser invisível – o “senhor dos animais” (1990, p. 10), que exercia o poder de vida ou morte sobre os humanos –, julgavam que deveriam mandar de volta os animais para novos sacrifícios ou morreriam de inanição. Assim, a caça tornou-se um ritual de sacrifício e ambos, caçador e animal, tomavam parte de um círculo “místico, atemporal” (1990, p. 11) de morte, sepultamento e ressurreição. A representação desse ritual nas pinturas e literatura oral deu “forma ao impulso que passou a se chamar religião” (1990, p. 11). Quando esses indivíduos primitivos passaram da caça ao plantio, as histórias para explicar os mistérios da vida também mudaram, e “a semente se tornou o símbolo mágico do ciclo infinito” (1990, p. 11). A planta morria, era enterrada e sua semente renascia.

Observando os numerosos rituais de tribos primitivas ou das grandes civilizações antigas, Campbell (1992) verifica que seu objetivo era mobilizar as pessoas para ultrapassarem “difíceis limiares de transformação” (1992, p. 8), mudando padrões da vida consciente e inconsciente. Portanto, a função primária da mitologia e dos rituais seria disponibilizar os símbolos para o espírito humano avançar e resistir às fantasias humanas que o fazem regredir.

Para o mitólogo, esta é a trajetória do herói que confia em sua intuição, em seu verdadeiro ser e que “simboliza nossa capacidade de controlar o selvagem irracional dentro de nós” (1990, p. 8). Uma jornada cujo final leva não ao engrandecimento de si, mas à conquista da sabedoria e do poder para servir aos demais e redimir a sociedade.

Como primeira tarefa do herói, Campbell (1992) identifica sua retirada da vida comum e o início de “uma jornada pelas regiões causais da psique” (1992, p. 11) nas quais se encontram as dificuldades – “os demônios infantis de sua cultura local” (1992, p. 11) – com o intuito de entendê-las, destruí-las e entrar “no domínio da experiência e da assimilação, diretas e sem distorções” (1992, p. 11), alcançando formas humanas aperfeiçoadas. O herói, homem ou mulher que venceu suas limitações históricas pessoais, renasce como homem eterno e universal e sua segunda tarefa é retornar, transformado, ao seu meio social e “ensinar a lição de vida renovada que aprendeu” (1992, p. 12).

A Jornada do herói, elaborada por Campbell, em “O herói de mil faces” (1992), a partir da verificação da existência de uma estrutura básica comum às narrativas míticas em todas as culturas, é descrita na Parte I do livro: A aventura do herói, em três capítulos: I. A partida (5 itens); II. A iniciação (6 itens); III. O retorno (6 itens).

Martínez (2004), expondo um “novo modelo de construção de histórias de vida para comunicadores sociais” (2004, p. 1), ressalta a importância dos relatos para atender ao impulso básico dos seres humanos de ouvir histórias e propõe um método de narrar, em 12 etapas, que combina três estruturas: 1. a estrutura de Campbell, com os elementos bases do padrão arquetípico do herói ; 2. a estrutura de Christopher Vogler, que faz adaptações à de Campbell direcionadas para o cinema; 3. a estrutura de Edvaldo Pereira Lima que visa a funcionalidade jornalística na construção de histórias de vida. Essas categorias serão aplicadas no item a seguir.

#### A JORNADA DO HERÓI NA TRAJETÓRIA DE LULA

Durante o período de encarceramento de Lula (07/04/2018 a 08/11/2019), milhares de pessoas manifestaram solidariedade ao então ex-presidente nos meios de comunicação digitais e em mais de 25 mil cartas endereçadas ao Instituto Lula<sup>4</sup>. O livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” reúne 46 missivas selecionadas e um caderno de imagens das cartas e objetos enviados.

Em todas as cartas, a figura de Lula é associada à do herói, até mesmo nas únicas duas em que aparecem críticas às suas decisões e ações. Com níveis diferenciados de reverenciamento, as marcas de sofrimento, perseguição, superação e transformação pessoal e social estão sempre presentes. Para analisarmos tal percepção, destacamos aspectos relevantes da sua biografia<sup>5</sup>: Luiz Inácio Lula da Silva nasceu em 27 de outubro de 1945 em Pernambuco e migrou, como retirante, para São Paulo em 1956. Sétimo de oito filhos, desde cedo enfrentou a pobreza. Aos 12 anos já trabalhava e, aos 14, com emprego formal, iniciou curso de torneiro mecânico. Em 1964, teve o dedo mínimo da mão esquerda cortado por uma prensa. Trabalhou em diversas fábricas até ingressar nas Indústrias Villares, onde se engajou no movimento sindical por influência de seu irmão, Frei Chico. Em 1969, tornou-se suplente na diretoria do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Casou-se com Marisa Letícia, em 1974. Em 1975, foi eleito presidente do sindicato, revolucionando o movimento sindical brasileiro: liderou as greves de 1978, após 10 anos sem paralisações operárias. Em 1980, fundou o Partido dos Trabalhadores (PT) e, após intervenção do Governo Federal no sindicato, Lula e outros dirigentes sindicais foram presos por 31 dias. Em 1984, destacou-se nas

4. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ffv9j>. Acesso em: 15 ago. 2024.

5. Disponível em: <https://encurtador.com.br/MFxKQ>. Acesso em: 15 ago. 2024 e em: <https://encurtador.com.br/qnaYf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

manifestações pelas Diretas Já. Em 1986, elegeu-se deputado federal e, em 1989, candidatou-se à Presidência, sendo derrotado. Liderou movimentos contra a corrupção, culminando no impeachment de Collor em 1992. Concorreu novamente à Presidência em 1994 e 1998, sem sucesso. Em 2002, venceu as eleições presidenciais e, em 2006, foi reeleito. Seu governo foi marcado por avanços sociais, mas também por denúncias de corrupção que resultaram em seu encarceramento em 2018, quando falecem sua esposa, um irmão e um neto. Libertado em 2019, teve suas condenações anuladas em 2021 e restabelecidos seus direitos políticos. Em 2022, casou-se novamente e, em outubro do mesmo ano, foi eleito presidente pela terceira vez, assumindo o cargo em 2023.

Adotando a estrutura da Jornada do herói proposta por Martínez (2004), em 12 etapas, passamos a demonstrar o paralelo entre cada etapa e a trajetória de Lula na biografia acima.

Primeira etapa: “Cotidiano” – “o universo do protagonista revelando conflitos que serão evidenciados na narrativa” (MARTÍNEZ, 2004, p. 5) – origem nordestina; condição de extrema pobreza; migração como retirante; infância voltada ao trabalho; primeiro emprego com carteira assinada; curso de torneiro mecânico; torna-se metalúrgico: primeira distinção em relação à sua família que lhe permite romper com o universo no qual está inserido.

Segunda etapa: “Chamado à aventura” – “situação que rompe com o cotidiano do herói” (2004, p. 5) – trabalhando em uma das principais metalúrgicas do país, Lula tem contato com o movimento sindical e as reivindicações por direitos trabalhistas.

Terceira etapa: “Recusa do Chamado” – “reluta em ingressar na aventura. O mentor orienta sobre os perigos e desafios da jornada” (2004, p. 5) – por intermédio de seu irmão, José (Frei Chico), Lula entra para o sindicato; torna-se presidente; dá nova direção ao movimento sindical com a realização de greves.

Quarta etapa: “Travessia do Primeiro Limiar” – “no limite entre o mundo conhecido e o desconhecido, ter convicção de que o passo a seguir é o melhor possível. Os Guardiões do Limiar advertem a não ir além dos limites aceitos pela sociedade” (2004, p. 5) – repressão policial ao movimento grevista; fundação do PT; enquadramento na Lei de Segurança Nacional: prisão de Lula e de outros dirigentes sindicais por 31 dias.

Quinta etapa: “Testes, aliados, inimigos” – “tempo de crises, porém de oportunidades de crescimento. Os coatores são presença marcante” (2004, p. 5) – implantação do PT com envolvimento de sindicalistas, intelectuais, políticos e representantes de movimentos sociais; perdas em disputas eleitorais; formação de aliança

política; primeiro mandato; segundo mandato; implementa políticas públicas de combate às desigualdades sociais.

Sexta etapa: “Caverna Profunda” – “o protagonista se aproxima do momento mais crítico da partida, no qual ocorre intenso processo de internalização” (2004, p. 5) – denúncia de corrupção passiva e lavagem de dinheiro contra Lula; morte da esposa; condenações em 1ª e 2ª instâncias.

Sétima etapa: “Provação Suprema” – “acontecimento central da narrativa, no qual o herói enfrenta seus maiores medos e vivencia o abandono de porções obsoletas da personalidade” (2004, p. 6) – prisão de Lula por 580 dias; morte de um irmão e de um neto: tempo de reflexão interna; opta pela legalidade e paciência; suporta o encarceramento; movimentos de apoio nacionais e internacionais: “Vigília Lula Livre”, envio de cartas e objetos.

Oitava etapa: “Encontro com a Deusa” – “assimilação dos atributos do sexo oposto, contato com os arquetípicos do masculino e feminino” (2004, p. 6) – Lula conhece a mulher com quem se casará ao sair da prisão, apoiadora durante seu período de encarceramento.

Nona etapa: “Recompensa” – “o objetivo é alcançado. O protagonista, transformado, tem maior consciência da sua realidade externa e interna” (2004, p. 6) – Lula é libertado; todas as acusações são anuladas por irregularidades processuais.

Décima etapa: “Caminho de volta” – “o herói transmite o conhecimento adquirido à comunidade” (2004, p. 6) – nova candidatura à presidência; promessa de retomada do projeto de combate às desigualdades sociais e defesa da democracia.

Décima primeira etapa: “Ressurreição” – “clímax da história, ocorre o último e mais perigoso encontro com a morte, catarse” (2004, p. 6) – processo eleitoral polarizado; violência; risco à democracia; vitória.

Décima segunda etapa: “Retorno com Elixir” – “após a experiência, ocorre a reentrada no mundo cotidiano” (2004, p. 6) – Lula assume a presidência; retoma o projeto de combate às desigualdades sociais e de fortalecimento das instituições democráticas.

Com Bystrina (2009), entendemos que a narrativa mítica do herói, como texto cultural, chega a todos os indivíduos, de todas as culturas, em todos os tempos, por caminhos sógnicos. Está presente no imaginário dos missivistas e do público leitor das cartas, determinando suas percepções de mundo.

Silva (2012) define a percepção humana como um processo fundado “nos sentidos do corpo”, mas que se constitui a partir das possibilidades de “aprender a perceber” (2012, p. 86). Dessa forma, determinada pela cultura, a realidade do mundo

é construída por meio da interação entre os sentidos biológicos disponíveis e os símbolos apreendidos na memória do indivíduo histórico desde tempos imemoriais. O símbolo é, portanto, “a interface entre o indivíduo e o mundo” (2012, p. 87).

Em sua argumentação, Silva (2012) adota a contribuição teórica de Pross (1980) para quem as “relações entre sujeito e o mundo mediadas por signos” (2012, p. 87) se alteram com o tempo, dada a transformação por que passa o indivíduo, o mundo ou mesmo “os próprios signos que vinculam objeto e sujeito” (2012, p. 87). No entanto, Pross identifica a existência de “sistemas de signos relativamente constantes” (2012, p. 87): “as experiências realizadas na primeira infância sobre a própria corporeidade e sua relação com outra materialidade que não pertence ao organismo do recém-nascido” (2012, p. 87). Define tais experiências como as fundantes “experiências pré-predicativas” (2012, p. 88) nas quais se constroem a linguagem e o pensamento abstrato e, assim, “toda a simbolização inerente ao desenvolvimento humano e, sobretudo, aos processos comunicacionais” (2012, p. 88). Concebe o corpo como primeira mídia, no qual se assenta o reconhecimento do símbolo, onde começa e ao qual retorna toda a comunicação. Predeterminam o comportamento simbólico, segundo o teórico, experiências espaciais e temporais como a “da distância”, “do interior e exterior”, “da aquisição da vertical”, “da saciedade e carência” (2012, p. 88-89) com consequências idênticas para todos os seres humanos e dotam as sensações de significados convertendo-as em percepções que constituem em “grande parte o fator subjetivo” (2012, p. 91), único capaz de construir conhecimento.

Acerca do espaço simbólico, Silva (2012) entende que a constituição da vertical atua como “métrica da percepção e decifração do mundo” (2012, p. 95) pelo homem; aponta a presença dos valores intrínsecos à vertical em toda a comunicação e, com Cassirer, afirma ser essa constituição o fundamento da “forma simbólica na linguagem” (2012, p. 97), servindo de base para a percepção de “oposições antitéticas presentes nas formações linguístico-intelectuais” (2012, p. 97). Segundo Silva (2012), nas binaridades espaciais e conceituais ocorre a presença simultânea dos valores conceituais positivos e negativos; simbolicamente, o valor positivo se associa ao que está acima e o valor negativo ao que está abaixo de uma referência inicial e esse binômio se realiza em diversas outras manifestações de mesmo tipo, formando uma “conjunção de símbolos (texto)” (2012, p. 101) interrelacionados. Na cultura, como exemplo desse processo no plano abstrato, estão as narrativas mitológicas.

Para Silva (2012), os papéis de emissor e receptor estão vinculados à valorização positiva e negativa presente na vertical e determinam “padrões de dominação simbólica” (2012, p. 92) no contexto comunicacional. Dado que a realidade

somente é acessada por meio de signos, é possível, como aponta Pross (1980, p. 75), a “direção dos homens por parte de outros homens, com a ajuda dos signos”. Os processos comunicacionais, assim, constituem-se de indivíduos que estabelecem vínculos transpassados pelos símbolos culturais, ocupam posições alternadas de emissão e recepção e têm em comum a constituição biológica e as experiências pré-predicativas, acessando, a partir disso, todo o arcabouço simbólico constituído na rede de vínculos: os textos culturais (BYSTRINA, 1995).

Silva (2012, 2013) considera a experiência corporal (espacial) como base do processo de vinculação e o vínculo como “compartilhamento simbólico unificador entre os sujeitos da comunicação” (2012, p. 35), sendo esta “um ambiente em permanente construção por seus participantes, todos exercendo múltiplas funções concomitantes e, portanto, saturado de indeterminação” (2013, p. 2). Apontando a complexidade do processo comunicacional, Silva (2013) cita Baitello (2008) para quem a meta desse processo não é a informação e, sim, estabelecer e manter vínculos, sendo o amor a matéria-prima que o forma. Nesse sentido, no processo de comunicar, estabelece-se um “compartilhamento simbólico por meio de vínculos cujas características fundamentais são a dialogicidade e o pertencimento a um ambiente comum (...), a construção paulatina, a perenidade e a profundidade (...)” (2013, p. 5-6).

O processo comunicativo que se estabelece entre missivistas, destinatário e leitores do livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” está permeado pelos elementos conceitualmente abordados até aqui. Nele, a jornada do herói é subjetivamente elaborada pelos missivistas; para a presente análise, agrupamos as narrativas por semelhanças na estrutura de motivos e experiências que apresentam.

Dentre as 46 cartas que compõem o livro, 14 apresentam relatos de vida marcados pela pobreza e sua superação associada às políticas públicas implementadas por Lula e identificam sua história com a do ex-presidente; 17 apresentam reflexões que ressaltam a luta de classes, a desigualdade social e a polarização política, identificando Lula como símbolo de transformação social e política; 13 apresentam a trajetória sindical e política de Lula, a figura do herói perseguido que resistirá, o apoio incondicional e a militância política dos missivistas; 2 apresentam reflexão crítica sobre as alianças e ações políticas das gestões de Lula, mantendo, apesar disso, a percepção da transformação social em seus governos. Selecionamos a nona carta do livro (p. 62-68) por ser exemplar na percepção de Lula como herói.

A NONA CARTA

A missivista inicia a carta contando “minha história, nossa história” (CHIRIO, 2022, p. 62). Afirma que, se não fosse por Lula, estaria condenada a uma “ordem social excludente que se perpetua e se reproduz desde os tempos mais remotos” (2022, p. 62). Temos, aqui, a primeira etapa da Jornada do herói, “Cotidiano”: o universo de Lula, e da missivista por identificação, com seus conflitos. Hoje professora de história, relata que, nos anos 1980, acompanhou “o movimento das Diretas Já” (2022, p. 62), e sofria os “rescaldos da ditadura militar como sofremos até hoje, ela sempre a nos assombrar” (2022, p. 62). Encontramos o herói, e Lula, na segunda e terceira etapas de sua jornada, “Chamado à aventura” e “Recusa do Chamado”: o contato de Lula com o movimento sindical; o encaminhamento de Lula pelo mentor, Frei Chico, para a presidência do sindicato e a nova direção que ele implementa ao movimento sindical; a atuação de Lula no movimento “Diretas Já”. Retomando a época do governo Sarney, a missivista relembra a restrição de alimentos na “mesa do pobre” (2022, p. 62) causada pelo alto custo de vida; compara esse período com a situação nos governos Lula e Dilma, “quando comer não era mais uma luta diária” (2022, p. 63), para retomar a mesma situação revivida no governo Bolsonaro. Naquela época, sua mãe, empregada doméstica que mantinha sozinha a criação dos filhos, tinha um segundo emprego na sede do PT. Quando precisava, levava a missivista ao trabalho e foi assim que ela começou “a ter consciência do mundo da política, porque percepção da desigualdade social, do preconceito de classe e da humilhação cotidiana, a gente que é pobre aprende a ter desde que nasce” (2022, p. 63). Localizamos a quarta e a quinta etapas da jornada, a “Travessia do Primeiro Limiar” e “Teste, aliados, inimigos”: Lula funda o PT e, depois de perdas eleitorais iniciais, é eleito presidente da república em dois mandatos consecutivos nos quais implementa políticas públicas de combate à miséria, à desigualdade social e de acesso à universidade. Lembrando de quando prestou vestibular, a missivista afirma que, apesar de “todo esforço de uma estudante de escola pública, que começara a trabalhar com 13 anos, e, desde então, passara para o turno da noite” (2022, p. 63), não consegue entrar no curso de Direito, dada a desigualdade na concorrência por vagas com alunos de escolas particulares. Menciona a política de cotas raciais e de egressos do ensino público, implementadas nos governos Lula e Dilma, para argumentar que se já existissem anteriormente,

talvez o Judiciário fosse, hoje, uma instituição mais arejada, justa e responsável e não um instrumento de manutenção de privilégios e do ‘status quo’, atuando com

mão de ferro contra uns, mesmo sem provas, e fechando os olhos para outros, com provas em abundância; agindo à revelia da Constituição e de acordo com os ventos instáveis da política. (2022, p. 64).

Aqui faz a primeira menção à perseguição sofrida por Lula. A missivista continua o relato de sua trajetória: o ingresso no curso de História, no qual desenvolveu o “senso crítico acerca da realidade que nos cerca” e pôde romper “com as amarras de classe” que condenam os “nascidos pobres” (2022, p. 64); depois mestrado, doutorado e pós-doutorado; e, como bolsista, morando na França. Credita tudo isso, e a mudança ocorrida na vida de muitos estudantes como ela, aos governos do PT. Hoje, professora concursada em universidade pública, continua presenciando o impacto dessas mudanças. Retomando a percepção de perseguição a Lula, conta que em “protesto à perseguição que o senhor vem sofrendo diuturnamente, sem trégua, no dia 10 de maio de 2017, dia do seu depoimento em Curitiba, filiei-me formalmente ao PT” (2022, p. 66). Entende que as mudanças benéficas ocorridas não são percebidas devido à influência das “mídias hegemônicas e seus agentes, a Rede Globo especialmente, e por serem, as novas gerações, incapazes de aprender com as experiências de outras gerações” (2022, p. 66). Conclui que essa geração relativiza os feitos de regimes autoritários, totalitários e de políticas de extermínio e tortura. Verifica-se, aqui, o observado por Campbell (1990) sobre a falta de familiaridade das novas gerações com a tradição de informação mitológica do Ocidente. Diante do sofrimento de Lula, a missivista declara que uma multidão o apoia e luta por sua libertação para que ele retome “sua trajetória de luta, para a qual sempre esteve predestinado” (2022, p. 67). A linguagem, neste trecho, revela sua simbolização do herói. Passamos, no trecho acima, pela sexta, sétima e oitava etapas da jornada, “Caverna Profunda”, “Provação Suprema”, “Encontro com a Deusa”: denúncia e condenação injustas de Lula; encarceramento por 580 dias; sofrimento extremo com tragédias pessoais (morte do irmão e do neto) agravado com a negativa judicial ao pedido de Lula para comparecer ao velório de ente da família; apoio nacional e internacional; entre os apoiadores, está aquela com a qual se casará. A carta é escrita nesta etapa da vida de Lula, portanto, as etapas posteriores da jornada do herói não aparecem como fatos, mas como esperança por um desfecho favorável ao ex-presidente e conforto para que aguente a provação: “vamos renascer mais fortes e unidos contra a ameaça à democracia, ao estado de direito e à ofensiva fascista” (2022, p. 66); “que nossos filhos e entes queridos não sofram, no futuro, as consequências da nossa passividade diante das perdas, sucessivas e sistemáticas, de direitos civis e políticos” (2022, p. 67); “D. Mariza e sua mãe estão,

em algum lugar, lhe protegendo, zelando pelo filho mais nobre dessa nação” (epíteto do herói e apoio no plano sobrenatural) (2022, p. 68); “Como ideia, o senhor está em todos os lugares, fazendo pensar, e como semente germina vigorosamente nas nossas mentes e corações” (2022, p. 68); “agente firme” (2022, p. 68); “agradeço tudo o que o senhor fez e ainda irá fazer pelo povo brasileiro” (2022, p. 68); “um país melhor, onde a igualdade não seja apenas uma palavra vazia de sentido e significado e onde os sonhos não envelheçam nunca” (2022, p. 68). Esses trechos nos colocam nas nona, décima, décima primeira e décima segunda etapas da jornada, “Recompensa”, “Caminho de Volta”, “Ressureição”, “Retorno do Elixir”: libertação de Lula e anulação das condenações; nova candidatura e promessa de retomada dos projetos sociais; processo eleitoral polarizado e violento e vitória; Lula assume a presidência, transformado pela jornada, e sua tarefa é transformar seu meio social e ensinar o que aprendeu. A estrutura da narrativa mítica do herói comum a todas as culturas materializa-se, atualizada, no relato da missivista.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos culturais, entre eles o mito, apresentam um caráter comum de temas como exigência de centralização de princípios profundos na psique humana. Incorporadas à cultura pela tradição, estruturas narrativas e arquetípicos estão presentes na contemporaneidade e os símbolos que trazem são atualizados no pensamento e ações humanas. Os processos comunicacionais envolvidos nessa transmissão constituem-se de indivíduos que estabelecem vínculos cuja natureza é transpassada pelos símbolos culturais. Estes, por sua vez, não apresentam significados contidos em si mesmo e são potencialmente variáveis e infinitos, visto que dependem da capacidade de seu intérprete de mobilizar outros símbolos.

O processo comunicativo que se estabelece entre missivistas, destinatário e leitores do livro “Querido Lula: cartas a um presidente na prisão” está permeado por elementos relativos às experiências pré-predicativas, ao compartilhamento simbólico, aos vínculos comunicacionais, aos papéis de emissor e receptor, e é vivenciado em um ambiente de construção e intervenção permanentes entre seus participantes.

A narrativa da Jornada do herói nas cartas, pautada na intencionalidade consciente e inconsciente de produtores e receptores na formação dos signos a serem mobilizados, revela, na forma simbólica de sua linguagem e em seu conteúdo, a percepção de oposições binárias fundamentais (BYSTRINA, 2009) para a tomada de decisões e execução da ação e para a demarcação de conceitos e objetos que

participação na construção da realidade do mundo pelos agentes envolvidos na comunicação. Subjetivamente elaboradas, as cartas estão conectadas pelo elo simbólico dos vínculos comunicacionais e compartilhamento de experiências sígnicas.

Na carta analisada, a jornada de Lula é a Jornada do herói, descrita, como no mito, “como uma vida vivida em termos de autodescoberta” (CAMPBELL, 1990, p. 8), cujo final leva à conquista da sabedoria e do poder para servir aos demais e redimir a sociedade, e não ao engrandecimento de si. Como a semente que se tornou o símbolo mágico do ciclo infinito, a “verdade eterna” (CAMPBELL, 1990, p. 11) para os antepassados, Lula aparece, atualizando esse símbolo, no relato da missivista: “como ideia, o senhor está em todos os lugares, fazendo pensar, e como semente germina vigorosamente nas nossas mentes e corações” (CHIRIO, 2022, p. 68). A força estruturante da cultura se manifesta. A curadoria das cartas enfatiza a narrativa mítica do herói e mobiliza a estrutura binária dos códigos culturais para construir percepções e alcançar resultados de aceitação no público.

## REFERÊNCIAS

- BYSTRINA, I. **Tópicos de Semiótica da Cultura**: Aulas do Professor Ivan Bystrina – maio de 1995 – PUC/SP. CISC, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gCFhS>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/MFxKQ>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 1992. 199 p.
- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. **O poder do mito**. Org. por Betty Sue Flowers. São Paulo: Palas Athena, 1990. 250 p.
- CASSIRER, E. [1915]. **A Filosofia das Formas Simbólicas, vol. 2**: o pensamento mítico. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 440 p.
- CHIRIO, M. (Org.). **Querido Lula**: cartas a um presidente na prisão. São Paulo: Boitempo, 2022. 240 p.
- FRAZÃO, D. **Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente do Brasil. e biografia**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qnaYf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MARTÍNEZ, M. **Jornada do Herói**: A Estrutura Narrativa Mítica na Construção de Histórias de Vida em Jornalismo. Portal Intercom, 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/3sdMx>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- PROSS, H. **Estructura Simbolica del Poder**. Barcelona: Gustavo Gili, 1980. 177p.
- SILVA, M. R. da. **Na órbita do imaginário**: comunicação, imagem e os espaços da vida. São Paulo: Bluecom Comunicação: UNIP, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GoVuC>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, M. R. da; JUNIOR, N. B. Vínculos hipnógenos e vínculos culturais nos ambientes da cultura e da comunicação humana. *In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 22., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 04 a 07 de jun de 2013.

#### SOBRE OS AUTORES

**Fátima Lúcia Mauleón** é mestranda do PPGCOM UNIP, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Graduada em Letras e Pedagogia pela USP, especialização em Educação (USP), pós-graduação Lato Sensu em Língua e Literatura (Universidade Metodista). Docente na rede pública e privada de ensino.

ORCID: 0009-0002-6400-074X.

*E-mail:* fatima28lm@gmail.com.

**Barbara Heller** é doutora em Teoria Literária pela Unicamp, docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP). É líder do Grupo de Pesquisa Narrativas da Memória: Representações, Identidades e Culturas, fundadora da Rede de Pesquisa Rememora, além de parecerista ad hoc da Fapesp e de diversos periódicos em comunicação.

ORCID: 0000-0002-8997-0155.

*E-mail:* b.heller.sp@gmail.com.

**Maurício Ribeiro da Silva** é doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) com pós-doutorado em Comunicação em Cultura (ECO-UFRJ). Professor Titular e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP-SP), membro do Grupo de Pesquisas em Mídia e Estudos do Imaginário e do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia. Desenvolve pesquisas em Comunicação envolvendo questões relacionadas à Teoria da Mídia e Teoria da Imagem a partir da perspectiva do imaginário. Foi presidente da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação – Compós, biênio 2019-2021, Pró-Reitor Acadêmico (Centro Universitário Módulo – Caraguatatuba/SP), Diretor de Planejamento de Ensino (Centro Universitário de Maringá – Maringá/PR) e Assessor Especial da Pró-Reitoria de Extensão (Universidade Cruzeiro do Sul/SP). É autor do livro “Na Órbita do Imaginário: comunicação, imagem e os espaços da vida” (Bluecom, 2012) e coautor de “Mobilidade, Espacialidade, Alteridades” (EDUFBA/

Compós, 2018), “CISC 20 Anos: comunicação, cultura e mídia” (Bluecom, 2012) e “O Espírito do Nosso Tempo” (Annablume, 2004).

ORCID: 0000-0002-7152-2581.

*E-mail:* mauricio.silva@docente.unip.br.

*Recebido em 22 de abril de 2024 e aprovado em 08 de junho de 2024.*



# Anchieta e o teatro educativo no Brasil

## Anchieta and educational theater in Brazil

## Anchieta y el teatro educativo en Brasil

---

LARA ELIANI MARQUES BIFARONI DA MOTTA<sup>1</sup>

PAULO ROMUALDO HERNANDES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa os autos, Na Aldeia de Guaraparim e Na Vila de Vitória ou de São Maurício, do missionário jesuíta José de Anchieta, com ênfase em seus personagens diabos, em que se buscou compreender o papel pedagógico para a educação, para a moralização e para a catequização dos povos nativos do Brasil no período colonial. Por meio dos pressupostos bakhtinianos, realizou-se pesquisa bibliográfica para a análise da produção teatral no contexto cultural e ideológico em que se davam as educações morais e catequéticas, no século XVI, pela Companhia de Jesus.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação; Companhia de Jesus; José de Anchieta; História Cultural; religião.

**ABSTRACT:** This article analyzes the records, Na Aldeia de Guaraparim and Na Vila de Vitória ou de São Maurício, of the Jesuit mission José de Anchieta, with emphasis on its devil characters, in which we sought to understand the pedagogical role for education, moralization and for the catechization of the native peoples of Brazil in the colonial period. Using Bakhtinian assumptions, bibliographical research was carried out to analyze

1. Universidade Federal de Alfenas – Unifal.

2. Universidade Federal de Alfenas – Unifal.

theatrical production in the cultural and ideological context in which moral and catechetical education took place in the 16th century, by the Society of Jesus.

**KEYWORDS:** History of Education; Society of Jesus; José de Anchieta; Cultural History; religion.

**RESUMEN:** Este artículo analiza los registros, Na Aldeia de Guaraparim y Na Vila de Vitória ou de São Maurício, del misionero jesuita José de Anchieta, con énfasis en sus personajes diabólicos, en los que buscamos comprender el papel pedagógico para la educación, para la moralización y para la catequización de los pueblos originarios de Brasil en el período colonial. Partiendo de supuestos bakhtinianos, se realizó una investigación bibliográfica para analizar la producción teatral en el contexto cultural e ideológico en el que se desarrollaba la educación moral y catequética en el siglo XVI, por parte de la Compañía de Jesús.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de la Educación; Compañía de Jesús; José de Anchieta; Historia Cultural; religión.

## INTRODUÇÃO

José de Anchieta, atualmente caracterizado pela combinação de impressões passadas e atuais por biógrafos e panegiristas, se converteu em um personagem histórico de muito prestígio e valorização, tanto por seus escritos quanto pelas suas demais contribuições sociais no Brasil Colonial. Conforme Ruckstadter e Ruckstadter (2012), contribuiu para a catequese dos indígenas, para a instrução dos colonos e para a formação da cultura letrada brasileira, de maneira que sua vida e suas realizações se misturam à própria história do Brasil e à história da educação no Brasil no século XVI.

Por isso recebeu, conforme Ruckstadter e Ruckstadter (2006), várias denominações elogiosas, sobretudo aferidas por seus biógrafos, como apóstolo do Brasil, apóstolo do Novo Mundo, santo, professor, fundador da literatura brasileira devido suas obras em verso e prosa, missionário e até o jesuíta mais importante da história colonial de acordo com o Dicionário do Brasil Colonial. Assim, teria exercido papel significativo no primeiro século de colonização do Brasil, pois, atuando como missionário e professor, converteu os nativos e esteve presente em eventos importantes, tais como a fundação da cidade de São Paulo e a Confederação dos Tamoios, em que, junto a Manuel da Nóbrega, tentando mediar a paz entre os portugueses e os povos Tamoios, momento em que acabou sendo feito de refém pelos povos indígenas de Iperoig (região da atual Ubatuba).

De acordo com Paulo Romualdo Hernandez (2008), na construção da imagem do personagem Anchieta também há aqueles que atribuem ao jesuíta algo negativo, o jesuíta que destruiu a cultura nativa. Todavia, este estudo sobre Anchieta e seus autos seguirá considerando seus “escritos, que se constituem em cartas, sermões, catecismos, uma gramática da língua mais falada na costa brasileira, poemas e peças de teatro” como importantes fontes para o estudo do passado colonial brasileiro e da história da educação brasileira (Ruckstadter e Ruckstadter, 2006, p. 96).

Anchieta é colocado entre os beneméritos da igreja católica. Depois de mais de 400 anos de espera pela conclusão do processo por Roma, o Papa Francisco, jesuíta como Anchieta, assinou no dia 3 de abril o decreto de canonização do beato, sendo considerado exemplo de evangelização (Vatican News, 2018).

O canário de Coimbra<sup>3</sup> chega em Salvador em 13 de julho de 1553<sup>4</sup> juntamente com outros missionários, chefiados pelo Padre Luís da Grã (1523-1609), que também doentes procuravam nos ares da nova terra a cura. Pois, segundo as orientações dos médicos da época, essa seria uma possibilidade, se não a única, de cura. Ainda na Bahia, lugar em que ficou até outubro, escreveu cartas e começou a estudar o tupi, que na época era a língua mais falada da costa, Viotti (1965).

Em seguida partiu para a capitania de São Vicente com o intuito de encontrar-se com o Padre provincial Manuel da Nóbrega (1517-1570). Lá trabalhou em uma casinha de pau a pique no meio do mato em Piratininga, que mais tarde recebeu o nome de São Paulo. Esteve com Nóbrega nas guerras de conquista do Rio de Janeiro. Exerceu o sacerdócio de “curar” além da alma, o corpo. Conforme aponta Eisenberg (2000), tratou dezenas de ameríndios. O próprio Anchieta deixou um relato em uma carta aos irmãos de Coimbra em 1554,

Neste tempo que estive em Piratininga servi de médico e barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles índios, dos quais viveram alguns de quem se não esperava vida, por serem mortos muitos daquelas enfermidades (ANCHIETA, 1988, p. 63).

Depois seguiu para a aldeia nova de Piratininga, participando, junto aos povos indígenas, da construção de uma casa e uma igreja. Começou a lecionar latim para alguns irmãos recrutados pela Companhia de Jesus. Teve que aprender a língua

3. Anchieta foi conhecido entre os colegas do colégio de Artes como *canário* de Coimbra, com alusão à bem conhecida ave cantora e à sua terra de origem.
4. Esta data é referenciada pelo Padre Murillo Moutinho, SJ.

e crenças dos povos Brasis para adentrar naquele mundo e conseguir passar sua mensagem. Para isso, conforme Hernandes (2001), Anchieta, no seu percurso em terras brasileiras, produziu uma gramática em tupi, textos descritivos sobre os acontecimentos locais e se dedicou à escrita de poesias, teatro. Sobre isso, Coutinho (1997) alude que a literatura brasileira iniciou no século XVI pela voz barroca dos jesuítas, em primeira linha Anchieta, e este deve ser considerado seu fundador. Para os jesuítas a língua era um instrumento apto e próximo para a conquista das almas, com certeza está aí a razão por que estes tanto rugiram no Brasil o estudo da língua indígena, o tupi. (LEITE, 2000, p. 44).

Anchieta foi exímio autor de autos, o primeiro deles, segundo Cardoso (1977), é o auto da Pregação Universal, possivelmente escrito por volta de 1560. Esse era só o começo, suas grandes produções viriam a partir de 1590.

De acordo com Pe. Cardoso (1977), depois da morte de Anchieta, realizou-se uma recolha de suas composições no processo de beatificação, formando o caderno de Anchieta, naturalmente que não se colocaram na ordem devida, e assim posteriormente foi necessário reconstruir os autos com elementos dispersos do livro com maior ou menor probabilidade. Então, trazido para o Brasil em forma de cópia fotográfica, em 1930, pelo mesmo padre, o documento ficou sob os cuidados dos estudiosos padres Serafim Leite (SJ) e Armando Cardoso (SJ).

Segundo Pe. Cardoso (1977), são doze o número de autos de Anchieta escritos em terras brasílicas, sendo que destes oito foram escritos durante o período em que morou em Reritiba, na época capitania do Espírito Santo, momento em que empreendeu uma maior atividade dramática. Não seguindo uma ordem cronológica, de acordo com o Pe. Cardoso, os títulos são: A Pregação Universal; Na Festa de São Lourenço; Auto de São Sebastião; Diálogo do P. Pero Dias Mártir; Na Aldeia de Guaraparim; Recebimento que Fizeram os Índios de Guaraparim ao Padre Provincial Marçal Beliarte; Dia da Assunção, Quando Levaram sua Imagem a Reritiba; Recebimento do Administrador Apostólico Pe. Bartolomeu Simões Pereira; Recebimento do Pe. Marcos da Costa; Quando no Espírito Santo se Recebeu uma Relíquia das Onze Mil Virgens; Na Vila de Vitória ou de S. Maurício; e Na Visitação de Santa Isabel.

Mais adiante, realizar-se-á uma análise de dois dos autos anchietanos, tentando entender os recursos simbólicos utilizados por ele para criar memória cristã para os indígenas e assim convertê-los ao cristianismo.

## O DIABO NO AUTO NA ALDEIA DE GUARAPARIM

A peça Na Aldeia de Guaraparim, conforme Cardoso (1977), conta com quatro diabos: Diabo 1: Anhanguçú, que é o chefe dos diabos; Diabo 2: Tatapiera ou Arongatu; Diabo 3: Canguçu ou Caumondá; e Diabo 4: Moroupiaroera ou Boiuçu ou Anhangobi. Além dos diabos, há a Alma de Pirataraka, o Anjo da Guarda e os 10 meninos cantadores e dançadores.

O auto se divide em cinco atos, iniciando com a procissão no Porto de Guaraparim até o adro da igreja como cenário, com as imagens de Sant'Ana e da Imaculada Conceição sob cantos de louvores sobre sua beleza, poder e sua proteção espiritual sobre a cidade. Dez meninos, cinco de cada lado, e no centro as imagens, seguem recitando "Ave Maria de Poranga", sendo uma décima para cada um. São dez estrofes recitadas pelos meninos que contam a história da Imaculada Conceição, além de louvar sua beleza e pedir proteção. Lembrando que a indicação do que era errado ou certo se dava de acordo com as crenças e dogmas que a igreja católica pregava naquela época. Leva-os à ideia de que o pecado é errado e é preciso fugir do que é errado. Em seguida, roga proteção à Imaculada, pedindo que seja afastada a vida antiga e que se possa seguir a lei de Deus. A vida antiga, aqui, se trata da vida indígena, dos costumes indígenas.

No auto, também se expressam a reprovação com relação às práticas indígenas, como por exemplo os rituais de antropofagia, que eram mais intensos antes da intervenção dos jesuítas. Práticas como essa eram consideradas contrária à lei de Deus e a vida daqueles povos era considerada análoga a uma noite escura. Nessa realidade, predominava a infelicidade, pois os jesuítas acreditavam não ser possível viver a felicidade fora dos caminhos de Deus.

Para expressar essa reprovação, os diabos, conforme Hernandez (2008) e Cardoso (1977), possuem características da cultura indígena. Estes entram em cena e constituem-se como a simbologia do mal que encontra permissão para penetrar no imaginário indígena por meio do medo. Trata-se de uma das partes mais importantes da peça, pois é dessa maneira que se desenhará a ideologia cristã.

A trama anchiehana vai se constituindo por meio de um dialogismo, esse fato pode ser observado principalmente no momento em que os diabos possuem o papel de expressar a reprovação com relação às características da cultura indígena. Neste momento se reitera a presença do sujeito nativo no diálogo do auto, e conforme Bakhtin (2006), não se trata apenas como uma simples transmissão de informação, mas pode ser tratado como uma interação verbal e não verbal.

Conforme o filósofo russo Bakhtin (2006), o sujeito constitui-se em relação ao outro, em meio a trocas dialógicas em que o significado do que se deve aprender vai sendo elaborado socialmente, durante as interações sociais. No teatro anchietano, visualiza-se esse processo de dialogismo no modo como os enunciados foram intencionalmente constituídos pelo autor nos seus personagens, principalmente nos personagens diabólicos que estabeleciam quais condutas eram consideradas erradas e não deveriam ser reproduzidas e que estão relacionadas ao contexto cultural indígena da época reprovados pelo autor, José de Anchieta. Nessa narrativa discursiva propiciou-se um encontro de vozes distintas, ou seja, aquela da cultura nova, cristã, que deveria ser aprendida, com aquela que remetia a elementos da cultura indígena, na percepção que dela tinham os jesuítas e José de Anchieta, o autor da peça analisada. Esta também serviu de instrumento de aproximação e convencimento dos interlocutores.

Não obstante, o demônio lamenta sua derrota frente aos trabalhos missionários da companhia, do sacerdote que, é bom que se diga, rompeu-lhe a cabeça. O sacerdote, Anchieta, ensina, evidenciando a sua posição enquanto autor da peça, as infelicidades trazidas pelo diabo, muitas das quais são elementos da cultura autóctone, e pede para os indígenas seguirem o caminho de Deus, exige que os nativos deixem os maus hábitos e lhes mostra como pedir ajuda, ou seja, a como se salvar dos hábitos que abrigam o inimigo: acreditar nos abarés, nos padres.

Entre as falas dos diabos, revive o tom ameaçador para aqueles que não aceitaram a Mãe de Deus, ou seja, Tupansy, e, assim, não possuem sua proteção. Os diabos, nesse momento da peça, além de instigarem o temor e expressarem uma personalidade ameaçadora, também se expressam em um tom um tanto moralista, pois é na fala deles que Anchieta destaca Tupansy como grande protetora de seus filhos, afastando destes os diabos.

Assim, os personagens vão denunciando os considerados “maus costumes” dos povos ameríndios. Anchieta evidencia até certos povos e seus costumes como, por exemplo, quando, nesse diálogo entre os diabos, Cauçuçu, o ladrão de vinho, se diz desordeiro e que era Tupinambá. E, agora, na condição de diabo, faz todos pecarem, roubarem e beberem cauím em demasia. Denota que os índios respeitam e aceitam o reinado de Anhangüçu. O próprio Caumondá afirma que consegue arrastar os índios por meio da bebida. Ainda ameaça vencer e queimar os Termiminós que lá estavam. Todavia, o próprio Anhangüçu avisa-o de que não os vencerá, pois estes amam a Mãe de Deus e não aceitam o mando dos diabos. É possível perceber, na fala das personagens em cena, em leitura bakhtiniana, que

Anchieta subordinou às suas intenções pedagógicas e religiosas elementos da cultura indígena como forma de aproximação e convencimento dos interlocutores. Isso acontece, entre outros momentos, sobretudo neste em tela, em que os índios respeitam o chefe Anhangüçu, mas modificou-se a cena, esse chefe não é mais um valente guerreiro, tampouco o portador da boa fala, o caraíba, mas um diabo.

Anchieta ainda menciona os tupiniquins que, a mando do diabo, estavam devorando um cristão, assado. A condenação de ser apanhado pelos demônios e conduzido ao fogo eterno bem provavelmente invocava o temor ou até o pavor nos espectadores e, diante de tão forte emoção, as ações “corretas” e “erradas/pecadoras”, ou seja, o que fazer e o que não fazer, no entendimento dos jesuítas, obviamente, iam se desenhando no palco. O diabo se articulava, entre as denúncias de práticas repudiadas e a ameaça do castigo, com discretos sermões das leis e das regras cristãs.

Nesse auto em específico, por meio dos personagens diabos, Anchieta também faz uma insistente alusão à guerra, às brigas “induzidas pelos diabos”. As guerras e as brigas entre os diversos grupos indígenas ocorriam com muita frequência e parece que Anchieta está querendo fazer os destinatários crerem que as brigas são ação do diabo, seja ele o diabo da religião cristã ou os diabos indígenas, os espíritos malfazejos das matas (HERNANDES, 2008). Outros vícios e práticas culturais dos nativos são destacados e denunciados pelo diabo nesse auto, por exemplo, o uso do fumo e o ato de furtar. Na peça, o próprio diabo furta fogo para fumar.

A confissão é mencionada nas falas dos diabos, que evidenciam com desdém o perdão de Deus para quem a realizava, assim como aqueles pecadores que não se confessam e que, sem o perdão de Deus, eram lançados ao fogo eterno.

O ato do batismo era muito valorizado pelos jesuítas, pois, conforme aponta Paiva (1982), se validava em realizar uma confissão pública do abandono da vida antiga e seus costumes e a aceitação dos novos costumes e crenças, além de se constituir uma maneira de controle.

Na sequência do auto, em seu terceiro ato, os diabos avistam uma alma, do nativo Pirataraka, que tinha acabado de deixar o corpo, e o acusam de que, apesar de batizado, havia cometido pecados. Delatam algumas condutas da alma enquanto em vida, que, dentre outras coisas, aceitou as tentações, não ouvia a missa, agredia mulheres, embebedava-se, cometia adultério, mentia. Anchieta descreve grande parte das condutas que deveriam ser extirpadas, sempre as vinculando aos diabos. Pirataraka, então, invoca Nossa Senhora para socorrê-lo e, então, o Anjo vem em seu auxílio, expulsa os diabos e protege a aldeia.

Ao representar a alma indígena recorrendo à mãe de Deus, Anchieta ressalta e simboliza a importância e a eficácia de salvação e de proteção que o catecismo possibilita. Na sequência da representação e finalizando o terceiro ato, o Anjo expulsa os diabos e prega a moral. Assim, efetiva-se a vitória do bem contra o mal, do Anjo sobre o diabo. No quarto ato, se sucede a despedida das imagens, com o canto de um ou de mais atores. Na sequência, o quinto ato traz dez meninos dançando e recitando a mensagem da nova maneira de viver, com súplicas a Jesus e louvor a Maria.

Partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui na e/ou pela interação, os autos precisaram ser compostos por várias vozes para desenvolver o discurso pretendido, ou seja, Polifonia. Para Bakhtin, a Polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto/enunciado ocorrem diferentes vozes ideologicamente distintas que se expressam de acordo com a vontade do narrador. Nos autos de Anchieta as múltiplas vozes ideologicamente distintas se manifestaram por meio dos personagens diabos que traziam seus costumes, anjos, Nossa Senhora, entre outros, pois para que o discurso fosse compreendido as palavras e as simbologias precisavam despertar nos indígenas ressonâncias ideológicas e/ou concernentes a suas vidas, por isso a importância de se aproximar e trazer os costumes indígenas nos autos. Conforme Bakhtin (1999), para compreensão da enunciação de outrem é preciso se orientar em direção a essa enunciação e encontrar o lugar adequado dela no contexto correspondente.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin, 1999, p. 132).

Então Anchieta precisa se utilizar da cultura indígena, utilizando uma linguagem acessível que manipula o significado dos elementos indígenas, transfigurando a realidade, mas, ao mesmo tempo, cria um afastamento, pois os costumes “abomináveis” estão projetados no diabo, e, portanto, fora deles.

#### OS DIABOS NO AUTO NA VILA DE VITÓRIA

Já no auto Na Vila de Vitória, os diabos estão presentes logo no primeiro ato, em que ocorre os diálogos entre eles que pretendem atacar a Vila de Vitória e são

derrotados por São Maurício<sup>5</sup>. Em um segundo ato, consta o diálogo entre personagens alegóricos, sendo eles a Vila de Vitória e o Governo. Há ainda personagens do mal, segundo os jesuítas: o Mundo, a Carne e a Ingratidão. Assim como no auto de São Lourenço, surgem também os personagens com seus sermões: Temor e Amor de Deus. Ocorrem discussões teológicas entre os santos e diabos.

Na peça, ocorre o enterro do santo, há cânticos e, provavelmente, procissão. Martins (1950) notou em suas investigações uma relação idêntica entre os tipos dos personagens dos dois autos, Na Vila de Vitória e Auto de São Lourenço, sendo Satanás o servo de Lúcifer, como Aimbirê é o servo de Guaixará e Saraiva de Aimbirê. Além disso, os diabos são irônicos, sofismam, fazem trocadilhos e citações eruditas, falam português e castelhano, assim como no primeiro auto. O Governo, simbolizado pelo velho encanecido, é, por virtude e por diplomacia, conselheiro filósofo e prudente. Para Martins (1950), de típico, há a linguagem quase chula da Ingratidão.

O auto conserva a mesma ideia, insistindo nas mesmas lições de disciplina e fé, com o mesmo carinho pela Virgem Maria e o mesmo zelo espiritual pela salvação da humanidade. Segundo Hernandez (2008), Anchieta não tinha pretensão literária; seu objetivo com a poesia e com o teatro era claramente pedagógico.

Nessa obra, como nas demais estruturas cênicas anchietanas, segundo o Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), de maneira geral, encontra-se como tema principal a luta entre o bem e o mal corroborando com a vitória do cristianismo sobre o paganismo. Também se têm temas secundários que se adaptam ao local e à ocasião para a qual foi feita a representação.

Diferente do auto na Aldeia de Guaraparim, que é escrito em tupi e voltado para o público indígena, neste auto, Na Vila de Vitória, é empregada a língua castelhana e o português. Para Pontes (1978, p. 37), “o motivo de estarem distribuídas entre os personagens como estão, quase simetricamente, são sinais de preocupação política do autor, que era, então, ou apenas havia deixado de ser, provincial, [...]”. Além disso, é preciso se atentar ao público para o qual o auto Na Vila de Vitória se dirigia, que com certeza se tratava de um público mais esclarecido da colônia, que não só era capaz de compreender as línguas castelhano e português nas trocas de diálogo, como de alcançar as diversas alusões contidas na peça. Nessa peça as posições políticas do autor são bem evidenciadas, sobretudo o apoio que os jesuítas deram para que dona Luisa Grimaldi, viúva do antigo Governador, amigo dos jesuítas, governasse a capitania do

5. São Maurício é o padroeiro da Vila de Vitória assim como no auto de São Lourenço.

Espírito Santo. Cardoso (1977) chega a sugerir que o personagem que assume a fala de conselheiro da personagem Vila de Vitória seria o próprio Anchieta.

Ainda segundo Pontes (1978), a distribuição das diferentes línguas entre os personagens aparenta revelar o cuidado que Anchieta tinha em se colocar bem tanto para a Espanha como para Portugal, as várias vozes do diálogo, naqueles tempos filipinos tão cheios de pundonores nacionais. Assim, coube uma língua para cada santo e cada personagem infernal tinha a sua, por exemplo, Lúcifer com falas em português, ou seja, seria a pompa e estado, patrão de Satanás que se expressava em castelhano. Nas múltiplas vozes deste diálogo e na caracterização dos personagens, na distribuição equitativa das línguas, é possível perceber, no modo de análise discursiva de Bakhtin, ainda que com as limitações do discurso, os acontecimentos históricos no Brasil do século XVI, as lutas entre os portugueses que aqui estavam e a chegada de um novo poder, a Espanha, que assumia o poder da Colônia portuguesa com a união das coroas ibéricas, em 1580.

Elevadas e importantes personalidades perpassam o auto, todas conhecedoras da doutrina cristã, sendo elas: o Governo, o Embaixador, os santos e as alegorias. Para Pontes (1978, p. 37), isso “não impediu Anchieta de misturar plebeísmo ao seu habitual fraseado culto, um meio hábil de tornar a linguagem mais plástica e os personagens mais aproximados de seus modelos humanos”.

Se por alegoria se entende um método de pensar e de dizer que se fixa no abstrato das grandes noções, recobrando a riqueza das diferenças vividas pela experiência, nesse sentido, as figuras emblemáticas desse auto ilustram com justeza a definição do processo.

É certo que a província de Vila de Vitória, naquele período, passou pela enfadonha e turbulenta situação de ser, a um só tempo, cabeça de uma capitania portuguesa em vacância devido à morte do seu donatário, Vasco Fernandes Coutinho, em 1589, e uma cidade juridicamente castelhana devido à união dos Estados Ibéricos sob Felipe II, desde 1580. A capitania seguiu governada por D.<sup>a</sup> Luísa Grimaldi, viúva de Coutinho. Então, diante daquela luta pela regência da província entre lusos e castelhanos, para os jesuítas, D.<sup>a</sup> Luísa Grimaldi deveria se manter no leme da capitania, mas sob o poder central espanhol de Felipe II<sup>6</sup>.

Segundo Viotti (1966) e Pe. Armando Cardoso (Anchieta, 1977), esse auto é destinado a um auditório intelectualmente mais desenvolvido e refinado, não denunciando elementos da cultura indígena e, por essa razão, foi escrito somente em português e

6. Alfredo Bosi (1992).

castelhano. Na narrativa do auto, se reflete todo esse momento perante uma alegoria político-religiosa. Assim, a personagem Vila de Vitória fala como grave matrona, é bem provável, a viúva Grimaldi que vencerá pela boca de um sisudo conselheiro, o Governo.

O enredo aqui fica por conta de: Lúcifer; Satanás; São Maurício; Vila de Vitória; Governo; Ingratidão; Embaixador do Rio da Prata; São Vítor; Temor e Amor Deus e o grupo de dez meninos que cantam e dançam ao recitarem. No ato I, conforme Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), tem-se no porto, diante da cabeça de São Maurício, a saudação das relíquias, em que o grupo de dez meninos canta e dança louvores a São Maurício. A poesia desse primeiro ato, conforme Cardoso (ANCHIETA, 1977), faz alusões históricas aos ataques de hereges franceses e ingleses à capitania, como em agosto de 1592, os do corsário inglês Cavendish. Mencionam-se as entradas ao sertão por Pe. Diogo Fernandes e Domingos Garcia, o capitão-mor Miguel de Azeredo estava ausente na representação do auto, pois estava em guerra contra os índios de Cabo Frio. Além disso, há referências a epidemias e a secas.

Lúcifer e Satanás delatam a situação do Espírito Santo, em que, segundo o Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), na vila reinavam pleitos, dissensões, enganos e ódios entre os colonos. Fora da vila havia injustiças, cativeiros injustos e guerras contra os povos indígenas. O diálogo se dá entre os dois diabos, tendo suas caracterizações específicas bem sustentadas, em que se revezam a malícia, os trocadilhos, as fanfarronics, a ociosidade plebeia e a finura culta.

O mesmo diabo que, conforme Karnal (1998), anuncia ter atacado Castela e Portugal e ter revolvido a Ásia, África e Europa, vem até uma das partes consideradas pelos religiosos mais obscuras do globo, a pequena Vila de Vitória no Espírito Santo, na tentativa de colocar as almas em perdição.

Lúcifer e Satanás dialogam sobre enfrentar São Maurício, que é considerado o capitão dos Tebeus. Durante o diálogo, vão demonstrando elevada soberba e arrogância. Além disso, Satanás, que se considera o grande pirata das almas, arruinador de toda a paz, despande ameaças à Capitania. Lúcifer imputa à própria capacidade a subversão de Adão, da mesma forma como Satanás se vê o grande responsável por realizar grandes subversões. Lúcifer convida os personagens Mundo e Carne para juntos tentarem aos santos e, após o combate, tornam para próximo de Satanás, como vencidos.

Nesse auto, conforme Pontes (1978), Satanás se apresenta com características de ser ágil, blasfemador e fantasioso, tentará São Maurício e será desmascarado e golpeado por ele. Então, Satanás fugirá para Lúcifer.

A tentação de Satanás, junto de São Maurício, conforme a interpretação do Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), é um modelo de insinuação e de sutileza, que é desmascarada e castigada pelos golpes do capitão tebeu, no entanto se trata de golpes de sentido moral, mas traduzidos em linguagem física. Lúcifer e Satanás pensam ainda em enfrentar São Miguel, todavia Satanás percebe a chegada de São Miguel<sup>7</sup> com sua espada para defender São Maurício.

No terceiro ato, a personagem Vila de Vitória entra em cena em um monólogo, conforme o Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), deprimida pela triste situação moral de seu povo. Até que o personagem Governo, um velho honrado, depois de saber de seu abatimento, a consola e a instrui sobre a arte de governar os homens. Na trama, esses processos alegóricos trabalhados por Anchieta, a rigor, não são personagens e, sim, vozes e porta-vozes que remetem a aspectos políticos, religiosos e morais, (BOSI, 1992), assim como o Mundo e a Carne. O Governo trata-se de um velho em que Anchieta põe a maior parte do imobilismo do pensamento sociopolítico. Pe. Cardoso, em seu estudo sobre o Teatro de Anchieta (ANCHIETA, 1977), sugere que a personagem Governo seria o próprio Anchieta.

Os diálogos entre a Vila de Vitória e o Governo, para Pontes (1978), se dão para ver qual é o mais ardente, em um parêntese criado com o propósito de exaltar o *Status Quo* entre Espanha e Portugal. Ao todo, são 11 quintilhas interpoladas, do verso 506 ao 556, para concordarem no respeito à lei de Deus e, como decorrência, na aceitação do princípio da origem divina dos poderes reais, ou seja, de Felipe II, como no acatamento às autoridades portuguesas do Brasil, como os governadores e os jesuítas.

Ainda no enredo do terceiro ato, conforme o Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), o personagem Governo confessa fracassados seus esforços pela presença da Ingratidão, que compactua com Lúcifer e Satanás, compondo o time/lado do mal, devendo ser combatido e vencido. A personagem Ingratidão entra em cena, sustentando um velho tacho que mexe sem parar.

Nesse auto, os diabos cristãos são a parte mais original da peça. Não se dando por vencidos, vão lançar em cena uma auxiliar, a velha Ingratidão. Logo de início, esta descreve a si própria e dá razão ao próprio nome, evidenciando também o lado em que estava na disputa entre o bem e o mal, descrevendo-se como inimiga de Deus e fomentadora da discórdia.

7. De acordo com Cardoso (1977), São Miguel era o arcanjo protetor da igreja (Dan. 12, 1; Apoc. 127).

Ingratidão se define em sua origem lucífera, em sua essência de rebeldia e de ofensa contra Deus e em sua aparência de monstruosidade. Conforme o Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), este último traço é de um realismo puro, próprio da época, que fere hoje a sensibilidade literária. Na sequência do auto, conforme Pe. Cardoso (ANCHIETA, 1977), a Ingratidão trava uma discussão com o Embaixador do Rio da Prata, que só se acalma com a intervenção do Anjo.

Conforme Bosi (1992), a fala da Ingratidão é insolente e descompensada, logo que vê o Embaixador castelhano, o cobre de improperios. Trata-se de uma velha bojuda que se vangloria de ter sido engravidada pelo Anjo Mal e pelos primeiros homens, embora suas prenhes não findem com a hora do parto. Ainda conforme o autor, aí está uma característica típica da literatura medieval, o grotesco tocando as fronteiras do monstruoso. Cada ato de traição realizado pelos súditos rebeldes de Vila de Vitória é um novo parto da Ingratidão. Então, ela sempre estará prenhe, sem parir de todo, pois, de acordo a própria Ingratidão, enquanto existir, os homens sempre pecarão.

A ingratidão e a traição sucedem como vícios tornados afins pela cupidez, levando o homem a realizar atos de infidelidade. Segundo Bosi (1992), para a consciência moderna e para a estética de filiação idealista, que vai do humanismo de Goethe a Croce e ao primeiro Lukács, o uso da alegoria é resíduo de uma antiga subordinação da arte a fins religiosos, políticos ou morais. Assim, converte-se em uma negação da autonomia poética. Então, alegorização, nesse sentido, é o domínio do abstrato sobre o concreto da livre expressão do indivíduo.

Ainda de acordo com as reflexões do autor, a alegoria, então, vai exercer um poder significativo pedagógico de persuasão, muitas vezes até terrível devido à sua simplicidade de imagem. Daí seu uso como ferramenta de desculturação, plantada na contrarreforma.

Nos autos anchietanos, a imagem alegórica está presente no sentido de um poder onipresente que os espectadores recebem, geralmente passivos, como se a imagem fosse a própria origem do seu sentido. Para Bosi (1992), a alegoria é um discurso do outro, que fala e cala o espectador, fazendo-o temer e obedecer. Para entender a alegoria do diabo, é preciso remeter ao evangelho em que o nome diabo é Legião, que cinde a alma do fiel, turva a luz da sua mente, rompendo com sua identidade, degradando-a à cegueira, à ausência de regras da carne crua e dos instintos sem peia (BOSI, 1992).

Contudo, é preciso considerar que todo esse diálogo e discurso que foram construídos nos autos anchietanos, conforme preconiza o dialogismo bakhtiniano, estruturaram as reflexões, as crenças e o olhar da autoria, ou seja, de Anchieta. As

percepções inerentes do autor foram se tornando o modelo regulador da conduta dos nativos. É por meio da narrativa de Anchieta, expressa nos discursos de seus autos modeladores de conduta, que os indígenas vão reconstruindo sua consciência.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (BAKHTIN, 1999, p. 35-36).

O ser humano, para Bruner (1997), constrói um significado a partir dos sistemas simbólicos já dados em sua própria cultura. Esses sistemas seriam como um “Kit de ferramentas comunitário” que o homem utiliza para a construção de suas representações no mundo. Uma dessas ferramentas é a narrativa. A narrativa irá organizar as experiências perceptivas. Os indígenas tinham sua representação de mundo, inclusive religioso, que organizava suas experiências perceptivas. Assim, o *self* será construído interpessoalmente e, para Bruner (1997), o indivíduo constrói narrativas sobre si mesmo a partir de narrativas culturalmente dadas.

Anchieta construía a narrativa em que era utilizada uma linguagem acessível, manipulando o significado dos elementos indígenas e transfigurando a realidade, mas, ao mesmo tempo, cria um afastamento, pois os costumes “abomináveis” estão projetados no diabo, e, portanto, fora deles. Assim, estrategicamente, os índios aprendem a ridicularizar os próprios costumes. A viabilidade dessas estratégias pode ser fundamentada em Bakhtin, que afirma que os sujeitos se constituem como tais nas ações interativas, sua consciência se forma no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando.

## CONCLUSÃO

Os autos de José de Anchieta contribuíram como ferramenta pedagógica para inculcar os preceitos da Companhia de Jesus que carregava como ideal de trabalho para a “Maior Glória de Deus” o objetivo de transmitir os valores cristãos e de salvar todos. Trouxe para o Brasil Colônia do século XVI as crenças e culturas

crístãs. Conforme visto, os autos se flexibilizavam e se adaptavam à cultura ameríndia para atender à educação moral e à catequização e ao objetivo de levar a crença de que os hábitos dos nativos eram pecaminosos.

A partir das análises realizadas nas produções teatrais Na Aldeia de Guaraparim e Na Vila de Vitória ou de São Maurício, com enfoque nos personagens diabos, constatou-se a associação de diversas características da cultura ameríndia à idolatria e à demonização no intento de empreender uma mudança de postura e de crenças, por parte dos povos nativos, por meio do medo e do pavor do inferno que lhes eram incitados para o convencimento da fé cristã.

Por meio do exemplo e de seu teatro, Anchieta, com suas habilidades pessoais educacionais, intentou penetrar no imaginário do indígena para passar a mensagem católica. Primeiramente, lançou mão das narrativas culturalmente já existentes para os nativos indígenas e só então foi trazendo novas visões de mundo, buscando organizá-las de forma que fizessem sentido para os indígenas, podendo, assim, se construir uma ponte para a autoconstrução do *self* do índio. Para isso, Anchieta precisou falar em uma língua e em linguagens que fossem assimiláveis para os indígenas. Assim, aderiu aos parâmetros dos discursos ágrafos. Diante do exposto, infere-se que, nesse contexto educacional e catequizador em que os autos de Anchieta foram empregados, o diabo teve papel importante e indispensável, se constituindo em uma forte ferramenta pedagógica e em um instrumento mediacional, pois possibilitava delimitar e deixar claro o lugar do mal, de acordo com a perspectiva cristã do contexto socioideológico em que o teatro de Anchieta foi realizado, segundo os pressupostos de Bakhtin. O contexto socioideológico era o Brasil do século XVI, da mata, das tribos indígenas, da cultura nativa em confronto intenso com o contexto socioideológico em que foi formado seu autor. Nas múltiplas vozes dos autos estudados, sobretudo as falas dos diabos, foi possível perceber as posições pedagógicas, religiosas e também políticas de seu autor e, como não, ainda que com suas limitações de análise do discurso, dos jesuítas.

Além disso, esses personagens diabólicos funcionaram como uma espécie de ferramenta pedagógica que evocava o medo e o horror, sentimentos que se configuravam como uma porta de acesso às mentes dos Brasis, possibilitando a mudança de atitude. Mais predispostos pela emoção, encontravam-se dispostos a ouvir e a tentar aceitar as crenças cristãs que eram colocadas por meio da persuasão diabólica. O diabo representava simbolicamente papéis diversos, como acusador, juiz, delator de pecados, tentador, ludibriador, e proporcionava até mesmo alguns momentos de

humor, o que possibilitou a educação moral e a catequização por meio do reforço do medo. Assim, o público ameríndio via seus costumes serem engolidos por terra, ou melhor, pelo diabo e o que era sagrado para eles se tornava pecado, errado e mau.

Destarte, foi pelo do uso da alegoria diabólica revestida do significado do discurso do outro, por meio de um processo dialógico entremeando a utilização de signos e criando um sistema ideológico que objetivava passar quais eram as condutas e crenças certas a se seguir e quais deveriam ser abandonadas, que o teatro jesuítico atuou. Para isso aproveitou, inclusive, do sentimento de medo que já existia entre aqueles povos e dos novos medos que foram sendo incitados.

Nessa perspectiva, pode-se compreender o medo para além dos aspectos de ameaça e de punição, mas também como uma espécie de freio, ou como uma forma de organização social em que se possibilita uma nova articulação reativa. Dessa forma, a Companhia de Jesus e o diabo do teatro de José de Anchieta, com o intuito preambular de fortalecer o partido de Cristo e com seus alicerces morais e espirituais inabaláveis, defensores do bem e da ordem divina, contribuíram para a formação da cultura brasileira.

#### REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, Joseph de. **Teatro de Anchieta**. Tradução Pe. Armando Cardoso. Obras Completas. 3º Vol. São Paulo: Loyola, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAXA, Q. **Breve relação da vida e morte do Pe. José de Anchieta**. Introdução aparato crítico de Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1957.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2003.
- EISENBERG, José. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. **O teatro de José de Anchieta: arte e pedagogia no Brasil colônia**. Campinas: Alínea, 2008.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. **O teatro de José de Anchieta Arte e Pedagogia no Brasil Colônia**. 153 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.
- LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo I – Século XVI: O Estabelecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

- RAMALHO, Américo da Costa. **A formação conimbricense de Anchieta**. Hvmánitas. Vol. L, 1998.
- RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. **A Construção Histórica da Figura “Heróica” do Padre José de Anchieta**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2006. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006.Flavio\\_Ruckstadter.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006.Flavio_Ruckstadter.pdf). Acesso em: maio 2021.
- RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As Origens do Ensino de História no Brasil Colonial: apresentação do epitome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 76–85, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37e.8639781. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639781>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- VASCONCELOS, Simão de. **Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil e do que obraram seus filhos n’esta parte do Novo Mundo**. Em que se trata da entrada da Companhia de Jesu nas partes do Brasil, dos fundamentos que n’ellas lançaram e continuaram seus religiosos, e algumas noticias antecedentes, curiosas e necessarias das cousas d’aquelle Estado. Lisboa: A. J. Fernandes, 1865. v. 1. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242811>. Acesso em: 03 de jun. 2021.
- VAINFAS, Ronaldo. Colonialismo e idolatrias: cultura e resistência indígenas no Mundo Colonial Ibérico. **Rev. Bras. de História**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 101-124, set. 1990 / fev. 1991.
- PONTES, Joel. **Teatro de Anchieta**. Rio de Janeiro. MEC, Serviço Nacional de Teatro, 1978.
- VATICAN NEWS. **Canonização de Anchieta completa quatro anos**. 3 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-04/papa-francisco-canonizacao-jose-de-anchieta.htm>. Acesso em: 14 de jun. de 2021.
- VIOTTI, Hélio Abranches. **A inquisição e os professores do Colégio das Artes**. Coimbra, 1948. v. I. p. 672-673.
- VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1966.
- VIOTTI, Hélio Abranches. **Padre José de Anchieta: textos históricos**. São Paulo: Loyola, 1989. 9. v. (Obras Completas).

#### SOBRE OS AUTORES

**Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta** é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade José do Rosário Vellano (2010) e Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Alfenas (2022). Estuda pesquisas sobre a História da Educação Jesuíta.

*E-mail:* l.eliiani@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0546-7753>.

**Paulo Romualdo Hernandez** é graduado e licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Possui mestrado (2001) e doutorado (2006) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Como pesquisador tem experiência na pesquisa nos seguintes temas: Processos religiosos, políticos e culturais que direta ou indiretamente conduziram Portugal a colonizar a América Portuguesa; Teatro de José de Anchieta, história da educação, Jesuítas, Brasil Colônia, Políticas Públicas. Membro permanente do Programa Profissional de Pós-Graduação em História Ibérica orientando trabalhos na área de Cultura, Poder e Religião com ênfase no período Moderno. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal-MG orientando trabalhos na área de História da Educação e de Políticas Públicas. Membro do Grupo de Pesquisa: Religiões nos impérios ibéricos: agentes, ideias e processos (séculos XV ao XX). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas. HISTEDBR/UNIFAL-MG. Como docente tem atuado em História da Educação, Educação Brasileira, Jesuítas, Fundamentos da Educação e, Formação de Professores em História, entre outras disciplinas. Publicou o livro *O Teatro de Anchieta. Arte e Pedagogia no Brasil colônia* pela editora Alínea com apoio da FAPESP.

*E-mail:* paulo.hernandes@unifal-mg.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7360-4460>.

*Recebido em 23 de maio de 2024 e aprovado em 21 de junho de 2024.*

# O texto no muro

The text on the wall

El texto en la pared de la calle

---

SILVANA DIAS CARDOSO PEREIRA<sup>1</sup>

DAVID DA SILVA PEREIRA<sup>2</sup>

MARCELO VICENTIN<sup>3</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um olhar para o escrito e seus suportes, direcionado pela teoria da História Cultural, com expoentes como Roger Chartier e sua investigação sobre a história do livro e da leitura. O livro no muro é dado a ler em um suporte diferente do que se está acostumado quando se pensa em um livro. No entanto, essa prática tem se multiplicado em experiências em grandes cidades como Brasília, minuciosamente abordada neste texto e em outras como Maceió, em projeto para colorir os muros dos bairros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; livro; muro.

**ABSTRACT:** It is a look at writing and its supports, guided by the theory of New History, with exponents such as Roger Chartier and his investigation focused on the history of the book and reading. The book on the wall is given to be read on a different support than what one is used to when thinking of a book. However, this practice has been multiplied in experiences in large cities such as Brasília, thoroughly discussed in this text, but also in others such as Maceió in a project to color neighborhoods walls.

**KEYWORDS:** Reading; book; wall.

1. Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cornélio Procopio/PR.
2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procopio (UTFPR-CP).
3. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP).

RESUMEN: Es una mirada a la escritura y sus soportes, y guiada por la teoría de la Nueva Historia, con exponentes como Roger Chartier y su investigación sobre la historia del libro y la lectura. El libro en la pared se da para leer en un soporte diferente al que uno está acostumbrado cuando piensa en un libro. Sin embargo, esta práctica se ha multiplicado en experiencias en grandes ciudades como Brasilia, ampliamente abordadas en este texto y otras como Maceió, en un proyecto de coloración de paredes barriales.

PALABRAS CLAVE: Lectura; libro; muro.

## INTRODUÇÃO

Este texto busca suscitar uma discussão sobre suportes de leitura e apresentar a prática de produções textuais que têm muros como suporte, considerando suporte o “lugar” em que o texto se dá a ler ou ouvir, associando as formas e suportes da escrita. Os dois textos trazidos para a discussão proposta têm como sobre dois textos, suporte em que se dá a ler o muro (ou a pedra?), que fala a partir de sua materialidade ao leitor que se apropria dessa leitura de variadas formas. O primeiro texto está escrito em um muro localizado na cidade de Brasília e o segundo em um muro na cidade de Maceió. No primeiro tem-se um livro que conta a história de um menino invisível e, no segundo, uma história em quadrinhos sobre o personagem Jaraguá.

Com esses dois exemplos de textos escritos em muros, pretende-se provocar uma importante discussão sobre a leitura a partir de observações da História Cultural: o leitor, o texto e o seu suporte e, mais especificamente, a leitura como prática criadora de sentidos singulares que não se podem reduzir meramente às intenções de autores ou editores, que, neste caso, desempenham papéis um tanto diferentes pelo modo como um texto é “publicado”. De tal modo, José D’Assunção Barros (2012, p. 46), observa que:

A leitura, enfim, é prática criadora – tão importante quanto o gesto da escritura do livro. Pode-se dizer, ainda, que cada leitor recria o texto original de uma nova maneira – isto de acordo com os seus âmbitos de ‘competência textual’ e com as suas especificidades (inclusive a sua capacidade de comparar o texto com outros que leu e que podem não ter sido previstos ou sequer conhecidos pelo autor do texto original que está se prestando à leitura). Desta forma, uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção.

Por conseguinte, o livro produzido no muro é uma prática cultural cujas leituras também são práticas culturais infinitas, uma vez que cada leitor é singular ao recriar o texto original de sua maneira, em consonância com suas experiências anteriores de leitura.

Para promover as discussões sobre a prática da leitura e seus suportes, e complementar a apresentação dos textos produzidos em muros, iniciamos, com algumas considerações sobre a prática da leitura sob o viés do escopo teórico da Nova História Cultural a partir da visão de Roger Chartier, reiteradas no desenvolvimento do texto, para posteriormente aos muros, tecermos nossas considerações.

## O LIVRO NO MURO

Pensar os textos no muro é também se propor a pensar a leitura em vários aspectos discutidos por Roger Chartier no escopo teórico da Nova História Cultural em que a leitura e as práticas em torno dela são o objeto de atenção. Nessa abordagem, os textos são pensados em relação com o seu suporte e seu leitor, numa proposta em que a leitura é entendida como a tensão entre o leitor, o texto e seu suporte: “Em primeiro lugar porque, para mim, tratar-se-á de sempre vincular o estudo dos textos, quaisquer que sejam, com o das formas que lhes conferem a própria existência e com aquele das apropriações que lhes proporcionam o sentido (...)” (Chartier, 2010, p. 14).

Em outras palavras, significa que estudar o texto escrito no muro é também pensar no muro que lhe possibilitou a existência, no seu leitor e as apropriações que faz desse texto, bem como, quais sentidos podem ser dados a essa leitura uma vez que, dentro da perspectiva da História Cultural, as formas produzem sentido, e a leitura e compreensão de um texto será outra conforme os meios materiais a que se dá a ler. Para responder a essa e outras questões é necessário pensar no texto em outras perspectivas, conforme enfatiza Chartier (1991, p. 178):

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade se investe de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura.

Dessa maneira, ainda dentro da ideia de leitura proposta, entendida como uma prática cultural, um mesmo texto adquire sentidos diversos dependendo dos

suportes em que são dados a ler: um texto “(...) muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda” (Bourdieu; Chartier, 1996, p. 250). Para cada suporte ou leitor diversos, a leitura terá outros significados. Pensada sob esse ângulo, a forma pelas quais os textos chegam até os leitores leva aos estudos propostos pela história das apropriações que “(...) visa[m] uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 1991, p. 180).

#### AS FORMAS DE O MENINO INVISÍVEL

Para essa importante questão da forma, o texto, seu suporte e sua compreensão por parte do leitor, um esclarecimento: “deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor” (Chartier, 1998, p. 17).

Também nos perguntar sobre o que é um livro? Em que lugares ele pode estar? Se o livro no muro é um livro? Um livro é um livro em qualquer lugar em que possa ser lido, ou seja, uma concepção de leitura que coloca em tensão o leitor, o texto e o suporte em que esse texto é dado a ler, seja no meio digital, no papel, na pedra, no muro, no poste... Assim, um “livro no muro” é, além de tudo, uma prática de democratizar a leitura e de também produzir outras formas de ler. Pode-se ler rapidamente ao passar por aquele endereço, pode-se ainda apenas ficar interessado pelo título e procurá-lo na internet ou livraria (uma vez que editado e impresso).

De tal modo, o texto no muro é uma proposta de apresentação que “(...) autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos. [...] Tudo acontece como se as diferenciações entre os modos de ler fossem multiplicadas e afinadas à medida que o escrito impresso fosse se tornando menos raro, menos confiscado, mais corriqueiro” (Chartier, 1991, p. 186-187).

Nessa perspectiva, o suporte em que o texto se dá a ler pode ser o muro, a parede, o asfalto, a calçada. Como exemplo dessa possibilidade, olharemos para o projeto Livro de Rua<sup>4</sup> que “publicou” o livro *O menino invisível* (Barros, 2021) num muro que, de uma

4. O Livro de Rua – iniciativa do escritor Hugo Barros (Barros, 2023), de Brasília, e agora finalista da categoria Inovação do Ano no Prêmio Publish News 2023 – é um projeto que desenvolve livros ilustrados, com capa, ficha catalográfica e textos, em muros e calçadas da capital do país. As histórias são transferidas para o concreto pelas mãos de artistas do grafite e, mesmo com um formato inusitado, contam com

só vez, estimula a leitura e promove a arte urbana. De autoria de Hugo Barros e Siren, esse livro está impresso/disponível em um muro na cidade de Brasília – SQS 413 ASA SUL – o que é apontado como inédito por sua editora. Essa publicação em muro pode ser lida por todos que passam por ali. É um livro inteiro ilustrado e escrito, com início, meio e fim, disponível gratuitamente para qualquer leitor/transeunte interessado.

Esse livro faz parte da coleção Livro de Rua, um projeto que nasceu para levar a literatura a todos. Funciona assim: a primeira edição de cada história é impressa nas ruas, em tamanhos gigantes. Ela ganha vida pelas mãos de artistas de rua, os grafiteiros, e fica ali, para quem quiser ler. É o primeiro livro do mundo impresso no muro, a céu aberto, que agora ganha forma impressa pela Editora Peirópolis (Barros, 2021).

*O menino invisível* é um grande menino desenhado num muro, visível a todos que por ele passam e até onde as imagens dessa obra chegarem. Um texto que desafia seu leitor, uma vez que não oferece páginas ou divisões que podem ser usadas para pausar a leitura. É como se dissesse: “leia-me agora ou nunca mais!!!!” Um modo de leitura que pode ser feita de diversas e diferentes formas apenas movimentando-se ao longo do muro, acompanhando o início do texto até seu final, uma vez que é uma única “página” sempre aberta.



Figura 1: *O menino invisível* - Muro de Brasília – Fonte: Mariana Lima (2020)<sup>5</sup>

produção gráfica, revisão, escolha do grafiteiro, entre outros processos editoriais de criação de um livro (SGRIGNELLI, 2023). Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2023/03/23/livro-de-rua-projeto-imprime-livros-ilustrados-em-muros-de-brasilia>. Acesso em: 16 mar. 2024.

5. Ver: LIMA, Mariana. Projeto leva livros infantis para muros das ruas de Brasília. Observatório do Terceiro Setor. 16 jul. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/projeto-leva-livros-infantis-para-muros-de-ruas-em-brasilia/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Além disso, o mesmo texto de *O menino invisível* (Barros, 2021) foi publicado em forma de livro de papel pela editora Peirópolis em 2021, em língua portuguesa, formato retangular, com as dimensões 21 x 19.4 x 0.6 cm e como EPUB<sup>6</sup>, 48 páginas, 150g de peso e conta a história de Mino, um garotinho que tem o poder de ficar invisível, o que pode ser muito divertido. E o que Mino pensa desse poder que tem? Será que ele gosta mesmo de ter esse poder?

Na página da Editora do livro em versão impressa, também há fotos da preparação do muro para receber o livro (Barros, 2021) e uma entrevista com o autor à TV Justiça (Leite 2018) onde o mesmo fala sobre essa experiência. Para ele, essa forma de apresentação do livro é um tesouro pelo fato de popularizar e democratizar a leitura. O autor também esclarece na entrevista que Mino não gostava de ser invisível porque a criança precisa ser vista, notada para que receba os cuidados dos quais necessita. O autor ainda revela que a paternidade o fez perceber a falta de criatividade e opções para o mundo infantil, tanto em relação a roupas como também a livros. Essa constatação o motivou para a escrita do livro *O menino invisível*.

#### O FOLGUEDO JARAGUÁ: HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO MURO

O segundo muro, trata-se de parte do projeto Arte na Rua, desenvolvido pelo grupo Alagoas Presente, que há 17 anos colore os muros do bairro Jaraguá, em Maceió. Em 2013, o tema das intervenções foi “Cultura Popular”, o que trouxe para o grupo a participação do quadrinista Emerson Magalhães e sua história em quadrinhos de 60 metros sobre o personagem Jaraguá, folguedo que já foi grandioso em Maceió. Magalhães explica que escolheu “ilustrar um tema que quase não tem sido lembrado pela população, o personagem Jaraguá” (Gomes, 2013). Na mesma reportagem, o quadrinista, também afirma que esse folguedo, que já foi muito conhecido em Maceió, é **desconhecido por muitos**, sendo conhecido apenas o bairro de mesmo nome. Por essa razão, pensou que o bairro Jaraguá seria um bom lugar para deixá-lo registrado.

6. EPUB é um padrão aberto para *e-book* do *International Digital Publishing Forum* (IDPF) e significa publicação eletrônica. O formato é um sucessor do antigo padrão *Open e-Book* (OED) e ganhou popularidade como um formato de *e-book* baseado em xml independente de fornecedor.



Figura 2: O folgado Jaraguá - Muro de Maceió – Fonte: Rivângela Gomes (2013)<sup>7</sup>

Os quadrinhos são antecidos por uma pequena introdução sobre o Jaraguá: “O Jaraguá é um elemento fantástico que existe no folclore do Brasil, mas sem tanta fama como o Saci e outros” (Figura 2). Essa é a razão para que o quadrinista registre o folgado em quadrinhos num muro no bairro de mesmo nome: torná-lo conhecido de uns e lembrá-lo para outros. Nessa intervenção, o quadrinista opta por uma “edição” em preto e branco do folgado, contrastando com outros muros que foram pintados com cores variadas. Essas escolhas feitas pelos autores e editores são estratégias usadas visando uma certa leitura, uma compreensão do texto.

Todo o trabalho de tratamento do muro para a construção da obra e sua extensão, colocam em práticas as mesmas discussões suscitadas pelo *O menino invisível*, sua visibilidade e as possibilidades de alcance da obra com a divulgação alcançada; e, da mesma maneira, no desafio ao leitor de como pretende ler a obra. De acordo com a coordenadora do grupo Alagoas Presente, Marta Arruda, os diferentes trabalhos produzidos pelo grupo nos muros de Maceió, e entre eles a história em quadrinhos do Jaraguá são reconhecidos e aplaudidos pela população (Gomes, 2013).

*O menino invisível* é um grande menino desenhado num muro, visível a todos que por ele passam e até onde as imagens dessa obra chegarem. Um texto que desafia seu leitor, uma vez que não oferece páginas ou divisões que podem ser usadas para pausar a leitura. É como se dissesse: “leia-me agora ou nunca mais!!!!” Um modo de leitura que pode ser feita de diversas e diferentes formas apenas movimentando-se

ao longo do muro, acompanhando o início do texto até seu final, uma vez que é uma única “página” sempre aberta.

Esta página sempre aberta provoca tensões fortemente consideráveis, pois, ao se pesquisar práticas de leitura, para se reconhecer, por meio das pistas disponibilizadas, as estratégias explícitas utilizadas por autores e editores para forçar uma certa leitura que acreditam ser a verdadeira, utilizando-se de estratégias explícitas prefácios, advertências, glosas e notas, entre outras implícitas, ao transformarem o próprio texto numa maquinaria a impor a compreensão desejada. Seja pela primeira estratégia, em que o leitor é orientado, seja pela segunda, em que o leitor é colocado numa armadilha, esse está sempre inscrito no texto que, por sua vez, inscreve-se de forma diferente em seus leitores.

Dessa maneira, as duas perspectivas precisam ser estudadas em conjunto: as estratégias dos autores e fazedores de livros para os textos e seus suportes bem como as leituras que são efetivamente feitas, captadas por meio das confissões individuais ou reconstruídas nas comunidades de leitores. Para Chartier (1990, p. 127), as estratégias editoriais e textuais compõem um conjunto de dispositivos acionado e incluído pelo editor e autor, em prefácios, orelhas, índices, capas das obras etc., visando um controle da leitura, propondo e orientando significados aos leitores. São mecanismos para que os leitores compartilhem de um repertório comum de referências culturais tornando a obra mais familiar e próxima de suas expectativas, valores, práticas de leitura. Dispositivos textuais que decorrem das estratégias de escrita e das intenções dos autores, e dos dispositivos editoriais que resultam da passagem do texto à sua impressão: do livro a muro. Sobre isso, Chartier esclarece que “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles” (Chartier, 1996, p. 78), o que reforça a ideia de leitura como “uma prática criadora, inventiva, produtora” (Chartier, 1996, p. 78).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar as proposições apresentadas neste texto tomamos como foco a leitura e sua função social, utilizando como referencial teórico a Nova História Cultural por meio de textos de Roger Chartier, que pensa o texto em seus mais variados suportes e a leitura como sendo a tensão que se dá entre o texto, seu suporte e o leitor. Essa conceituação de leitura torna o suporte em que o texto é dado a ler essencial para sua compreensão. Dado que o leitor e o texto, neste caso, são os mesmos, a leitura será

variável se houver mudanças quanto ao suporte. Foi com essa ampliação das possibilidades de suporte que se olhou para o texto no muro e buscou-se problematizar essa forma de apresentação do texto dentro de uma lógica peculiar. Chartier ensina que o sentido de qualquer texto depende da forma como ele é dado a ler:

Perito por excelência das técnicas eruditas da ‘nova bibliografia’, ensinou-nos a superar-lhe os limites, mostrando-nos que o sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Assim, por exemplo, no caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação (Chartier, 2010, p. 7-8).

Consequentemente, tomamos o texto no muro com uma atenção especial, uma vez de tratar-se de prática iniciada por grafiteiros e vista ainda, por muitos, como marginal. No entanto, essa prática toma novas formas e passa a ser valorizada como arte e responsável pela circulação de variados gêneros textuais que encerram em um único espaço autoria, edição e publicação. Além destas possibilidades textuais, os grandes muros e paredes são suportes para a arte e a propaganda, podendo ser vistos de longas distâncias e incorporados à paisagem das cidades, produzindo leituras e leitores inumeráveis.

Compreender os muros desse modo, permite que a expressão do livro no muro seja um outro modo de ler, com suas singularidades, que desempenha também um papel de incentivo à leitura, provocando uma reflexão sobre consigo, com os outros e com o mundo. Torna-se uma possibilidade para entender práticas de outro tipo de produção escrita que provoca no leitor instrumentos para pensar e viver melhor.

Essa experiência faz pensar mais detidamente sobre o suporte material dos textos e as variadas formas de ler, elementos decisivos para a construção de sentido e interpretação da leitura em qualquer tempo. Ao mesmo tempo, o texto no muro remonta aos tempos em que a pedra (imóvel) era o suporte do texto, fato anterior ao processo pelo qual passou a escrita e a impressão dos livros nos diversos formatos hoje disponíveis, sendo que nesse caso não se pode pegar o muro e levar para casa para ler deitado sobre o sofá, ou ainda, abri-lo sobre a mesa e folhear suas páginas uma a uma. Não: o livro está no muro. Estático, irremovível, indivisível, desafiando para que as práticas de leitura sejam, quem sabe, inovadas, repensadas e, da mesma forma, a sua circulação.

Mas, todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. Vemos, portanto, que, de um lado, há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcendentais, e que, de outro, há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido (Chartier, 2009, p. 70-71).

Isto significa dizer que o texto ocupa um espaço, um lugar de leitura acessível a todo leitor/transeunte que por ali passe, não necessitando ser retirado de uma estante em uma biblioteca, ser aberto em gestos de leitura próprios de quem tem um livro nas mãos. É uma leitura acessível por fazer parte de um itinerário, de entrar no caminho do leitor ao invés de esperá-lo protegido por uma capa e paredes de uma biblioteca e/ou livraria. Um texto que busca por seu leitor, expondo-se nas ruas e nos muros como algo comum, corriqueiro.

Assim sendo, para se pensar essas publicações é fundamental o que propõe Roger Chartier (2010) ao definir o livro na sua dupla natureza material e discursiva, o que possibilita uma pluralidade de intervenções implicadas na publicação dos textos, na autoridade do escrito e a mobilidade de seus significados. Pensar sobre o livro escrito no muro exige esse aporte teórico que permite aceitar e compreender suportes textuais inusitados. Esse autor pensa sobre os processos que são “o objeto mesmo de toda história, qualquer que seja, da cultura escrita” ao afirmar que “os autores não escrevem os livros, nem mesmo os próprios. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (Chartier, 2010, p. 16). Dessa forma, este trabalho, ao ter como objeto textos escritos em muros, entrelaça a história da própria escrita desde seus primórdios até os dias atuais: da parede da caverna à tela do computador.

Os textos no muro (livro e história em quadrinhos) são expoentes de uma prática social que vem se mostrando cada vez mais frequente e elaborada e que encerra nelas múltiplas práticas de leitura. Chartier (2010, p. 21) pensa sobre os processos que são “o objeto mesmo de toda história, qualquer que seja, da cultura escrita” por meio de autores espanhóis. Chartier destaca apenas o primeiro, que são as intervenções que ocorrem até um texto ser publicado, pois “os autores não escrevem os livros, nem mesmo os próprios. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre

o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (Chartier, 2010, p. 21).

O texto no muro veio para ficar, transformando a cidade numa grande livreria a céu aberto.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, H. **O menino invisível**. Ilustrações de Camilla Santos (Siren). São Paulo: Peirópolis, 2021.
- BARROS, J. A. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. **T.e.x.t.o.s de H.i.s.t.ó.r.i.a**. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB. Dossiê Antigo Regime, v. 11, n. 1-2, p. 145-172, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27855>. Acesso em: 22 mar 2022.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Av.**, S. Paulo, n. 11, v. 5, 1991, p. 173-191. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. S. Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1998.
- CHARTIER, R. O texto entre autor e editor. CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 1. reed. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 47-73.
- CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estud. Av.**, S. Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/XXcnm4BDqdhWWbB7bg7GnZC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- CHARTIER, R.; BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 229-253.
- GOMES, R. Artistas transformam paredes do bairro do Jaraguá em telas de arte. **G1 AL**, Maceió, 29.out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/10/artistas-transformam-paredoes-do-bairro-de-jaragua-em-telas-de-arte.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- LEITE, P. História contada em um mural de Brasília. Entrevista com o autor com a ilustradora. **Illuminuras**, TV Justiça, canal no Youtube, Brasília, 16 jul. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=AbmkAzBVkBE&ab\\_channel=R%C3%A1dioeTVJusti%C3%A7a](https://www.youtube.com/watch?v=AbmkAzBVkBE&ab_channel=R%C3%A1dioeTVJusti%C3%A7a). Acesso em: 30 ago. 2023.
- LIMA, M. Projeto leva livros infantis para muros das ruas de Brasília. **Observatório do Terceiro Setor**, S. Paulo, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/projeto-leva-livros-infantis-para-muros-de-ruas-em-brasilia/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

**Silvana Dias Cardoso Pereira** é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cornélio Procópio/PR. É licenciada em Letras e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7626-4764>.  
E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

**David da Silva Pereira** é professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio (UTFPR-CP) – e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN). É Licenciado em Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Mestre em Geografia Humana e em Educação. Doutor em Ciência Política e Doutorando em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-7807>.  
E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

**Marcelo Vicentin** é professor do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP). É Bacharel em Comunicação Social-Cinema, Licenciado em Letras e em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0476-0587>.  
E-mail: vicentinmarcelo@gmail.com.

*Recebido em 11 de abril de 2024 e aprovado em 10 de junho de 2024.*

# A formação de professores polivalentes e o ensino de literatura

Teacher training for teaching literature

La formación de profesores polivalentes y la enseñanza de literatura

---

Gabriela Trindade<sup>1</sup>

Juliana Brandão Machado<sup>2</sup>

Patrícia dos Santos Moura<sup>3</sup>

**RESUMO:** No âmbito da formação de professores polivalentes muito se discute sobre os processos de alfabetização e letramento. Porém, mais do que compreender os processos de alfabetização e letramento acreditamos que é essencial entendermos como ocorre a formação do docente para trabalhar com o texto literário. Assim, nos questionamos como a formação de professores pode contribuir para o aperfeiçoamento de práticas de leitura de textos literários nos anos iniciais? E também qual o espaço que a literatura ocupa no espaço escolar? O presente artigo tem como objetivo realizar um debate entre artigos publicados na plataforma SciELO sobre formação de professores no que se refere ao ensino de literatura em contrapartida com respostas dadas por professores da região de Pelotas sobre formação de professores, no que se refere a literatura. Além disso, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo. Sendo também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), pode ser entendida como um método eficaz de levantar dados e de realizar uma discussão aprofundada sobre determinado tema. Em relação aos dados encontrados nota-se que há um consenso entre os professores falta uma formação adequada para o trabalho com o texto literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; a literatura na escola; o texto literário.

1. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

2. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

3. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

**ABSTRACT:** In the context of elementary teacher education, much discussion revolves around the processes of literacy and literacy education. However, more than understanding the processes of literacy and literacy education, we believe it is essential to comprehend how the formation of teachers occurs to work with literary texts. Thus, we question how teacher training can contribute to the improvement of practices in reading literary texts in the early years? Additionally, what role does literature play within the school environment? This article aims to engage in a debate between articles published on the SciELO platform regarding teacher training in relation to literature education, juxtaposed with responses provided by teachers in the Pelotas region regarding teacher training in literature. Moreover, this is a qualitative research study. It is also a bibliographic research, which, according to Gil (2002), can be understood as an effective method for gathering data and engaging in an in-depth discussion on a particular topic. Regarding the data found, it is noted that there is a consensus among teachers that there is a lack of adequate training for working with literary texts.

**KEYWORDS:** Teacher education; literature in schools; literary text.

**RESUMEN:** En el ámbito de la formación de profesores polivalentes se discute mucho sobre los procesos de alfabetización y letramiento. Sin embargo, más que comprender los procesos de alfabetización y letramiento, creemos que es esencial entender cómo ocurre la formación del docente para trabajar con el texto literario. Por lo tanto, nos preguntamos cómo la formación de profesores puede contribuir al perfeccionamiento de prácticas de lectura de textos literarios en los primeros años. Y también, ¿cuál es el espacio que la literatura ocupa en el ámbito escolar? Este artículo tiene como objetivo realizar un debate entre artículos publicados en la plataforma SciELO sobre formación de profesores en relación con la enseñanza de literatura, en contrapartida con las respuestas dadas por profesores de la región de Pelotas sobre formación de profesores en lo que respecta a la literatura. Además, esta es una investigación de carácter cualitativo. También es una investigación bibliográfica que, según Gil (2002), puede entenderse como un método eficaz para recopilar datos y realizar una discusión profunda sobre un tema determinado. En relación con los datos encontrados, se nota que hay un consenso entre los profesores en que falta una formación adecuada para el trabajo con el texto literario.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores; la literatura en la escuela; el texto literario

## INTRODUÇÃO

No âmbito da formação de professores polivalentes, ou seja, professores que atuam até o 5º ano do ensino fundamental, muito se discute sobre os processos

de alfabetização e letramento. Porém, mais do que compreender os processos de alfabetização e letramento acreditamos que é essencial entendermos como ocorre a formação do docente para trabalhar com o texto literário.

Sendo assim, nos questionamos como a formação de professores pode contribuir para o aperfeiçoamento de práticas de leitura de textos literários nos anos iniciais? E, também, qual o espaço que a literatura ocupa no espaço escolar?

Esse trabalho se mostra relevante primeiro porque acredito que é imprescindível que o educando precisa ter contato com o texto literário desde o início de seu processo de alfabetização. E também porque o professor polivalente “apresenta uma deficiência em sua formação, pois não lhe são oferecidas disciplinas que o capacitem a trabalhar de maneira significativa com a linguagem literária produzida para o público infanto-juvenil.” (MAGALHÃES e BARBOSA, 2009, pg. 157.)

Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo realizar um debate entre artigos publicados na plataforma SciELO<sup>4</sup> sobre formação de professores no que se refere ao ensino de literatura e respostas dadas por professores da região de Pelotas sobre formação de professores, no que se refere ao componente de literatura.

Sendo assim, nota-se que foi realizada uma pesquisa na plataforma no período de 27 de julho a 22 de agosto de 2023, na qual utilizamos os seguintes descritores: formação de professores; formação de professores + ensino de literatura.

Ademais, trazemos para o debate um breve levantamento realizado com seis professores da região de Pelotas, no qual buscamos ouvir docentes em exercício acerca da formação de professores e das práticas que envolvem a literatura em sala de aula.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual, de acordo com Lüdke e André (1986), envolve a discussão de dados descritivos. Sendo também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), pode ser entendida como um método eficaz de se levantar dados e de realizar uma discussão aprofundada sobre determinado tema.

E como método de discussão de dados optamos pela análise de conteúdo que “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 1997, pág. 38).

4. “O SciELO (SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE) indexa e publica em acesso aberto na Internet uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros com o objetivo de aumentar a sua visibilidade, acessibilidade, qualidade, uso e impacto.” <https://fapesp.br/62/scientific-electronic-library-online>.

Assim, começamos nosso trabalho conceituando formação de professores, formação continuada e formação permanente. Posteriormente discutimos o espaço da literatura nas faculdades de educação e no ambiente escolar.

#### PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O acesso à escola é um direito que ainda hoje em 2023 é um privilégio que infelizmente não alcança toda a sociedade brasileira. É verdade que nos últimos anos tivemos o agravante da pandemia que precarizou a educação em diversos aspectos, principalmente quando consideramos que muitos alunos ficaram mais de um ano sem ter nenhum ou quase nenhum contato com a escola. Isso gerou como resultado um número enorme de alunos não alfabetizados em turmas de 5º ano.

Diante desse cenário, a necessidade de debater a formação dos professores polivalentes se tornou ainda mais imprescindível, pois se antes do ensino remoto esse professor já tinha uma alta demanda de conteúdos a serem desenvolvidos, agora pós ensino remoto há também a preocupação em recuperar as lacunas no processo de alfabetização desses educandos. Contudo, o que é formação inicial, continuada e permanente? E como essa formação pode contribuir efetivamente para uma educação de qualidade?

De acordo com Cunha (2013), a formação inicial no campo da educação pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo passa para ser reconhecido como professor, ou seja, se refere aos cursos de licenciatura oferecidos por universidades e, também, aos antigos cursos de magistério.

Corroborando com isso, o Art. 62 da Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), afirma que a formação mínima exigida para docentes atuarem na educação básica é a graduação a nível superior e o magistério para educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental.

No entanto, para Nóvoa e Vieira (2017), a formação inicial precisa ser de responsabilidade da universidade, pois é nela que o futuro professor terá maior contato com o conhecimento científico e com a pesquisa, que são essenciais para exercitar o pensamento crítico do docente em formação.

A formação inicial do professor, de acordo com Nóvoa e Vieira (2017), precisa estar atrelada também às escolas de educação básica, porque o professor se constitui através do diálogo com a teoria e com a prática. Sendo assim, a escola e a universidade precisam manter um diálogo que estimule a partilha e a reflexão da prática.

Corroborando com isso, para Scheibe (2012), há uma relação estreita entre a produção de saberes e a formação de educadores, porque essas são práticas indissociáveis do fazer docente. Assim é fundamental nos atentarmos à qualidade e aos processos de formação de professores, desde sua formação inicial.

Consideramos importante salientar também, que a formação de professores é atravessada pelos aspectos sociais, culturais e políticos de sua época. Uma vez que “a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve ser uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educacional intencional” (SCHEIBE, 2012, p. 56)

Ademais, para Nóvoa e Vieira (2017), o professor está continuamente em processo de se constituir professor, pois “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 25).

Sendo assim, a formação continuada diz respeito ao desenvolvimento e ao aprimoramento constante do fazer docente. A formação continuada desempenha um papel crucial para a melhoria da qualidade da educação, pois contribui para o compartilhamento e reflexão das práticas pedagógicas.

Dessa maneira, para Nóvoa (2012), é imperativo que a formação continuada tenha como ponto de partida a pesquisa, na qual o problema central seja o fazer docente. Principalmente porque, “a formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros). (NÓVOA e VIEIRA, 2017, pg. 25)

Nóvoa (2012) afirma também, que precisamos buscar ter mais autonomia no processo de formação continuada, pois por muito tempo este tipo de formação foi organizado por especialistas que não eram professores. O que é um problema quando consideramos que essas formações devem ser voltadas para atender as demandas dos professores que efetivamente atuam em sala de aula.

A formação continuada, acaba sendo essencial quando compreendemos que o fazer docente é uma arte que exige a elaboração, a organização, a reflexão e a reorganização de nossas práticas pedagógicas.

Entretanto, diferente da formação continuada que ocorre em momentos específicos, temos também a formação permanente, que para Freire (2001), ocorre paralelamente à prática docente.

A educação permanente seria, de acordo com Freire (2001), a aprendizagem que ocorre durante toda a vida, estando diretamente relacionada à capacidade de

questionar, aprender e refletir de maneira crítica sobre a realidade que nos cerca. Assim, para Freire, (2001, pág. 80):

1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. (FREIRE, 2001, pág. 80).

Nesse sentido, para a formação permanente os professores precisam refletir sobre suas próprias ações pedagógicas, pois somente assim poderão instituir novas práticas. Esse é um processo diário que é fundamental para que o professor possa entre outras coisas refinar suas práticas de ensino e compreender como ocorre o processo de conhecer e aprender de seus alunos.

É importante ressaltar que para Freire (2001), a educação compreende muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos, pois é uma atitude política que precisa estar voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e social. Assim, é ilógico pensarmos em ensino e em aprendizagem sem reflexão das práticas pedagógicas.

Colaborando com isso, Imberón (2009), afirma que ao pensarmos em formação de professores, precisamos nos atentar ao contexto social e político que cada comunidade escolar enfrenta. Pois não adianta participar de formações cheias de conhecimento teórico e esvaziadas de conhecimento prático, e tampouco participar de formações com muitas práticas e pouca discussão teórica.

Principalmente quando buscamos uma educação de qualidade baseada nos princípios da democracia, da liberdade e da cidadania. Além disso, a formação permanente deve estar atrelada ao “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44)

Dessa maneira, cabe ao professor dialogar e refletir sobre suas práticas, mas cabe à formação de professores propiciar um ambiente de aprendizagem que permite o diálogo entre as diferentes perspectivas do fazer docente, principalmente quando consideramos que ele se constitui através da dialética entre a prática e a teoria e que conhecimento se constrói a partir do contato com o outro.

Portanto, acredito também que para uma educação básica de qualidade precisamos investir na formação permanente visto que “a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes.” (FREIRE, 2001, pág. 37).

Sendo assim, passamos a uma breve reflexão acerca dos artigos publicados na plataforma SciELO nos últimos três anos acerca da literatura no espaço escolar e da formação de professores.

#### A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente parece ser um consenso entre educadores que a literatura precisa estar presente na escola, não apenas como um tipo de texto a ser trabalhado, mas também como uma obra de arte a ser apreciada.

Como aponta Magalhães e Barbosa (2009), ao ter contato com o texto literário a criança desenvolve a imaginação, o vocabulário, o conhecimento de mundo e consolida sua compreensão sobre os aspectos fonológicos, aguçando sua sensibilidade estética.

Sendo assim, selecionamos quatro artigos da SciELO, publicados nos anos de 2021 e 2022, com o intuito de utilizá-los como parâmetro para discutir acerca da formação de professores e do ensino de literatura no espaço escolar.

Estes artigos foram escolhidos porque discutem de maneira aprofundada e contextualizada a formação de professores, a formação continuada e a formação permanente. E trazem para a nossa pesquisa conceitos importantes e dados relevantes no que diz respeito ao espaço do texto literário na escola e à construção da formação do docente de literatura. Como podemos observar na tabela abaixo:

Nome	Autor	Ano
Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira	Elisangela da Silva Bernado Katia Vasconcellos	2021
A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco	Adair Aguiar Neitzel, Cleide Jussara Muller Pareja, Amanda Demétrio dos Santos	2022
Ler não tem fim: uma breve incursão por estratégias de leitura na sala de aula	Karla Daniele de Souza Araujo, Edvânea Maria da Silva, Virginia Celia Pessoa de Freitas	2022
Acervos Literários na escola: Concepções de Literatura, Livro Literário e Texto Literário no Guia PNLD Literário 2020.	Diego Domingues* Débora Klayn	2022

Além disso, realizamos um levantamento através da plataforma Formulários do Google com seis professores da educação básica, que atuam na educação infantil e anos iniciais da região de Pelotas, com a finalidade de realizarmos um debate junto aos artigos que foram previamente selecionados.

Neste formulário, fizemos as seguintes perguntas: Qual a sua formação? O que você entende por formação continuada? O que você entende por formação permanente? Em sua opinião, durante sua formação inicial, você aprendeu a trabalhar com o texto literário de maneira satisfatória? Explique: Em sua opinião, qual a importância de se trabalhar com o texto literário? Com qual frequência você trabalha com o texto literário em suas aulas? Como é feita a escolha do texto literário?

Sabemos que é necessário pensarmos em uma formação de professores voltada para o ensino de literatura que estimule o pensamento crítico. Porém não é segredo para ninguém que o ensino de literatura na escola é algo ainda muito frágil e por vezes arcaico, pois se por um lado a literatura é abordada como um conhecimento essencial, por outro ela é reduzida e fragmentada a pequenos textos.

Principalmente no ensino médio, onde a literatura é muitas vezes trabalhada como ensino da historicidade da literatura, tendo os alunos pouco contato com o texto de maneira integral.

Ao encontro disso, Neitzel (2022) afirma que formação literária precisa contemplar práticas que envolvem e aproximam o leitor da obra estudada, e não pode ser reduzida apenas ao estudo das características de cada período literário, pois o trabalho efetivo da literatura em espaço escolar deve partir do pressuposto da leitura de obras literárias.

De fato, não são poucos os relatos de que a aula de literatura na escola é ler fragmentos de textos, é aprender sobre os autores que fazem parte do romantismo, do nacionalismo e é claro que estiveram presentes na semana de 22 e pertencem ao que chamamos de literatura modernista.

Além disso, sabemos que existem muitos os artigos e livros que abordam o professor como mediador de leitura, e que defendem que é na escola que devemos começar a formar leitores. Como afirmam Domingues e Kalyn (2022, pág. 790):

O professor como elemento essencial na formação de leitores literários é mencionado em inúmeras pesquisas. Entre críticas e defesas, o docente está sempre em evidência quando se pensa na formação leitora (DOMINGUES e KLAYN, 2022, pág. 790)

Porém muitas vezes o professor não teve uma formação adequada em relação a como desenvolver de maneira significativa o trabalho com o texto literário. O que faz com que “as aulas de literatura que deveriam ser um momento de prazer, tornam-se para muitos um momento angustiante.” (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, pág. 154).

Ao encontro disso, quando questionamos os professores se durante sua formação inicial eles aprenderam a trabalhar com o texto literário de maneira satisfatória, a maior parte dos docentes (cinco de seis professores) sente que existem lacunas em sua formação nessa área. Como explicitado pelos participantes C e D:<sup>5</sup>

Não. Tanto no magistério quanto na licenciatura, não houve nenhum momento que fosse especificamente direcionado ao texto literário. O que faço em sala de aula é fruto da minha busca por conhecimento e da experiência vivenciada em sala de aula. (Resposta do participante C) Não, não foi trabalhado práticas com esse estilo textual (Resposta do participante D)

Nota-se assim que no campo da formação inicial sabemos que existe um número considerável de conhecimentos que nós enquanto educadores precisamos nos apropriar/ construir durante o período da graduação, pois os professores polivalentes são habilitados para exercerem a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, também, nas demais atividades relacionadas a gestão escolar.

Contudo, como apontado por Candido (2006), a literatura existe dentro de um contexto social, os significados que atribuímos ao texto dizem muito sobre a realidade e a sociedade em que vivemos. Além disso, no âmbito da formação de professores, “as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores.” (CUNHA, 2013, pág. 622)

Ao encontro disso, Bernardo e Vasconcellos (2021), afirmam que é a educação superior que precisa estar em movimento constante em busca de construir um currículo que contemple múltiplos saberes, no qual a pesquisa tem um papel extremamente relevante. Principalmente, porque o docente precisa estar sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos.

5. Para garantir a confidencialidade, os professores entrevistados foram nomeados pelas letras do alfabeto.

Além disso, Neitzel (2022) reitera também que a formação de professores deve incentivar os docentes no caminho da leitura, principalmente porque um professor tem o papel de mediador entre o aluno, o texto e o autor. Outra coisa que gosto de afirmar é que nós enquanto professores ensinamos muito pelo exemplo. É muito complicado dizermos aos alunos que eles precisam ler, independentemente de ser literatura ou não, se nós não damos a eles o exemplo da leitura e se não somos capazes de manter um diálogo aberto sobre os textos.

O processo de escolha das obras que serão trabalhadas é essencial para que o trabalho com o texto literário ocorra de maneira significativa, porque o texto escolhido não deve ser nem muito fácil de maneira que se torne maçante e nem de linguagem muito difícil a ponto de se tornar incompreensível para o educando.

Algo que se mostra verdadeiro, quando questionamos sobre qual a importância de se trabalhar com o texto literário, visto que todos os participantes afirmaram que é essencial desenvolvermos práticas de leitura, de escuta e de contação de história, porque são benéficas para o desenvolvimento da imaginação da criatividade da apropriação da linguagem entre outros. Como podemos observar nos relatos dos participantes C, D e E:

Para os pequenos é um meio de dar asas à imaginação. Sendo um processo que contribui com a apropriação da linguagem e da aprendizagem, respeitando cada um e como eles compreendem os novos saberes. (Resposta do participante C)

Inserir nossos estudantes no mundo literário é possibilitar um leque de possibilidades: conhecer diferentes culturas, ampliar o vocabulário, praticar a interpretação... (Resposta do participante D)

O texto literário é importante na formação do sujeito criativo culturalmente, cidadão capaz de entender a sociedade e o mundo (Resposta do participante E)

Dessa maneira, a literatura nos permite conhecer e experimentar as alegrias e as tristezas do mundo, pois através dela aprendemos tanto sobre a realidade que nos cerca quanto sobre a condição humana. Assim, “Parece óbvio, então, que a aula de literatura precisa priorizar a leitura de textos literários como momento de encontro do estudante com a obra.” (ARAUJO, SILVA e FREITAS, 2022, p. 7).

Contudo, ainda sobre a importância de se trabalhar com o texto literário, o participante F levanta outras questões que contribuem para a dificuldade de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, como podemos observar no relato abaixo:

Se os textos literários forem adequadamente ligados aos contextos sociais dos alunos é possível provar aos educandos que literatura não é um assunto distante, que pode ser benéfico e prazeroso em qualquer realidade. Portanto os textos literários são importantes e necessários desde a alfabetização. Porém existem poucas ofertas de formação a respeito do uso de textos literários como atividades diárias, assim como a falta de tempo adequado para explorar um planejamento mais rico e consistente. Já que a maioria dos professores necessita estender sua carga horária de trabalho devido às baixas remunerações. Todos esses fatores acabam corroborando para o educador manter-se no mais do mesmo, muitas vezes contando apenas histórias e não usando textos literários de forma mais elaborada e aprofundada. (Resposta do participante F)

Posto isso, Araujo (2022), afirma que há muitos empecilhos que contribuem para que o professor tenha dificuldade no trabalho com o texto literário em sala de aula, sendo um deles a falta de livros, a falta de atratividade nas aulas, a dificuldade em regular o nível de dificuldade nos textos e a escassa formação literária dos professores, que muitas vezes também não são leitores.

Outro ponto que precisa ser debatido é a escassez de formação continuada voltada para o trabalho com o texto literário. Como apontado por Domingues e Klayn (2022), que afirmam que apesar de toda a tecnologia que temos nos dias de hoje, os processos de formação ainda não alcançam de maneira satisfatória grande parte dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim podemos constatar nos artigos previamente debatidos que existe uma preocupação com a qualidade da formação de professores principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura em sala de aula.

Além disso, percebe-se que os professores entrevistados compreendem que a literatura precisa ser trabalhada em sala de aula desde os primeiros anos da educação básica. Apesar disso, é um consenso entre os professores que falta uma formação adequada para o trabalho com o texto literário.

A formação inicial dos professores, portanto, precisa incluir em seu currículo práticas de leitura de literatura, visto que é necessária uma licenciatura que estimule e desafie o docente em formação, não só pelo viés do conteúdo, mas também pelo prazer da arte.

Principalmente quando compreendemos que é impossível se ensinar o que não se sabe, então é imprescindível que durante os processos de formação do professor

se criem espaços que permitam e estimulem o contato efetivo dos docentes em formação com dinâmicas que envolvam, debatam e promovam um diálogo crítico-reflexivo acerca do trabalho com obras literárias.

Por fim, acreditamos que o primeiro passo para caminharmos em direção a tão sonhada e utópica sociedade de leitores é formar professores leitores, que sejam capazes de encantar através do contato com a linguagem literária, pois como todo leitor sabe, não é o que se diz e sim como se diz que faz toda a diferença.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Karla Daniele de Souza; SILVA, Edvânea Maria da; FREITAS, Virginia Celia Pessoa de. Ler não tem fim: uma breve incursão por estratégias de leitura na sala de aula. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e235883, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BERNARDO, Elisângela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora. **Acervos Literários na escola**: Concepções de Literatura, Livro Literário e Texto Literário no Guia PNLD Literário 2020. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(61.3): 782-796, set./dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade/Paulo Freire**. Prefácio de Moacir Gadotti e Calos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli André. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, Elizane de Paula S. Letramento Literário na Alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura**: Diálogos entre formador e professor. Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína Tocantins: Universidade Federal do Tocantins - UFT, 2009.
- NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022.

- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGÉ/UFES, Vitória, ES, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.
- NÓVOA, António; VIEIRA Pamela. Um alfabeto na formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 (especial), p. 21- 49, jan./jun. 2017.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: Políticas e debates**/Ilma Passos Alencastro Veiga, Ana Lucia Amarala. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE**. Fapesp. Página atualizada em 08/11/2019 – Publicada em 18/12/2002. Disponível em: <https://fapesp.br/62/scientific-electronic-library-online>. Acessado em: 22/08/2023.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Gabriela Trindade** é pedagoga licenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Bagé. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Dom Bosco (FDB), Bagé. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Jaguarão e professora concursada do município de Pelotas, RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2149-3054>.

*E-mail*: [gabriela-trindade@uergs.edu.br](mailto:gabriela-trindade@uergs.edu.br).

**Juliana Brandão Machado** possui Graduação em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2013) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Coordena o Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPAMPA. Desenvolve ações no ensino de graduação e pós-graduação. Coordena a pesquisa “Docência no século XXI: políticas, narrativas, práticas e proposições para a construção de uma epistemologia do trabalho docente” e é tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia. É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unipampa. Atuou na Educação Básica como Professora na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (2005-2013). É associada da ANPED e ANFOPE. Atualmente é 2ª vice-coordenadora do FORPRED – Região Sul (2023-2025). É membro da diretoria da SESUNIPAMPA – Seção Sindical dos Docentes da UNIPAMPA, como 1ª

tesoureira. Atua na área de Educação com ênfase na formação de profissionais da educação, principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais e gestão da educação, formação de professores, trabalho docente, docência e cibercultura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0181-317X>.

*E-mail:* julianamachado@unipampa.edu.br.

**Patrícia dos Santos Moura** é graduada em Pedagogia (2001), Mestre (2007) e Doutora (2013) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada do Curso de Pedagogia. Atuou como Coordenadora de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/FNDE) na Unipampa (2017-2018). Foi coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unipampa (2018-2019). É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação UNIPAMPA, e do Subprojeto PIBID Pedagogia (2022-2024). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, prática docente, educação infantil, ensino fundamental, didática, currículo e planejamento.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2720-8074>.

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

*Recebido em 11 de abril de 2024 e aprovado em 10 de junho de 2024.*

# Resenha

---



# Mediação de leitura e formação de mediadores

Mediation of reading and mediator training

Mediación de lectura e formación de mediadores

---

CLÁUDIO JOSÉ DE ALMEIDA MELLO<sup>1</sup>

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Solisluna Editora, 2021. 304 p.

Quem se dedica ao ensino da literatura, seja estudante, professor(a), pesquisadora(a), bibliotecário(a) ou outro(a) mediador(a) de leitura, se depara com um vasto campo teórico e pedagógico em que objetos de estudo, conceitos, objetivos, metodologias e práticas se confundem. Termos como “animação”, “mediação”, “comentário”, “discussão”, “contação”, “promoção” povoam os discursos de iniciantes e profissionais, sem que muitas vezes haja objetividade ou consenso sobre o sentido dessas expressões e sobre o papel que cada um dos atores pode desempenhar no processo de formação de leitores. O caráter ainda fluido do campo é compreensível quando se considera que o interesse pelo fomento à leitura é um fenômeno recente e vem se afirmando, nos países ibero-americanos, apenas desde as últimas décadas do Século XX. O livro *Eu, mediador(a)*: mediação e formação de leitores, de Felipe Munita (2024) está situado nesse contexto e assoma como um divisor de águas para compreender o escopo de atuação do mediador, bem como aspectos essenciais para sua formação inicial e continuada, sua identidade e atribuições, sobretudo em contexto escolar.

Publicado em 2021 pela editora espanhola Octaedro e distribuído em toda a América Latina, o livro chega em bom tempo ao Brasil, pois, apesar desse interesse

e de avanços como a criação de bibliotecas, programas e políticas públicas e de organismos internacionais para a área, ainda é baixo o índice de leitura em nosso país. Diante desse cenário, o autor defende que a democratização da leitura passa por uma mudança de cultura que parta da realidade e práticas sociais dos leitores, na construção de um encontro com a literatura que seja uma experiência pessoal autêntica.

Para tanto, a figura do mediador se impõe, tendo em vista a entrada dos leitores em um mundo novo, em novas experiências culturais muitas vezes vistas por eles de fora, como práticas excludentes. Avulta, assim, a importância do espaço escolar como aquele em que, para muitos, é o primeiro ou único ambiente com possibilidades leitoras.

Atualmente professor na Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Austral do Chile, autor de *Fazer da leitura uma experiência* (Biblioteca Nacional do Peru, 2020) e coautor de *Acompanhar o leitor* (Graó, 2022), Felipe Munita transita por esses temas de maneira elegante, com um discurso fluido e um raciocínio que se constrói à medida que o leitor folheia o livro, em um diálogo em que compõem múltiplas vozes reais de mediadores e alunos de várias idades. Há no livro uma grande sensibilidade para tratar da leitura poética, talvez pelo fato de ele próprio ser poeta, premiado com importantes prêmios de literatura infantil e juvenil no âmbito ibero-americano, com destaque para o Prêmio Hispano-Americano de Poesia para a Infância 2022.

Ao longo da leitura, percebe-se uma síntese entre teoria e prática, depurada da sua longa trajetória de mediação e de formação de mediadores, e de sua consistente dedicação à pesquisa na área, boa parte vinculada ao Grupo de Investigación de Literatura Infantil e Juvenil e Educação Literária da Universidad Autónoma de Barcelona, criado por Teresa Colomer, que assina o prólogo.

O conteúdo está distribuído em três partes orgânicas. Na primeira, “Leitura e mediação”, o autor discorre sobre a promoção da leitura tanto em contexto social como escolar, âmbito no qual ocorre a educação literária, para refletir acerca do próprio conceito de mediação e do papel do mediador. Aqui, ele percorre as transformações por que passou o campo da didática da literatura na história recente, chegando à consolidação do termo “mediadores de leitura” que, mais que uma simples nomenclatura, implica em uma nova visão educativa e a assunção de novas funções pedagógicas.

Na segunda parte, “Livros e práticas de mediação”, ganha ênfase a reflexão sobre a práxis educativa da mediação do encontro das crianças com os textos em ambiente escolar. Utilizando exemplos de ações reais, o autor destaca a necessidade de o mediador partir das possibilidades que cada obra oferece para uma dada comunidade concreta, para elaborar o planejamento e desenvolver práticas de ensino

diversificadas e participativas, a fim de atingir os objetivos pedagógicos de formação de leitores cada vez mais atuantes e sensíveis, abertos às possibilidades interpretativas e à plural experiência estética que a literatura oferece.

Na terceira parte, “Mediadores e contextos”, Felipe Munita amplia o foco para sublinhar aspectos relevantes para a formação docente, designação plural que abrange uma heterogeneidade de agentes pedagógicos envolvidos com o fomento à leitura. Apoiado em pesquisas atualizadas, apresenta conteúdos específicos para a formação de mediadores, bem como a necessidade de considerar a experiência leitora do próprio mediador, fundamental para a construção da sua identidade profissional, a qual incidirá nas práticas educativas, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, ele se converte em um sujeito leitor didático. Para finalizar, o autor acrescenta um valioso instrumento de apoio que ajudará formadores e mediadores a avaliar as práticas didáticas em educação leitora e literária, por meio da sistematização e reflexão sobre os diversos tipos de atuação.

Como se vê, a obra reúne uma abordagem teórico-prática global sobre mediação de leitura, por isso é indicada para profissionais como as/os professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, pesquisadores, docentes e alunos do Ensino Superior (Letras, Pedagogia, Artes), bibliotecários e encarregados de biblioteca, contadores de história, animadores culturais e outros mediadores desse campo.

#### SOBRE O AUTOR

**Cláudio José de Almeida Mello** é professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

*E-mail:* claudiomello10@gmail.com.

*Recebido em 07 de agosto de 2024 e aprovado em 20 de agosto de 2024.*



## LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

### NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

#### *Submissão de originais*

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

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

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

#### *Normas editoriais*

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

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

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

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

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: [http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02\\_poesias\\_imagens\\_e\\_africanidades\\_escritas\\_ao\\_vento\\_romaguera\\_marques.pdf](http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf). Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia*: Miguilim nas telas. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

*Importante:*

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

*Processo de Avaliação*

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.  
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Formação leitora: uma visão caleidoscópica

ARTIGOS

Narrativas em profusão: vivências e mergulhos  
epistêmicos de uma professora alfabetizadora

Três gestos de análise sobre a leitura e escrita em Ciências da Natureza

A Jornada do herói em *Querido Lula: cartas a um presidente na prisão*

Anchieta e o teatro educativo no Brasil

O texto no muro

A formação de professores polivalentes e o ensino de literatura

RESENHA

Mediação de leitura e formação de mediadores

