

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistaDialogia

# Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado  
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303  
ISSN eletrônico: 1983-9294

<b>Dialogia</b>	São Paulo	n. 26	maio/ago.	p. 1-180	2017
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

# Dialogia

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

**Endereço para correspondência**  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
Rua Vergueiro n° 235/249, 12° andar – Liberdade,  
São Paulo, SP, Brasil, CEP 01504-001.  
Telefone: +55 (11) 3385-9191

## Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos  
www.abecbrasil.org.br

## Membro

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. <http://www.clacso.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

## Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP.  
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).  
<http://oei.org.br/principal.php>

DOAJ – Directory of Open Access Journals.  
<https://doaj.org/toc/1983-9294>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/academ>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS).  
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776>

IRESIE – Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx>

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. <https://www.redib.org/>

ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources.  
<http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica#V2hHmy25cdV>

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra

**UNINOVE**  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

*Dialogia* é uma publicação científica quadrimestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a quarterly scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 26, 2017. 22,5 cm.

Quadrimestral.  
ISSN 1677-1303 (impresso)  
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação - Periódicos. I.  
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes) e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

**Comissão Editorial**

Ana Maria Haddad Baptista (editora)  
 Jason Ferreira Mafra  
 Márcia Fusaro (editora)  
 Rosemary Roggero

**Conselho Editorial**

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]  
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]  
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]  
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]  
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]  
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]  
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]  
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]  
 Genoino Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]  
 Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]

João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]  
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]  
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]  
 Luíza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]  
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]  
 Maria Manuela Duarte Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]  
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]  
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]  
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]  
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]  
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]  
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

**Equipe técnica**

Analista editorial Juliana Cezario

Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE  
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.  
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

---

---

# Sumário / Contents

## Editorial / Editor's note

- Leitura e escrita na Educação Básica ..... 9  
Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro

## Entrevista / Interview

- Reservas Poéticas ..... 13  
Entrevista com a professora Leda Tenório da Motta

## Dossiê Temático: Leitura e escrita na Educação Básica

### / Thematic dossier: Reading and Writing in Basic Education

- A literatura fantástica na educação brasileira: preconceitos, desafios e esperanças .....21  
*Fantasy literature in Brazilian education: prejudices, challenges, and expectations*  
Adriano Messias

- Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio.....37  
*Literary literacy and literature teaching in middle school*  
Maurício Silva  
Márcia Moreira Pereira

- Novos caminhos para novos leitores: breve panorama da literatura contemporânea  
brasileira para crianças pequenas .....51  
*New ways for new readers: a brief overview on Brazilian  
contemporary literature for small children*  
Diana Navas

- Literatura direcionada às crianças: leitura de um mundo que envelhece ..... 69  
*Literature directed to children: reading a world that grows old*  
Mônica de Avila Todaro  
Nathana Brandão Romanin

- Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes ..... 83  
*From the taste of writing to the adventure of reading, teaching with Roland Barthes*  
Rodrigo Fontanari

## Artigos / Articles

- O papel do diário dialogado na formação de professores de línguas ..... 95  
*The role of the dialogue journal in language teachers development*  
Sandra Maria Araújo Dias  
Francisco Everlandio de Oliveira Silva  
Agapito Pereira Torres Neto

Memórias da avaliação: o caderno de memórias como instrumento de reflexão e autoavaliação.....	109
<i>Memories of assessment: tender memories as a tool for reflection and self evaluation</i>	
Célia Regina Teixeira	
Danieli Almeida de Araújo Rodrigues Bulhões	
Merian Aparecida Poluceno da Silva	
Morte e Vida Severina: palavras e imagens entrelaçadas.....	121
<i>Morte e Vida Severina: intertwined words and images</i>	
Ana Paula Quarantani	
Maria Aparecidade Garcia Lopes-Rossi	
A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais .....	135
<i>Literature like object of desire in the reading learning in the elementary school</i>	
Sheila Oliveira Lima	
Giselda Moraes de Alencar Militão	
Utilização de um Centro de Ciência como estratégia inovadora e colaborativa na formação de professores de Ciências .....	147
<i>Use of a Science Center as an innovative and collaborative strategy in the training of science teachers</i>	
Marcos Fabio Oliveira Marques	
Tatyane da Silva Moraes	
Maria José Souza Pinho	

## Resenhas / Reviews

<i>A Utilidade do Inútil. Um Manifesto,</i> de Nuccio Ordine .....	165
José Raimundo Gonçalves da Silva	
<i>Educação e Linguagens,</i> de Ana Maria Haddad Baptista, José Carlos de Freitas Batista e Ubiratan D'Ambrosio (Orgs.) .....	170
Jefferson Serozini	

## Instruções para os autores / Instructions for authors

Orientações para submissão de trabalhos à revista <i>Dialogia</i> .....	175
<i>Paper submission guidelines – Dialogia journal</i>	

dialogia  
logia  
dia

---

# EDITORIAL

*/ EDITOR'S NOTE*

---



## Leitura e escrita na Educação Básica

A presença marcante de Leda Tenório da Motta, nossa entrevistada deste número, é plenamente justificada pelo grau de erudição e sólido conhecimento humanístico que a torna, sabidamente, um dos grandes referenciais em Literatura, Leitura e Crítica Literária deste país. Nessa medida, na entrevista, Leda Tenório se posiciona de forma lúcida e coerente, como quem realmente entende a respeito das questões que envolvem leitura e literatura no Brasil, em especial, nos dias de hoje.

Em sintonia com a entrevista e o dossiê proposto, Leitura e escrita na Educação Básica, temos o texto de Adriano Messias, que não somente faz profundas reflexões acerca da denominada literatura fantástica enquanto significativa nas escolas brasileiras, como também discute as condições materiais e objetivas do panorama cultural contemporâneo.

Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio discute as bases que fundamentam o conceito de letramento. Ao mesmo tempo, os autores propõem possibilidades de literatura na prática do processo de escolarização. O texto de Diana Navas, Novos caminhos para novos leitores: breve panorama da literatura contemporânea brasileira para crianças pequenas reflete, entre outras questões, a importância do encontro entre pequenos leitores e a literatura. Destaca que tal encontro pode ser decisivo para uma formação mais plena e dar abertura a uma estética plural.

O texto de Mônica de Ávila Todaro e Nathana Brandão Romanin dá um enfoque completamente fora do lugar comum a respeito da literatura direcionada a crianças. Com muita criatividade e fundamentação teórica de rara consistência, as autoras discutem o tema da velhice e do envelhecimento na denominada literatura infantil. No texto de Rodrigo Fontanari, Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes, o autor possibilita uma ampla e necessária reflexão a respeito da atuação docente do semiólogo francês.

Os artigos que compõem esta revista, em seu conjunto, apontam para questões que vão até a discussão da importância dos diários na formação de línguas, artigos que, em consonância com o dossiê, colocam em discussão a importância da leitura no processo de aprendizagem nas séries iniciais dos estudantes.

As resenhas apresentam duas obras lançadas este ano. A Utilidade do Inútil é um livro que expõe, de forma primorosa, entre outras coisas, o quanto a leitura, literatura e a formação humanística clássica são descartadas pela contemporaneidade, em prol de valores inúteis. E, como tais, subtraem o vigor do pensamento profundo e reflexivo. A resenha de Educação e Linguagens apresenta uma coletânea, financiada pela CAPES, composta por textos de diversos pesquisadores e professores de várias regiões do Brasil. A unidade da obra está, sobretudo, nos inúmeros questionamentos acerca do papel das diferentes linguagens, assim como na aplicação prática das mesmas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

**Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro**

As editoras

dialogia

---

**ENTREVISTA**  
*/ INTERVIEW*

---



## Reservas Poéticas

### Entrevista com a professora Leda Tenório da Motta

**Leda Tenório da Motta** é doutora em Semiologia Literária pela Université de Paris VII, mestre em Semiologia Literária pela École des Hautes Etudes en Sciences Sociales e graduada em Letras Modernas pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora pela Université de Paris VII e pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi aluna de Roland Barthes, Gérard Genette e Julia Kristeva. Atualmente é pesquisadora nível 1 do CNPq e pesquisadora associada ao Réseau International Roland Barthes. Membro do grupo de pesquisa em Humanidades e Mundo Contemporâneo à testa do projeto “Aceleração do Tempo e Pós-Democracia-Violência e Comunicação” no Instituto de Estudos Avançados da USP. É professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde vem se dedicando aos objetos da comunicação, entendidos como fatos de linguagem e à psicanálise dos discursos midiáticos. Realiza pesquisa sobre as relações entre as literaturas de vanguarda e as infopoéticas e hipertextos contemporâneos e sobre a questão dos paradigmas da crítica, inclusive, da crítica cultural. Nesse âmbito, publicou um balanço internacional da obra de Haroldo de Campos e o primeiro estudo de fôlego sobre a obra de Roland Barthes a sair no Brasil.

*Dialogia*: O Brasil, sabemos, tem enfrentado grandes dificuldades em seus processos escolares de alfabetização. Em um contexto já complicado, no acesso à leitura e à escrita, existiria espaço para um processo de alfabetização que considere também a imagem?

**Leda Tenório**: A tradição bem-pensante é letrada. De muitos modos, vivemos sob o impacto da imposição da palavra. Moisés fala em nome de um Deus que é dito *Verbo* e lança tábuas escritas contra os adoradores do ícone. A primeira Filosofia

remete os *ídolos* e os *ícones*, que são ambas palavras gregas para “imagem”, ao limbo da caverna platônica, pondo a verdadeira realidade na dependência do *logos*. Além do mais, chamamos *humanismo* à virada intelectual que se insinua na Renascença, com o advento da imprensa, e de *humanistas*, os eruditos dos gabinetes renascentistas do livro. Quando dizemos que alguém tem *cultura humanística* estamos aludindo às suas leituras. A própria pintura, classicamente, é entendida como poesia muda, enquanto que a poesia é entendida como pintura falante, dentro de um antigo quadro de correspondência entre as artes que remonta a Aristóteles e segue girando em torno do dizível. Tudo se passa como se não pudesse haver salvação fora da *via regia* da linguagem. O clamor do mandarino universitário contra os simulacros, na segunda metade do século passado, me parece ser a homologação disso. Nesse contexto, a aprendizagem torna-se um letramento. A palavra *alfabetização* já o diz. Isso é bom, belo e justo. . . mas há aí um problema. Alfabetizamos longe das imagens e, nesse sentido, censurando a imaginação. Numa certa medida, formamos sujeitos como os viu MacLuhan tratando da galáxia de Gutenberg: como leitores de linguagem fonética abstrata que têm seus sentidos adormecidos no momento mesmo em que se elevam aos patamares da escritura. Roland Barthes – para voltar ao mestre – já dizia que legendamos as imagens para evitar a multiplicação dos sentidos.

***Dialogia:*** Há toda uma vertente de pensamento contemporâneo que acredita estarmos vivendo sob os efeitos de uma doença do excesso das imagens na sociedade. Qual seria sua posição a respeito do assunto? Em que medida isso afeta os processos de acesso à leitura e escrita?

***Leda Tenório:*** É claro que há certa verdade em todas aquelas denúncias sobre a civilização das imagens, a sociedade do espetáculo, o fetiche e a fetichização, o simulacro e a simulação que nos chegam desde a segunda metade do século passado, de que datam as críticas sociais dos frankfurtianos, de Guy Débord, de Jean Baudrillard. . . E é claro que podemos pensar que as coisas só fizeram piorar, um passo adiante, no mundo dos smartphones e dos fotógrafos compulsivos, que é o mundo das redes sociais que parecem só existir para que possamos viver ainda mais completamente no olho do outro. Daí outras tantas formulações teóricas que estão surgindo, agora mesmo, para dar conta de uma nova economia visual, a da superexposição, que estaria a produzir sujeitos finalmente destituídos de toda esfera

íntima, indiferenciados no fluxo fotogênico, exteriores a si mesmos. Sem discordar completamente de tudo, pessoalmente, eu vejo aí alguns problemas, sobre os quais tenho escrito frequentemente. O primeiro é que esse tipo de enfoque vem no bojo de filosofias que dão por certa a ruína do espírito na contemporaneidade. São filosofias para as quais o presente fecha-se numa perspectiva única. Filosofias que se reconfortam – penso eu – nessa certeza. O segundo é que essa linha de pensamento, até por lançar seu anátema sobre o tempo em que vivemos, deplorando o fim do passado exemplar, reveste-se de boa consciência e de prestígio moral. O que explica não apenas a sua prosperidade acadêmica mas o seu sucesso junto aos públicos semicultos dos eventos extramuros universitários, que precisam de vereditos. O terceiro acrescenta algo a todo o anterior. A iconoclastia é um reducionismo e uma facilitação da complexíssima questão do contemporâneo. O iconoclasta não apenas trabalha com a suposição do mal, no fundo religiosa, mas põe todo o mal nas imagens. No entanto, se bem observado, o mundo das imagens é também de palavras. O cinema é falado e dublado, as histórias em quadrinhos trazem balões para as falas, as fotografias são legendadas, a televisão é o lugar por excelência das rodas de conversa e até mesmo a publicidade é saldada por uma voz *off*, ou voz de Deus, que encerra uma mensagem verbal. Aliás, o “mito” segundo Barthes é uma falsificação que corresponde a um abuso ou a uma mais valia retórica da palavra. Diante disso, minha resposta à pergunta sobre se o desprestígio filosófico das imagens afetaria a leitura e a escrita só pode ser: sim. Acho que sofisticaríamos muito os processos de aprendizagem se levássemos a pintura, a fotografia e o cinema para as salas de aula, pondo-os no mesmo plano de dignidade dos repertórios letrados. O ensino antigo fazia isso quando incluía o desenho e a música em sua grade.

***Dialogia:*** Considera que após pensadores de importância como Roland Barthes e Gilles Deleuze, entre outros, terem tomado distância da problematização do simulacro, esse conceito ainda é, de alguma forma, relevante?

***Leda Tenório:*** Como estudiosa da repercussão atual da obra de Barthes, no mundo todo, e diante das interessantíssimas afinidades entre Barthes e Deleuze que venho descobrindo, eu tendo a pensar que ambos têm muito a ver com a revisão crítica das iconoclastias novecentistas que está mudando o nosso *habitus* mental, atualmente, e ensejando uma verdadeira revolução no campo da história da arte. Penso, por

exemplo, no trabalho *sui generis* de Georges Didi-Huberman, que, independentemente de suas referências alemãs, é certamente autorizado por muito do que foi feito em casa, na França. De fato, cada um a sua maneira, Barthes e Deleuze colocaram as imagens no centro da filosofia e da pesquisa histórica. Deslocando-se do campo da verbalidade, que lhes rendeu livros como *Mitologias* e *Proust e os signos*, souberam deter-se na pintura – Arcimboldo e Francis Bacon – e incurSIONARAM, seriamente, o primeiro pela fotografia, o segundo, pelo cinema. Nesse caminho, formularam a mesma tese: o fotógrafo como o cineasta tornam o mundo visível. A fotografia e o cinema existem para que vejamos o que, de outro modo, não veríamos. No fundo, é do que falam *A câmara clara* e os tomos deleuzeanos sobre o cinema, *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, que são duas incursões inesperadas e surpreendentes às artes *não belas* que nos vêm desses dois representantes da geração de ouro do pensamento francês da segunda metade do século XX. Eu gosto de pensar que suas heresias devem ter a ver com todas estas coincidências que os unem: o pertencimento a universidades ex-cêntricas como Vincennes e a École des Hautes Études, a importância dada ao espaço afetivo das aulas, a desconstrução dos signos arrogantes e totalizantes e até mesmo a tuberculose, que, aliás, reaparece dramaticamente nos respectivos momentos finais.

***Dialogia:*** Qual o seu posicionamento sobre a máxima, ainda que já um tanto desgastada, de que um bom escritor é necessariamente um bom leitor? O que implicaria ser “bom” nesse caso?

***Leda Tenório:*** O diálogo do artista é com a arte, escreveu Mozart, como descobro num volume chamado *Aforismos musicais*, de uma sofisticada editora mineira chamada Tipografia Musical, que acaba de sair, com extratos da correspondência do compositor. Isso já responde em parte a pergunta. As artes, inclusive a arte da palavra, a literatura, saem das próprias artes, já porque exigem amor ao ofício e conhecimento de causa. Mas se isso foi sempre assim, há um momento, na história das rupturas estéticas, em que a volta dos artistas para as suas próprias linguagens passa a ser condição de sobrevivência. Sabemos que, desde o final do século XIX, a literatura começa a reivindicar um lugar especial, um enclave de ordem própria, no interior da linguagem ordinária, e a almejar a abstração da música. É inseparável desse movimento o divórcio entre os escritores e o leitor médio, que se move no domínio da troca de mensagens, dos discursos utilitários. A língua mais que



enigmática de Mallarmé é a melhor das atestações da distância que o poeta quer ter, daqui por diante, com o público vulgar. Aliás, a propósito de vulgaridade, é o próprio Deleuze quem nos lembra que, se o século XVIII foi de combate à superstição e ao preconceito, o século XIX será o da briga dos intelectuais com a tolice, a *bêtise* burguesa ambiente. É nesse mesmo momento que escrever passa a ser um movimento autorreferencial, ligado, como diria o Barthes de *O grau zero da escrita*, a uma consciência dos limites da linguagem, que é própria dos modernos. Isso explica o escritor que nada mais é que leitor. É dentro desse processo que os textos passam a referir os textos, infinitamente. Borges, que inventou o leitor-herói, vai tirar um mundo disso, com suas referências livrescas obsessivas. O século XX terminaria dando a esses acontecimentos o nome de *intertextualidade*. O conceito reformula a velha ideia de *fonte*: as artes não apenas bebem de suas fontes mas realimentam as fontes de que bebem. Acho que a pergunta fica respondida assim: o autor é inevitavelmente um leitor. Restando ao bom escritor ser capaz de acrescentar-lhe um mundo, para que não termine sendo apenas um maneirista.

***Dialogia***: Considera que em meio ao nosso contexto amplamente perpassado pelo uso de tecnologias, com todo seu amplo escopo de acessos e abordagens, há ainda espaço para que estudantes, de todos os níveis, se interessem e tenham acesso a repertórios literários significativos e que estes tenham alguma relevância?

***Leda Tenório***: Aqui a minha experiência como parecerista das agências de fomento à pesquisa pode ajudar. Não raro, eu recebo projetos que se voltam para a digitalização de acervos literários, sejam os clássicos e nobres, envolvendo épocas, autores e gêneros da literatura brasileira, sejam os experimentais, envolvendo as assim chamadas infopoéticas, que não cessam de se avolumar. Há coisas muito interessantes, neste segundo campo, a exemplo do que vem fazendo Augusto de Campos. E há grandes projetos temáticos nessas diferentes direções, que estão hoje em curso na nossa universidade. Por outro lado, na universidade norte-americana, avança a digitalização da biblioteca de Harvard, que é uma das maiores do mundo, sob a direção de Robert Darnton, um importante historiador do século XVIII francês, que não hesita em estabelecer comparações entre este empreendimento e o da Enciclopédia. Acho que todos esses esforços convidam a pensar que a cibercultura não está cancelando a cultura do livro, mesmo que a esteja adaptando ou amoldando

a si, mas, ao contrário, a está preservando. O que, sim, acontece, inevitavelmente, dada a hipercomplexidade a que chegamos, é que os leitores do livro, em qualquer plataforma, tendem a formar um nicho, uma segmentação. Estudantes são parte obrigatória desse nicho e é bom saber que eles já podem acessar na internet, a qualquer momento, coisas tão preciosas quanto as cartas de Diderot sobre os surdos e os cegos, que também lá estão, como acabo de descobrir.

***Dialogia*: Qual o papel do prazer no acesso à leitura alfabetizadora e formadora? Em que medida prazer e leitura são compatíveis?**

**Leda Tenório**: A pedagogia rudimentar apregoa que os estudantes só não se interessam pelos grandes autores *do programa* porque estes lhes são propostos friamente, sem que lhes seja ensinado o caminho do prazer da leitura. De muitos modos, essa ideia é enganosa. De um lado, leva a supor que os estudantes são eternas crianças, que continuam a brincar, às quais se deve oferecer brincadeiras, um mundo lúdico. Estamos obrigados ao prazer. Machado de Assis, com todo o seu pessimismo, Clarice Lispector, com todo o seu álbum de família doloroso, Proust com toda a sua perversão, entram assim, rapidamente, na categoria do *divertissement*. De outro lado, ela passa por cima daquela consciência da linguagem de que estávamos falando, que não deixa de ser uma consciência dividida ou infeliz. Sem querer referendar a ladainha filosófica segundo a qual o capitalismo devastou toda a cultura contemporânea, transformando-a em indústria cultural, quer dizer, em *animação*, acho que o prazer de ler os grandes autores só pode desempenhar algum papel, no plano da leitura e da aprendizagem, se for sutil. Explico-me: se o leitor, mesmo que seja um jovem leitor, puder se dar conta de tudo de grave que está em jogo nas artes, inclusive a questão dos limites da linguagem, e a isso puder reagir com aquilo que chamamos de ironia. É beletrista pensar que as artes devem ser *agradáveis*. É classicista o lema do *plair e être utile*. Os artistas nos ensinam a tomar contato com a dor. Kafka escreve em seu diário que acordou, uma certa manhã, em Praga, com uma faca enterrada nas costas. Clarice Lispector escreve: “Um pássaro, meu Deus!”. Tudo para ela é dramático, inclusive a natureza. Ensinar deveria ser fazer os alunos de todos os níveis irem entrando, com delicadeza, nesse plano de gravidade. A alegria de Matisse, que atravessou muitas guerras pintando flores e frutos, a leveza dos móveis de Calder, são interessantes exceções, notou Barthes, para voltar a ele.

---

**DOSSIÊ TEMÁTICO:**  
**Leitura e escrita na**  
**Educação Básica**

*/ THEMATIC DOSSIER:  
Reading and Writing  
in Basic Education*

---

# A literatura fantástica na educação brasileira: preconceitos, desafios e esperanças

*Fantasy literature in Brazilian education:  
prejudices, challenges, and expectations*

**Adriano Messias**

Pós-doutorando em Tecnologias da Inteligência e Design Digital/  
Doutor em Comunicação e Semiótica - PUC-SP - São Paulo - Brasil  
adrianoescritor@yahoo.com.br

**Resumo:** A chamada literatura fantástica é presença marcante nas escolas brasileiras e uma atraente temática aos jovens leitores. Ainda que amparada por terminologias como “folclore” e “conto maravilhoso”, ela resiste ao antigo esforço de se tornar o ensino da literatura mais próximo ao gosto “realista”. O panorama cultural contemporâneo faz com que o livro impresso assuma um lugar de fetiche e de objeto cultuado, por um lado, ou de objeto substituído e em vias de esquecimento, por outro. Como se não bastassem os precários vínculos históricos dos brasileiros com os livros, somam-se aqui dificuldades de várias ordens e gradações para que uma obra literária chegue a seu provável leitor. Neste artigo, no qual escrevo como pesquisador, mas também como escritor de livros para crianças e jovens, apresento alguns pontos de reflexão sobre particularidades da relação da escola com a leitura e a escrita, em amplo espectro.

**Palavras-chave:** literatura fantástica; psicanálise; semiótica; monstros; educação.

**Abstract:** The so-called fantasy literature has a considerable presence in Brazilian schools and represents an attractive theme for young readers. Although supported by terminologies such as “folklore” and “wonderful tale”, it resists to the outdated efforts to become the teaching of literature closer to the preference for the “realism”. The contemporary cultural panorama makes the printed book assume a place of fetishised object, on the one hand, or an object replaced and left to oblivion, on the other. As if the precarious historical links of Brazilians with books were not enough, there are still difficulties of several orders and gradations for a literary work could reach its probable reader. In this paper, I write as a researcher but also as a writer of books for children and young people, and present some points of reflection on the particularities of schools with respect to reading and writing, in a broad spectrum.

**Key words:** fantasy literature; psychoanalysis; semiotics; monsters; education.

## Nota bene

- A terminologia “literatura fantástica” é complicada, para não dizer impossível. Seu uso neste artigo se faz por conta da solidificação que o termo assumiu no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no mercado editorial e no universo dos leitores. Para fins deste texto, entender-se-á literatura fantástica como sendo aquela que se refere a temas, personagens e formas monstruosas, mitológicas ou lendárias, de acordo com o senso comum. Apresento um estudo sobre o assunto em minha obra *Todos os monstros da Terra: bestiários no cinema e na literatura* (2016), notadamente nos subcapítulos *Fantástico, um conceito plural* (p. 31-33), *O fantástico na literatura* (p. 34-42), *Das dificuldades classificatórias* (p. 231-248) e *Fantástico, gênero evanescente* (p. 257-263).

## 1 – Vale nota, professora?

Ou será que a questão sobre o cuidado e formatação do ser humano  
não se deixa mais formular de modo pertinente  
no campo das meras teorias da domesticação e educação?  
(Peter Sloterdijk)

*Onde está o fantástico? Em todo lugar e em nenhum lugar.  
Depende, de algum modo, do ângulo de vista do espectador,  
do leitor.  
O fantástico existe sempre e somente para um olhar humano  
e com relação a ele.  
A natureza, antes da presença e da intervenção do homem,  
não é em nada fantástica.  
Ela é, simplesmente.  
(Jacqueline Held)*

Aqui, escrevo como pesquisador acadêmico e como autor de mais de sessenta livros de ficção para crianças e jovens. Por conseguinte, para mim seria impossível, neste caso, separar o escritor do cientista. Minha experiência pessoal, que se atrela, por décadas, ao estudo e à prática da literatura infantojuvenil, direcionou-me a este breve texto ensaístico que deixa sobressair pontos de incômodo a respeito de um amplo panorama que engloba o ensino e as práticas de leitura e escrita

nas salas de aula brasileiras. Abordo, pois, problemas em cujo cerne habitam preconceitos e desafios para os que desejam pensar a educação.

Como toda história costuma ter um início – ainda que para fins exegéticos –, remonto ao humanismo burguês para abrir meu leque de considerações. Dele, herdamos uma certa “mística gramatical”, emprestando a expressão de Peter Sloterdijk (2000, p. 11). Ela percorre as culturas letradas há séculos, reforçada na “leitura obrigatória universal dos clássicos para jovens de ambos os sexos” (SLOTERDIJK, 2000, p. 12) – tanto na Alemanha, a terra do filósofo em questão, quanto nas terras do Hemisfério Sul.

No passado, “ler” e “escrever” (bem) eram decisivos para se classificar alguém como culto e ilustrado, mas não são mais verbos que ocupam sozinhos a linha de frente. Emparelhados, seguem “fotografar”, “filmar”, “gravar”, “jogar”, “programar”, “decodificar”, “conectar”, “plugar”, “postar”, “redesenhar”, dentre muitos outros. E há décadas já. Assim, pode-se dizer que o leitor clássico não existe mais e, se ainda sobrevive, não está sozinho em seu gabinete de livros. O próprio Humanismo e os modos de vida que ele engendrou são ficções, como dá a entender Sloterdijk, e, como tais, estas tendem a se transformar, enveredando por outros enredos, ou mesmo a desaparecer. De fato, o fim das coisas previamente estabelecidas ameaça o tempo todo os *Homines sapientes*, estes representantes de uma espécie há tão pouco tempo no planeta, mas que vive como se sempre tivesse reinado sobre ele.

Em meu entendimento, a grande histeria, tantas vezes colérica, que o denominado “fim do livro impresso” tem acarretado em discussões acaloradas desde alguns anos não é sintoma do término em si do prestigiado objeto em papel – claro que não. Ela traz no âmageo o disfarce da fobia que surge quando se pressente o vazio que se escancara no desfecho de toda era. Trata-se de todo um projeto de sociedade nascido com o Iluminismo e que rui ainda mais agora. Por acaso, coube a nós pertencermos às gerações de transição, mas muitos habitantes ainda deste século não vão se angustiar tanto com questões como as que nos assolam hoje em congressos, conferências e debates nas redes digitais. O suposto fim das coisas é o começo de muitas outras. Porém, o que atualmente esbarra nos problemas de leitura e escrita na educação fundamental é, em grande medida, o rechaço avassalador dos que não reconhecem as mudanças:

(...) é apenas marginalmente que os meios literários, epistolares e humanistas servem às grandes sociedades modernas para a produção

de suas sínteses políticas e culturais. A literatura de modo algum chegou ao fim por causa disso; mas diferenciou-se em uma subcultura *sui generis*, e os dias de sua supervalorização como portadora dos espíritos nacionais estão findos (SLOTERDIJK: 2000, p. 14).

O filósofo assinalava este estado de coisas em 1999, em um debate público na Alemanha, quando respondeu à famosa carta de Martin Heidegger, *Über den Humanismus*, datada de cinquenta anos antes. Sloterdijk não se enganou: quase vinte anos depois, a maquinaria que acompanha o ideal humanista se revela mais e mais enferrujada: por exemplo, as editoras colossais e massificadoras, as edições às vezes pouco cuidadosas *made in* China, a obrigatoriedade de se ler este ou aquele livro tido ora como “clássico”, ora como “da moda”, somadas à angústia de não se conseguir estar a par de tudo o que é publicado nas avalanches informativas em todos os formatos possíveis, são características e estratégias que insistem em servir a modelos que se desatualizam a cada dia.

Jaz, por detrás do véu da beleza que subsiste ao sonho do classicismo, a tese humanista de que leituras orientadas asseguram a domesticação do gênio, dos gostos e do temperamento, antítese do mundo da barbárie iletrada, antípoda do reino animal. Sloterdijk critica bravamente a “velha sociosfera”, na qual uma (europeia) “era da leitura” se transformou em uma espécie de “telepática república de eruditos” (cf. 2016, 241 *passim*), muitos dos quais detentores de um conhecimento eivado por uma postura *blasée* e superior, bem distante do que se reivindica hoje sob o termo “democratização do ato de ler”. Em suma: um *portrait* do leitor bem-nascido, historicamente distanciado do casebre de seu serviço.

Partindo desta breve reflexão sobre a decadência do Humanismo, enumero a seguir alguns problemas que persistem na compreensão da leitura e da escrita no ensino fundamental. Eles se abrigam sob os subtítulos “monstros em conserva”, “seres inconstantes”, “assombrações na fogueira” e “a colonização o leitor”. Considere-os interfaces de um mesmo escopo complexo.

## 2 Monstros em conserva

Hoje, experimentamos uma revolução antropogenética como nunca vista, decisória sobre nosso devir como a espécie causadora do labiríntico Antropoceno.



As antropotecnologias são, inexoravelmente, o destino daqui em diante. Tudo será passível de modificação: não apenas o sexo, o gênero e as habilidades, mas os suportes, as estruturas e as extensões (dos corpos, e, por conseguinte, das leituras que se possa fazer do mundo), cada vez mais. A inteligência artificial vem sendo testada a favor da farmacêutica e da medicina, e laboratórios de pesquisa garantem, como Prometeus de nossos dias, um prolongamento inimaginável para a vida humana.

Ainda assim, em muitas escolas, a leitura e o encontro com a literatura insistem em plataformas que não se sustentam mais: a leitura obrigatória e sem prazer de um determinado livro; a velha ficha de leitura; a biblioteca austera, fechada ou inexistente que tanto incomodava minha personagem Alice (2012); o exame para avaliar se o livro lido foi bem compreendido. Em 2004, quando Mário Prata tentou resolver oito questões sobre sua crônica *As Meninas-Moça*, texto que caiu em uma prova de vestibular de cinco anos antes, errou todas. Recebo com frequência e-mails de leitores adolescentes e de pais de pequenos leitores. Vários deles surgem angustiados com perguntas que são feitas em trabalhos escolares: “o que aconteceu ao personagem W?”, “onde se passa a história X?”, “qual o resumo do livro Y?”, “qual a mensagem do livro Z?”. Certa vez, recebi um questionário sobre um de meus livros: um entusiasmado professor havia apresentado diversas perguntas aos seus alunos, e confesso que achei complicado respondê-las. Imagino como deve ser desestimulante para o jovem leitor do século XXI ter de lidar com isso. Também passei pela mesma experiência em minha época de colegial, quando, para cada livro lido, eu tinha de apresentar um resumo para “ganhar ponto” e comprovar se a leitura de fato tinha se realizado.

A literatura infantojuvenil nacional nasceu atrelada à educação básica, o que se comprova em livros teóricos do assunto (SALEM, 1959; LAJOLO & ZILBERMAN, 1985; ABRAMOVICH, 1991; BRANDÃO, 1995; SOUSA, 1996; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005), os quais costumam apresentar uma alvorada cronologicamente bem demarcada para o tema, enumerando contos e textos curtos, sejam os de fadas, os jocosos, os populares – muitos dos quais de forte teor moralizante e exemplificador – como fundantes das aulas de leitura e escrita. Em um profuso cabedal de obras tradicionalmente utilizadas nas escolas, encontram-se matrizes impressas de narrativas que foram dotadas de fins paradidáticos, majoritariamente presentes nas salas de aula do nosso país desde a segunda metade do século XIX. Na forma de traduções e adaptações, tais seletas, coletâneas e textos preferidos

condensam fábulas de Esopo e La Fontaine, contos de Charles Perrault, de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm, incluindo também leituras de mais extenso fôlego, como *Telêmaco*, de Fénelon, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, os dois tomos de *Alice*, de Lewis Carroll, *Pinóquio*, de Collodi, as aventuras tecnofílicas de Jules Verne, as peraltices de Tom Sawyer, de Mark Twain, as sandices do Barão de Münchhausen, de Rudolph Erich Raspe – apenas recordando algumas das mais representativas. Cabe ressaltar que estas obras convivem ainda hoje com textos de autores contemporâneos de literatura infantojuvenil e ajudam a formar os acervos bibliográficos escolares. Em síntese, são histórias que dialogam, segundo expressão de Magalhães (1998, p. 41), com uma “criança generalizada” – ou seja, o próprio sujeito do inconsciente –, configurando uma malha literária de interconexões discursivas ininterruptas, tanto subterrâneas quanto explícitas.

Foi precisamente com a Imprensa Régia, em 1808, que tiveram início as publicações para crianças no Brasil, ainda que de forma irregular e inconstante. Porém, a literatura infantojuvenil ganhou fôlego na República Velha com livros cada vez mais pensados para o ambiente escolar, em temáticas imbuídas muitas vezes da melancolia, do ruralismo e do indianismo tardios, demonstrando o quanto o Romantismo, na prosa, e o Parnasianismo, na lírica, se alastravam pelo pensamento pedagógico e literário século XX afora. Na obra de Oscar Cirino (2001), está evidente que o reconhecimento da infância no Brasil seguiu o rastro de uma modernidade em atraso: apenas na segunda metade dos oitocentos nossas crianças ganharam alguma valorização, deixando de ser meras figurantes dos sertões bucólicos e dos terreiros escravocratas, exatamente quando profissionais higienistas e sanitaristas insistiam em classificar o infante como uma “entidade físico-moral amorfa, espécie de cera mole” (CIRINO: 2001, p. 32) a ser modelada pelo adulto. Portanto, dizer que, no Brasil, a educação infantil e a literatura para crianças formam uma parceria sólida desde o Império é uma constatação, ainda que muitos outros países tenham empreendido, em suas caminhadas históricas, a mesma simbiose. Há nisso pontos muito positivos, como a retroalimentação e o reavivamento de conteúdos lendários e mitológicos nas salas de aula, ainda que seja necessário reforçar que muitos dos textos literários basais em nossa história educacional assumem um pendor nacionalizante, dando prevalência, por exemplo, ao mito das três raças, em caudaloso intuito classificatório atrelado à angústia de querer saber-se como povo. Enumerar, classificar e rotular têm a

função de aplacar temporariamente um inquietante vazio que culturalmente carregamos desde a época colonial, o que comento adiante. Daí, sob a elástica aba do termo “folclore”, parte dos esforços de letramento privilegiam, também como estratégia discursiva e imagética, seleções de mitos e lendas tidos como autóctones, representados por figuras antológicas, como as sereias (Iara, Mãe d’Água), os seres da mata e do cerrado (Curupira, Caipora, Boitatá), os ogros (Bicho Papão, Cabeça de Cuia, Capelobo), etc., muitos dos quais contextualizados entre uma saudosa vida rural e uma urbanização incipiente (a exemplo do Saci e da Cuca). Também compartilho desses arcabouços saborosos de monstruosidades em minhas obras, desconfiando, entretanto, de que devam apenas assumir posições meramente figurativas no terreno do folclórico.

Os estudos da cultura popular ganharam relevo com o fortalecimento de várias nações europeias nos séculos XVIII e XIX. Um dos resultados disso foram as excelentes colheitas de contos ditos do “folclore”, esse neologismo já bem fertilizado, criado em 1846. Muitos personagens fantásticos compilados passaram, então, a compor um limbo prestigiado que forma uma espécie de bestiário acomodado em “nuvem” – emprestando aqui um termo do mundo tecnodigital – ou seja, o somatório da memória oral, dos textos literários e dos recursos das tecnologias das redes. Deste material de domínio público difundido pela internet e outras mídias, qualquer um pode lançar mão, e assim sucessivamente se encaminham repetições, renações e reinvenções narrativas. Entretanto, muitas vezes os personagens fantásticos nas histórias infantojuvenis sobrevivem em formatações um tanto cristalizadas que agradam a certa tradição pedagógica de datação “pré-modernista” (aqui, no sentido da denominação que se atribui usualmente aos períodos literários no Brasil). Em síntese, se jogarmos no Google a palavra “saci”, as primeiras imagens que aparecem são as que trazemos à mente de forma saudosista inclusive. Poucos se dão ao trabalho de verificar, justo na deliciosa obra de 1918 de Monteiro Lobato, intitulada *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito* (cf. 2008), as variações inquietantes que o diabrete assumia por todo o Brasil.

### 3 Seres inconstantes

Como exemplo do reiterado afã de autodescobrimento e autoafirmação que parece se remodelar a cada decênio em ciclos de debate e festejo, temos um

comportamento que percorre contemporaneamente certo viés do mundo editorial literário: aquele que valida e legitima um texto escrito por alguém cuja origem étnica e/ ou geopolítica coincida com uma temática em questão. Por conta disso, do ato inicial de se criar literatura-fruição parece que se passa, sem perceber, a uma vontade de se fazer antropologia à moda de outras épocas, quando um esquimó ou um bosquímano era quem de fato poderia recontar suas histórias ao mundo, o que se contraporía, certamente, àquela lúcida insistência borgeana de também tratar, em sua escrita, dos rouxinóis, aves inexistentes nos telhados portenhos. Para ilustrar este meu ponto de vista, o leitor pode buscar o excelente texto *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: p. 183-264).

Tem valido, nos meios educacionais brasileiros, a velha premissa do senso comum: o que está mais próximo ao factual tem mais mérito, ainda que a própria História se enrede por trás da cortina da ficção. Já está por muito discutido que, detrás da criação “fantástica”, desvela-se o pesado o manto do “realismo” tão caro às artes no Brasil, como bem denuncia Luís Augusto Fischer (2007). Não nos esqueçamos que “la obra literaria no es un reflejo de la realidad, la obra literaria crea la realidad” (FRIDMAN, 2014, p. 16). Contudo, de praxe, ao lado de um desejo de denúncia social, costuma caber muito bem a acentuação da cor-local, da natureza intocada e do intimismo maneirista que às vezes degradingola para um ufanismo ingênuo – todas estas veredas bem apreciadas em nossas letras. Aqui se sente o peso da “identidade” – palavra que percorre abundantemente os escritos teóricos sobre pedagogia e leitura, como se fosse uma última e definitiva ancoragem para o pensamento. Sobretudo nos anos de 1990, estava em voga se discutir a busca de um eu nuclear, ou seja, a identidade pessoal (TURKLE, 1997; WOODWARD 2000; GIDDENS, 2002), bem como a noção de identidade vinculada às sociedades em rede (CASTELLS 2005) e à cultura (KELLNER, 2001; HALL, 2002; GOMES, 2004; BAUMAN 2006; CANCLINI 1997, 2005, 2006; MARTÍN-BARBERO 2005). Hoje, a questão da identidade torna-se areia movediça quando comunidades científicas só fazem discutir reiteradamente o esfacelamento do sujeito do pós-estruturalismo e o incerto devir do humano.

O derradeiro fôlego dessa invenção de alguns séculos chamada Humanismo parece se projetar no achatamento do humano ao nível dos outros animais e das coisas – o trunfo da ontologia orientada aos objetos –, aliado à complexa ecologia das redes e de um planeta imantado pela conectividade. Esta, sim, parece ser a

palavra que suplantará, mais e mais, as antigas interações mono ou dialógicas. Para além das estratificações e clausuras teóricas que os estudos sobre identidade nos trouxeram, tem-se agora o desafio de se pensar como os seres se aproximam, se repelem e produzem criações a partir da conectividade, em amplo sentido e uso. Não se trata, evidentemente, de ressuscitar nenhuma teoria como a de Gaia, de James Lovelock, mas, sim, de se tentar entender como o que já foi chamado de identidade está, de fato, em interação com outros elementos e, sobretudo, o quanto o conhecimento tem linhas de pertencimento bastante tênues, as quais ultrapassam e reconstróem vetores como etnia, sexo, gênero, cor da pele, nacionalidade, idioma. Neste sentido, pode-se afirmar que a grande questão que tem sido colocada em relevo no século XXI não é “o que é a identidade?” ou “o que é o sujeito?”, mas “o que é o humano?”, e, mais avassaladoramente, “o que sobrou do humano?”, em tempos de apocalíptico Antropoceno. Por conseguinte, os que empreendem ações pedagógicas e projetos que visam ao letramento devem se debruçar com urgência sobre reflexões em torno das velhas balizas que o controverso Humanismo nos legou.

#### 4 Assombrações na fogueira

A insistente busca por uma “identidade nacional”, que conquistou adesão nos estudos e práticas educacionais há décadas, conduz a outra reflexão, atrelada aos subtítulos anteriores deste artigo. Historicamente, os textos de letramento no Brasil dão a ver uma categorização inconstante, posto que obviamente impossível, do “fantástico nacional”, tal como “lendas por região ou estado”; e/ou “lendas folclóricas”; e/ou “mitos e lendas”; e/ou “lendas indígenas”, “africanas” e “europeias”, etc. Ainda que se saiba que muitos dos contos tidos como de origem africana ou indígena não sejam mais do que adaptações dos mitos greco-romanos, dos cancioneiros, sagas e romances de gesta medievais, ou até mesmo dos contos populares dos então jovens estados nacionais europeus dos séculos idos, evidencia-se, neste ímpeto de se narrar nossas “histórias pátrias”, uma necessidade premente de se autorizar os contos brasileiros como oriundos dentre a profunda selva amazônica e a extensa relva dos Pampas.

Paralelamente, de maneira paradoxal, são registrados conhecidos episódios de oposição à exaltação desse “ideário nacional”: trata-se das polêmicas tentativas

de banimento de textos, personagens e autores que ameaçam, com seu poder sobretudo imagético, algumas pedagogias mais fortemente ligadas a fundamentalismos religiosos. Desta forma, localiza-se, ao lado da insistente colocação do conto popular e da narrativa cabocla na bibliofágica prateleira do folclore, a “demonização” de personagens que, até pouco tempo, eram simples integrantes do prolífico campo da literatura para crianças e jovens<sup>1</sup>. Tem-se aqui um caso de “literalização da literatura”, ou seja, da interpretação “ao pé da letra” dos textos literários, como se esses pudessem entrar em jogo com o campo da “verdade teológica” requisitado pela religião, o que ilustra a enorme dificuldade que uma obra escrita tem para seguir seu caminho rumo ao jovem leitor.

Neste mesmo escopo, sobressai-se outro tipo de preconceito, muitas vezes proveniente dos próprios escritores e editores, para com os elementos imbuídos do conteúdo caipira e caboclo, considerados incipientes frente à onda importadora de vampiros e zumbis. Histórias fantásticas contadas por autores brasileiros comumente são acolhidas pela literatura infantojuvenil, onde conseguem garantir alguma sobrevida. Mais raramente, certas obras nacionais também ganham corpo na teledramaturgia. No mais, o fantástico produzido por aqui contará com grupos específicos de leitores e fãs, assegurando nichos editoriais. De alguns deles se beneficiam as editoras do tipo “pague para ser publicado”, que pululam pela rede há um bom tempo.

## 5 A colonização do leitor

Afeitas, portanto, ao “realismo”, muitas escolas tendem a se aliar facilmente a certa literatura que repudia, de modo geral, textos de aspectos fantasísticos, surreais ou absurdos. A argumentação é que uma narrativa com personagens sobrenaturais não seria capaz de oferecer a devida seriedade à formação do leitor, distraíndo-o dos problemas sociais e econômicos e fazendo com que este se perca em veleidades. Aqui, faz-se valer ainda a noção de que literatura deveria ter uma função normatizadora, ideológica e didática, presente na clássica dicotomia “trabalho sério” x “diversão”. Já comentei que muitas vezes um aluno não pode escolher, em sua escola, o livro que quer ler, e, quando o faz, ainda assim tem de demonstrar que a leitura foi proveitosa por meio de questionários e resumos que devem ser entregues ao professor.

Participando de feiras e salões do livro, sempre me encontro com grupos de estudantes. Por várias vezes, vi cenas em que o professor proibia terminantemente um determinado título para seus alunos, dizendo que eles não conseguiriam entender a história, ou que aquele livro não era adequado para eles por outros motivos (algumas vezes, havia o fundamentalismo religioso por trás do discurso professoral). O que se obtém com isso é uma traumatizante frustração e uma baixa autoestima por parte dos leitores.

A esse panorama, acrescenta-se que um livro, para chegar ao jovem leitor, muitas vezes tem de passar por vários crivos seletivos na própria escola e na comunidade, sejam eles os de primeira linha (a diretoria, a coordenação, os professores, os bibliotecários), os de segunda linha (os pais e avós) ou os de terceira linha (os próprios alunos, que se influenciam mutuamente). Os tantos mediadores que “interceptam a relação livro-criança”, segundo Palo & Oliveira (2006, p. 13), muitas vezes “(. . .) dificultam à criança a decisão e escolha do *que e como* ler”. Em meu entendimento, dever-se ia optar por uma leitura que trabalhasse de forma ampla o leitor, conforme também diz Michèle Petit,

“( . . .) longe das divisões estabelecidas que opõem, por exemplo, os partidários da leitura ‘utilitária’ aos da leitura de enriquecimento. Quando encontro palavras que me perturbam porque permitem expressar o que tenho de mais íntimo, assumo que isso é algo ‘útil’ ou é um ‘prazer’? Como disse Freud, talvez seja algo que está ‘além’ do prazer. . .” (PETIT, 2008, p. 39).

O que denuncio aqui, sob a égide da literatura fantástica no universo da escolar, foi de certa forma trabalhado, em sentido mais generalizado, em um texto de Magda Soares (2011):

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Disse em tese porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo,

pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (. . .). Esta exposição poderia, assim, discutir a inevitável e necessária escolarização da literatura infantil e juvenil, e como fazê-la de forma adequada; na verdade, toda a bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola é uma bibliografia sobre como promover uma escolarização adequada da literatura: como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros (SOARES: 2011, p. 6-7).

As práticas de leitura e letramento nas salas de aula evidenciam, assim, o paradoxo antropológico, pedagógico e funcional que se polariza em uma angústia e um mal-estar específicos de nosso país. Flagra-se, aí, um sintoma que pode estar indelevelmente ligado à hipertrofia patológica da instância cultural, por um lado, e à insistente regulação da vida pulsional do sujeito por outro, o que se deve a pedagogias aliadas à tradição e à colonização do corpo. Isso demonstra o quão Jacques Lacan estava correto ao pontuar, polemicamente, o verbo “educar” como um dos três impossíveis, ao lado de “governar” e “analisar”.

Para muitas escolas – em geral preocupadas em manter a tradição –, os quadrinhos, o cinema, os games, a internet, ou todos esses suportes e mídias juntos, já foram demonizados no passado – e alguns ainda o são. Os monstros são alvos fáceis dos críticos. Porém, pesquisas mostram que a violência e o medo simbólicos nas histórias não oferecem riscos, até porque permitem a elaboração das fantasias agressivas. E, de leituras despreziosas, podem até se transformar em objetos de estudo. A ansiedade em controlar a violência na vida “real” é algo do mundo dos adultos, e estes comumente não sabem como fazê-lo, decidindo pela censura dos conteúdos que chegam até as crianças e jovens. A incongruência é tamanha que muitas vezes os mesmos pais que proíbem os filhos de lerem um pequeno romance fantástico permitem que estes assistam na TV ou pela internet filmes de violência explícita e se empanturrem de salga-



dinhos artificiais e pouco nutritivos. Nas mídias, quando vemos debates que formulam perguntas grotescas do tipo “qual o efeito da violência dos jogos e dos filmes na vida das crianças?”, parece que por “crianças” entende-se uma massa amorfa e sem desejo, capaz de ser manipulada ao infinito. Estes debatedores ignoram inclusive a mais evidente função do monstruoso, que seria a catarse. Sabe-se que muitos dos adolescentes de fato violentos foram privados de infâncias em que pudessem imaginar livremente. Já houve inclusive empreitadas por se edulcorar, evangelizar, pasteurizar e pacificar canções de ninar, contos de fadas e parlendas, como se isso impedisse de fato a presença da agressividade entre os pequenos e os anestesiasse perante os dramas inerentes à condição humana. Esquece-se, com facilidade, que as crianças, como seres desejantes, são detentoras de raivas e ressentimentos, e precisam aprender a lidar com isso principalmente por meio da fantasia.

Frente às antigas questões da educação brasileira aqui enumeradas, depara-se com uma tecnologia urgente que a tudo transforma rapidamente, como mencionei. O futuro do livro impresso parece bem demarcado, considerando-se que as novas gerações estão cada vez mais adaptadas à virtualidade. O livro em papel de hoje e o disco de vinil de ontem sobreviverão como opções, mas não como suportes determinantes. Porém, o mal-estar que contamina o homem hodierno sinaliza que a adaptação é ainda a ferramenta que sustenta as espécies neste planeta, e não tem sido diferente com a nossa. O que será, não do livro, mas da literatura, em breve porvir, é um sinal de alerta para todos. Uma das esperanças é que entendamos de fato o papel das boas histórias e da convergência de tecnologias para avançarmos nesse quesito. Ainda sequer vislumbramos boa parte das possibilidades de interação com uma obra literária.

O que apresentei aqui foi um caleidoscópio de tendências, pensamentos, iniciativas e processos que interagem no que diz respeito à leitura de livros de ficção. A literatura fantástica, ainda que tenha um lugar de privilégio no mundo infantil e juvenil, ainda está por ser mais bem valorizada, em especial nas escolas. Pais e professores não podem se esquecer que, quando eles próprios viveram bons momentos em leitura prazerosa, fizeram talvez como o pequeno Nils, de Selma Lagerlöf, que se deitava toda noite em um ninho esquecido de esquilo, ou como o poeta mineiro, que fabricava seu elefante com os recursos que tinha.

Não há ninguém que seja imune a uma boa história. E a nenhuma criança se deve privar esse direito.

## Notas

1. Outro importante ponto a salientar é o quanto, no caso brasileiro, uma cultura oral sustentada há quatrocentos anos perdeu terreno, de maneira quase abrupta, para as seduções da cultura eletrônica no século XX, quando o rádio, o cinema e a televisão tornaram-se os meios fundamentais para informar, divertir, e, por que não, proporcionar formas de leitura do mundo às populações rurais analfabetas, recém-assentadas nas urbes (anos de 1950 a 1980), cujas proles se aproximaram, a partir dos anos de 1990, da cultura virtual e digital, e, recentemente, da pós-digital. De acordo com Lucia Santaella (2003), as eras culturais que conviveriam e se influenciariam mutuamente nas diferentes sociedades humanas seriam: a da cultura oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital. Ainda que a oralidade, avoenga das narrativas hipertextuais, ressoe nos textos da internet, em nosso país sobressai uma lacuna muito mal preenchida: a da cultura impressa que, no século XIX, época de seu surgimento nessas terras tropicais, era privilégio dos que integravam o mundo burguês e latifundiário, continuando como verniz de formação das elites nos períodos posteriores. O luxo do objeto livro está historicamente refletido na escassa frequência pelos leitores a bibliotecas (estas, quando existentes e atualizadas). Não é novidade que, no Brasil, o hábito de leitura é fraco, o que produz uma população leitora carente de maturidade crítica – e assim se cria uma viciosa redundância. Estes pontos nodais fazem parte de nossa realidade social, que sofre por séculos os revezes da baixa qualidade da escolarização pública e dos maus gerenciamentos de políticas e bens culturais.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil. Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BRANDÃO, Adelino. *A presença dos Irmãos Grimm na literatura infantil e no folclore brasileiro*. São Paulo: Ibrasa, 1995.
- CASTRO, Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- CIRINO, Oscar. *Psicanálise e Psiquiatria com Crianças. Desenvolvimento e Estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil. Teoria. Análise. Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Teresinha. *Psicanálise com Crianças*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- FISHER, Luís Augusto. *Literatura brasileira. Modos de usar*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FRIDMAN, Pablo. Shakespeare, más allá de Shakespeare. In: *La máquina des-escribir. El sujeto entre-líneas*. Buenos Aires: Letra Viva, 2014.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

- 
- \_\_\_\_\_. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora DP&A: São Paulo, 2002.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder. As crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- LAGERLÖF, Selma. *A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LOBATO, Monteiro. *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito*. São Paulo: Globo, 2008.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MAGALHÃES, Sonia Campos. Novas velhas histórias. In: MENGARELLI (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma, 1998.
- MESSIAS, Adriano. *Alice de A a Z*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Todos os monstros da Terra. Bestiários no cinema e na literatura*. São Paulo: Educ, 2016.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil. Voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PRATA, Mário. *O que é isso Ministro Paulo Renato?* Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosaepoesia/0056.html> Acesso em: 21 de março de 2017.
- SALEM, Nazira. *Literatura infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1959.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o Parque Humano. Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Esféras I. Bolbas*. São Paulo, Estação Liberdade, 2016.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: [http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148554%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20completo.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148554%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20completo.pdf) Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.
-

SOUSA, Edson Luiz André de (Org.). *Psicanálise e Colonização. Leituras do Sintoma Social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

SOUZA, Angela Leite. *Contos de fada: Grimm e a literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

TURKLE, Sherry. *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós, 1997.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

recebido em 27 abr. 2017 / aprovado em 25 maio 2017

Para referenciar este texto:

MESSIAS, A. A literatura fantástica na educação brasileira:preconceitos, desafios e esperanças. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 21-36, maio/ago. 2017.

# Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio

*Literary literacy and literature teaching in middle school*

**Maurício Silva**

Professor do PPGE da Universidade Nove de Julho, Uninove.  
maurisol@gmail.com

**Márcia Moreira Pereira**

Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie  
marcia.moreirapereira@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo expor algumas das principais teorias acerca do conceito de letramento na atualidade, discutindo em especial o conceito de letramento literário. Partindo da definição do termo *letramento* e de sua história, o artigo procura discutir seus possíveis usos práticos no processo de escolarização, entre outras coisas, na comparação com o conceito de *alfabetização*. Um de seus aspectos mais relevantes é a apresentação do letramento sob a perspectiva da multiplicidade de suportes discursivos.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Escolarização. Educação. Escrita. Letramento literário.

**Abstract:** The present article analyses some of the main theories about the concept of literacy today, discussing in particular the concept of literary literacy. From the definition of literacy and its history, the article discusses the practical uses in the school. Besides the present article analyses the literacy in the context of the discourse multiplicity.

**Key words:** Literacy. School. Education. Discourse. Literary literacy.

## Introdução

O conceito de letramento tem, ultimamente, conquistado muita visibilidade, em razão das diversas possibilidades de aplicação *prática* no universo escolar, mas também de sua amplitude *teórica*. O que começou como uma teoria ainda incipiente, nos anos oitenta, agora tem cada vez mais importância e incidência no processo de escolarização. Partindo do pressuposto de que a escola deve, entre outras funções, formar cidadãos, o letramento está cada vez mais em evidência, uma vez que privilegia o uso social da leitura e da escrita.

Nesse contexto, a proposta deste artigo é refletir e apresentar algumas considerações preliminares e introdutórias acerca do letramento, em seus diversos aspectos práticos e teóricos.

O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, com a produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores. Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros.

O conceito de letramento surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão. Ainda segundo Magda Soares,

o surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2003, p.29).

Um dos pressupostos do letramento é a questão da *leitura de mundo*, proposta, pioneiramente, pelo educador Paulo Freire, para quem ela seria funda-

mental na vida escolar do aluno, o que o vincula definitivamente ao conceito de letramento, já que, em sua teoria, Paulo Freire defendeu a alfabetização como meio de conscientização e de apropriação social da leitura e da escrita pelo alfabetizando. Nesse sentido, com o letramento, é possível que se tenha criado um novo termo para designar o que Freire já antecipava há quatro décadas. . .

Desse modo, pode-se inferir que o letramento é o uso social da leitura e da escrita, estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado: essa ideia pressupõe que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, “independentemente” do grupo a que se vincula.

Mortatti, em seu livro *Educação e letramento*, traça um breve histórico da educação do Brasil, mostrando, em cada época, sua necessária evolução. Segundo a autora,

no Brasil, certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto (MORTATTI, 2004, p. 33).

A autora afirma ainda que, apesar de certa resistência, houve mudanças substanciais no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. Está claro, para ela, que essas mudanças ocorreram de acordo com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, moldando também a forma de alfabetizar o cidadão, já que, a certa altura, não era mais possível simplesmente alfabetizá-lo, sendo, portanto, necessário *letrá-lo*.

Hoje, por exemplo, é preciso saber fazer bom uso da leitura e da escrita de acordo com as contínuas mudanças e exigências sociais. Portanto, Mortatti mais uma vez reforça a necessidade do letramento, conceito que vai além da noção restrita de alfabetização. É claro que ocorreram mudanças significativas até hoje na educação e no meio que a envolve. Por isso, em se tratando de letramento, a autora reforça:

se ‘educação’ é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com ‘letramento’, de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com

a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los (MORTATTI, 2004, p. 35).

## Ensino de Literatura no Ensino Médio

Como sugerimos anteriormente, o conceito de *letramento literário* vem se tornando cada vez mais conhecido no meio acadêmico e escolar, uma vez que indica a leitura/produção e a visão crítica dos conteúdos abordados na escola, bem como nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Graça Paulino,

usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

Portanto, podemos destacar na prática do letramento – como, de resto, já propunha o Método Paulo Freire de Alfabetização – a importância de se levar em consideração a leitura de mundo do aluno, na medida em que o discente possui conhecimentos aos quais agrega valores pertinentes aos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, o que se pretende é tornar a cultura do alunado como um processo relevante, promovendo a “troca cultural” na sala de aula, já que, de acordo com essa teoria, o educando não deve ser como um “depósito” no qual o docente despeja conteúdos estabelecidos, sem levar em consideração sua realidade (FREIRE, 1996).

Uma das maiores discrepâncias que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é



apresentada aos alunos como algo “impossível” de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos lingüísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e regrado. Para Rildo Cosson, o letramento literário propõe uma visão voltada para o verdadeiro sentido da leitura e literatura, existindo, na cultura social e escolar, basicamente três pontos nevrálgicos que destituem o poder da literatura:

alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas (...) outros tem a consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades lingüísticas (...) por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura, todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é tratada, ela se torna inacessível (COSSON, 2006, p. 10).

Portanto, podemos destacar que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola – e, conseqüentemente, na sociedade – quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de supressão da literatura enquanto arte na própria escola. Uma das alternativas possíveis para elevar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula:

assim, para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos (RANKE, MAGALHÃES & FERREIRA, 2011, p. 32).

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo,

o letramento literário se configura numa prática que poderá tanto despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*) quanto desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*).

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para ela, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em “sobras” de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários (PINHEIRO, 2001, p. 301).

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a

que tem direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54).

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E o *letramento literário* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

## Letramento & letramentos. . .

De acordo com uma primeira definição geral e como vimos sugerindo até aqui, o letramento pode ser entendido como o uso da leitura e da escrita em práticas diversas, como a obtenção de informações, a escrita e recepção de *e-mails* ou, simplesmente, a realização de qualquer tipo de leitura, sabendo interpretá-la e relacioná-la ao objetivo pretendido.

O que muitas vezes não nos damos conta – nem a escola! – é que, no dia a dia, estamos envolvidos direta ou indiretamente com muitas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos diversos: como em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou com os amigos. Muitas crianças e adolescentes fazem uso da escrita e da leitura no seu cotidiano, seja nos *sites* de relacionamento ou nos *blogs* de ue costumam participar, seja na leitura de revistas em quadrinhos etc. Ocorre que, muitas vezes, a escola ignora essa realidade vivida pelo aluno, apenas impondo-lhe a necessidade – quando não, a obrigatoriedade – de se tornar um leitor de textos que são, via de regra, automatizados pela própria escola, os quais, em geral, encontram-se fora da realidade do aluno. A prática de leitura e escrita na escola deve estar sempre relacionada à reflexão do contexto social do aluno, fazendo com que o estudante se posicione, autonomamente, diante dos desafios da realidade e possua uma visão crítica sobre o mundo. Para Magda Soares,

o letramento é, sem duvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2004, p. 120) .

É extremamente relevante ressaltar que há diferentes tipos de letramento, motivo pelo qual um indivíduo pode ser capaz de fazer uma lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma argumentação coerente, defendendo um tema ou fazendo uma crítica sobre determinado assunto.

Cumpré lembrar que *letrar* é mais que *alfabetizar*. . . é algo além de somente decodificar letras e signos, já que o letramento propõe que o leitor/escritor tenha

senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, sabendo sobretudo *interpretar* a realidade discursiva em que está inserido. Nesse caso, o aluno simplesmente alfabetizado decifra os códigos, enquanto o letrado entende seu significado, interpretando-o. Por isso, muitas vezes, o aluno apenas automatiza a leitura, sem tirar proveito dela.

Tal reflexão nos leva a inferir que, diante da realidade que se apresenta, é possível ser letrado e não ser alfabetizado. Um exemplo disso é o indivíduo que pode votar, mas não consegue ler e interpretar o que está escrito no seu título de eleitor, muito menos entender – por meio da leitura – as propostas de seu candidato. Outro exemplo comum é o do cidadão que preenche uma ficha de emprego: ele pode conseguir preencher toda ficha, mas quando é perguntado – por meio da escrita – o que exatamente busca com o cargo pretendido, não consegue se expressar e, muitas vezes, sequer passar para o papel suas ideias. Na prática de alfabetização na sala de aula, é comum o aluno se tornar um mero “decifrador” de códigos e signos linguísticos ou ainda um “copiador” de textos, fazendo com que a leitura e a escrita se tornem algo mecânico, automático e desprazeroso.

Cada indivíduo tem seu nível de letramento, uma vez que até mesmo uma criança de dois anos possui um conhecimento de mundo. A escola, portanto, deve se apropriar desse nível de letramento de cada aluno e elevá-lo, fazendo, assim, com que o aluno desenvolva sua capacidade de expressão e de inteligência do mundo. Podem-se pontuar algumas considerações acerca de como lidar com o texto escrito – como sugerem, por exemplo, algumas diretrizes propostas pelo Departamento de Educação do Governo Australiano, para quem, do aluno em contato com o texto, espera-se que: a) examine o sentido que não está explícito na superfície do texto; b) considere o propósito do texto e as intenções do autor; c) compreenda que os textos não são neutros, pois eles representam visões particulares, silenciam outros pontos de vista e influenciam as pessoas; d) questione e desafie as maneiras como os textos são construídos; e) analise o poder da linguagem na sociedade, bem como as relações de poder que a linguagem oculta (DEPARTAMENT OF EDUCATION, 2011).

Ainda na questão das diferenças entre letrado e alfabetizado, Magda Soares, uma das precursoras do estudo do letramento no Brasil, reforça a distinção que há entre ambos, já que, para ela, os dois termos são essencialmente diversos:

uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto,

mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 24).

Visto sob uma perspectiva contrária, isso quer dizer, também, que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: o cidadão alfabetizado sabe ler e escrever, enquanto que o cidadão letrado não somente sabe ler e escrever, mas é ainda aquele que faz um uso distinto da leitura e escrita, correspondendo adequadamente às demandas sociais dessa leitura e escrita. Portanto, da mesma forma que se pode ter um analfabeto letrado, é possível existir um alfabetizado iletrado. . .

Para MORTATTI (2004), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, mas ambos estão relacionados com as práticas de leitura e escrita: o letramento envolve seu uso social, não se distanciando da prática educativa e de escolarização, mas ocorre em situações diversas dentro ou fora do universo escolar. Segundo Leda Tfouni,

apesar de estarem indissolúvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito (TFOUNI, 1988, p. 9).

Além disso, a autora lembra que a alfabetização é algo individual, estando ligado à educação formal e à escolarização, enquanto que o letramento é voltado

para os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Segundo ela, o letramento centraliza-se no *social* de maneira ampla, desligando-se do *individual*.

Há que se destacar ainda, sobre esse assunto, o fato de ser possível falar não em letramento, num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural, como a indicar os vários desdobramentos que a primeira noção, aqui explicitada, pode adquirir. Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado *letramento literário*, particularmente voltado ao ensino da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como ele se dá, em especial, na escola, já que convém lembrar que os textos que estão presentes no cotidiano do aluno também estão na escola. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo do computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados na sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009)

Outra pesquisa que tem buscado desenvolver os aspectos diversos do letramento é aquela realizada por Roxane Rojo, que propõe o sugestivo termo *multiletramento*, cujo sentido remete à capacidade que tem o indivíduo de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas. Os alunos

de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita, o que não pode ser ignorado pela escola. (ROJO, 2009)

Diante da realidade descrita, faz sentido a proposta de Francisco Júnior, ao defender uma nova prática de letramento, voltada para a capacidade humana de realizar uma leitura diária e crítica do mundo — do mundo interior para o mundo exterior —, e assim compor novos mundos intermediados pelo uso de diversas linguagens e sentidos, tendo como vetor principal

um conceito de apropriação e uso social para a leitura-escrita (letramentos) que transcende o mero entendimento de alfabetização funcional e concebe a educação como um processo (amplo e dinâmico para a construção do conhecimento, pelo resgate e valorização das múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura). (JUNIOR, 2009, p. 42).

O autor acredita, portanto, que a prática de leitura e escrita de forma positiva e crítica deve partir do interior do indivíduo e, assim, ser exteriorizado, exercitando a leitura e escrita de forma autônoma e voluntária. Cavalcante, na sua teoria, baseia-se na prática do educador Paulo Freire, que, como vimos no início deste ensaio, se negava a diferenciar a alfabetização da conscientização.

## Considerações Finais

Uma nova geração de professores precisa, efetivamente, de novas ferramentas para a prática do ensino de leitura e escrita, o que influencia na formação de ambos (professores e alunos). Há um grave conflito entre a escola pública e a juventude, na medida em que a escola precisa rejuvenescer, o que nem sempre ocorre: hoje em dia, verifica-se que os alunos vão à escola também pela sociabilidade e não só pela aprendizagem. Talvez se a escola se adequasse ao mundo do aluno, ele se interessaria mais pelos conteúdos curriculares.



Estão surgindo, com a internet, novos gêneros discursivos, como, por exemplo, o *twitter*, modelo de escrita que exige que a mensagem seja formulada com apenas 140 caracteres, o que leva o *internauta* a desenvolver sua criatividade e adotar outras práticas de escrita. . . A nova geração está inserida nesse meio, importantíssima questão para o ensino atual. Quando se tem um texto digital, é possível interagir, intervir nele, e os alunos poderão se tornar leitores e escritores por meio dessas ferramentas. É, como vimos, o que Roxo (2009) chama de *multi-letramento*, voltado para o texto contemporâneo, que supõe outras formas de leitura e escrita (por exemplo, o *hipertexto*).

Cada vez mais, ensinar torna-se desafio para o professor – o docente deve se aproximar da realidade atual e não ficar preso a antigas fórmulas. O maior problema no Brasil é a questão da diferença social, que se reflete na escola. Mudanças no ambiente escolar precisam acontecer urgentemente, a ponto de causar impacto nas pessoas: o que falta na escola é se conscientizar de que se faz necessário trabalhar o aluno de acordo com seu mundo, seu contexto social e as novas práticas de leitura e escrita.

Já que a escola tem o propósito de formar cidadãos, na prática escolar não deve ser ignorado o universo no qual este aluno se insere:

a main point being that communicative events take place in spaces charged with social and cultural meanings. Speakers or reader/writers bring their world view, language practices, history, and experience with the other participants to a given situation. (KALMAN, 2008, p. 25).

De fato, na e para a nova geração é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. O letramento sugere nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, e o domínio pleno do(s) discurso(s) pode ser o primeiro e, talvez, mais eficaz caminho para isso.

## Referências

- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro, Duas cidades, 2004.  
COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.

DEPARTAMENT OF EDUCATION. AUSTRALIAN CURRICULUM. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit#whatis> (pesquisado em 01/08/2011)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. *Letramentos para um mundo melhor*. Alínea, Campinas, 2009.

KALMAN, Judy. "Beyond definition: central concepts for understanding literacy". *International Review of Education*, V. 54, No. 5-6: 523-538, Nov. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, MEC, 2006. ([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf))

MORAES, Mariléia Gollo. "Alfabetização - Leitura do Mundo, Leitura da Palavra - e Letramento: Algumas Aproximações". *Revista de Ciências Humanas*, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Ano 7, No. 7: 1-11, 2005 ([http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_3\\_26.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf))

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*, São Paulo: UNESP, 2004.

PAULINO, Graça. "Letramento literário: por vielas e alamedas". *Revista FACED*, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, No. 05: 110-121, 2001.

PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

RANKE, Maria da Conceição Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. "Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio". *Revista Querubim*, Universidade Federal Fluminense, Ano 07, Vol. 02, No. 15: 30-37, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social*. São Paulo, Parábola, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*, São Paulo, Ação educativa, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Campinas, Pontes. 1988.

recebido em 3 maio 2017 / aprovado em 28 jun. 2017

Para referenciar este texto:

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 37-52, maio/ago. 2017.

# Novos caminhos para novos leitores: breve panorama da literatura contemporânea brasileira para crianças pequenas

*New ways for new readers: a brief overview on Brazilian contemporary literature for small children*

**Diana Navas**

Doutora em Letras – Literatura Portuguesa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP - Brasil  
[diana.navas@hotmail.com](mailto:diana.navas@hotmail.com)

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo traçar um breve panorama da produção contemporânea brasileira destinada preferencialmente às crianças pré-leitoras. Almeja-se investigar quais as especificidades das obras endereçadas aos leitores no início do seu processo de formação, bem como apresentar alguns dos mais significativos autores e livros da atual literatura infantil brasileira. Discute-se, ainda, a importância do papel do mediador no processo de encontro dos pequenos leitores com os livros literários, encontro esse decisivo no processo de formação do pequeno leitor. As discussões empreendidas neste estudo fundamentam-se nas reflexões de Colomer (2002), Reyes (2010) e Zilberman (2003), e apontam para uma literatura marcada pela pluralidade e qualidade estética, que muito tem a contribuir com a formação da criança.

**Palavras-chave:** literatura infantil; pré-leitores; tendências; formação do leitor.

**Abstract:** The present study aims to present a brief overview of contemporary Brazilian production primarily addressed to pre-reading children. It aims to investigate the specificities of the works addressed to the readers who are at the beginning of their formation process, as well as to present some of the most significant authors and books of Brazilian children's literature. In addition, it's discussed the importance of the mediator in the process of allowing the meeting between very young readers with literary books, a decisive encounter in the process of very young reader formation. The discussions undertaken in this study are based on the reflections of Colomer (2002), Reyes (2010) and Zilberman (2003), and point to a literature marked by plurality and aesthetic quality, which has much to contribute to the formation of the children.

**Key words:** children's literature; pre-readers; tendencies; reader's formation.

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?  
(José Samarago, *A maior flor do mundo*)

## 1 A literatura para pré-leitores no Brasil

Desde 1970, a literatura infantil tem ocupado de forma significativa seu espaço no cenário brasileiro. Essa informação parece inquestionável quando consideramos as obras literárias dedicadas a crianças a partir dos 6 anos, às quais, já alfabetizadas e, por isso, consideradas leitoras, são destinadas, a cada ano, inúmeras obras, as quais crescem constantemente não apenas em termos quantitativos mas também qualitativos.

Mas e quanto à produção destinada aos leitores mais jovens, aqueles que ainda não foram alfabetizados ou estão em processo de alfabetização? Teria essa produção a mesma força que sua congênere? Quais seriam suas especificidades? Quem seriam os seus principais representantes na contemporaneidade brasileira?

O presente estudo tem por objetivo refletir acerca dessas questões, buscando traçar um breve panorama da produção literária destinada preferencialmente às crianças entre 2 e 5 anos, as quais, de acordo com a categoria estabelecida por Nelly Novaes Coelho (1995, p. 16), são consideradas como pré-leitoras. Almeja-se investigar quais as especificidades das obras destinadas a esses leitores na contemporaneidade, bem como apresentar autores e livros de destaque nesse cenário.

Iniciemos observando que, de acordo com a *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3* (2011), promovida pelo Instituto Pró-Livro, não são consideradas leitoras crianças que não leem *stricto sensu*, haja vista que assim a pesquisa define leitor e não leitor: “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses” (FAÍLLA, 2012, p. 256). A partir dessa definição, as crianças não alfabetizadas não seriam leitoras, o que já aponta para uma desvalorização – bastante equivocada – da produção destinada a esse público.

Tal desvalorização está associada ao fato de a literatura infantil apresentar uma forte relação com a escola. Os livros para as crianças bem pequenas, até

1970, em nosso país, tinham uma produção tímida e circulação restrita. Foi apenas com a ampliação da Educação Infantil e o crescimento do número de crianças em creches e pré-escolas que se assistiu a um aumento da produção editorial para os pequenos leitores, a qual, no entanto, ainda se apresenta muito menor quando comparada à sua congênere – a literatura destinada às crianças já alfabetizadas.

Essa afirmação pode ser corroborada se considerarmos o número de livros inscritos para o edital do PNBE (Plano Nacional Biblioteca Escolar) em 2014. Observamos que são aqueles destinados para os anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças entre 6 e 8 anos) que recebem o maior número de inscrições. Por outro lado, a inscrição é muito pequena para livros destinados às crianças de 0 a 3 anos – apenas 3% – o que evidencia a pouca produção editorial que há para esse segmento, ainda não contemplado de forma efetiva pelas editoras, o qual, no entanto, é de suma importância no processo de formação leitora, visto que, desde a creche, a criança merece oportunidades de contato com livros adequados para a idade, que promovam a sua entrada no mundo da escrita (BRASIL, 2014, p. 13).

É válido, neste aspecto, explicar, no entanto, que uma das normas do edital do PNBE, a de que “as obras que demandam manuseio pelas crianças (...) deverão, obrigatoriamente, conter o selo do INMETRO”, pode contribuir como um inibidor de inscrições, já que a produção desse tipo de material exige uma tecnologia mais cara, o que, infelizmente, também acaba, muitas vezes, por desviar os investimentos de outras características importantes desse livro, dentre elas, a própria qualidade estética.

A isso se soma o desconhecimento, por parte de autores e editores, das especificidades da própria literatura destinada a pré-leitores. Muitos deles ainda produzem livros em que a literatura revela-se fortemente relacionada a uma concepção de infância que busca satisfazer, principalmente, a uma função educativa, ignorando o prazer e a sensibilidade despertados pela leitura literária. Analisando as obras inscritas nos editais destinados à escolha de acervos para as bibliotecas infantis, percebe-se a concepção de infância que limita o olhar para uma criança escolarizada. Esta relação histórica entre os produtos para a infância que têm o pedagógico como parâmetro continua presente e, muitas vezes, impossibilita o acesso das crianças à arte por meio de livros:

E até hoje a literatura infantil permanece uma colônia de pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos; não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

Nota-se, assim, na produção preferencialmente endereçada aos pequenos e futuros leitores, uma tensão: de um lado, podemos encontrar obras que se alinham às capacidades criadoras e, de outro, obras que insistem em tutelar esse potencial e que pouco investem no aspecto estético:

São muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são frutos de uma visão crítica de infância e de luta a contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais. (CORSINO, 2014, p. 8)

É evidente que a literatura infantil carrega consigo um ideal pedagogizante, desejando instruir ao mesmo tempo em que deleita. No entanto, o plano estético não pode ser legado a segundo plano em razão das especificidades da produção destinada aos leitores mais jovens, ou seja, não se pode ignorar os critérios de qualidade estética que permeiam o processo literário na seleção de livros para a primeira infância.

O livro deve, assim, constituir-se como mais um elemento de acesso à cultura e à arte, ofertado desde os primeiros anos da vida da criança pelo adulto. Dentre as razões que nos permitem defender o encontro precoce da criança com o livro estão, principalmente, dois: contar com bons livros permite-nos observar as crianças em atuação, possibilitando-nos reconhecer seus gostos e interesses e alimentar uma revisão permanente da intervenção cultural que em termos de cultura escrita semeamos; e, ainda, a leitura oferece recursos de encontro e conversas através dos livros, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Além disso, o acesso a bons livros possibilita à criança aprender a ser empática, a colocar-se no lugar de outras pessoas, em outros lugares, bem como aprender a descobrir o significado de comprometer-se emocionalmente e descentrar-se de si mesma, capacidades estas importantes desde a mais tenra idade.

La literatura infantil ofrece un itinerario de aprendizaje a sus lectores, pero creemos que ello no significa que los niños tengan que esperar a llegar a algún punto determinado de su formación para poder tener una experiencia literaria 'en presente'. Por el contrario, es su participación en un acto de comunicación literaria lo que les permitirá avanzar por esse camino. (COLOMER, 2002, p. 12)

Esse encontro entre os pequenos e os livros, possibilitado pela presença de um mediador, deve ser permeado de elementos que também estão presentes no universo infantil, tais como o afeto, a linguagem, a imaginação, a memória.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos que inauguram a vida como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. Se é um projeto literário, é também uma ação política por sonhar um país mais digno. (QUEIRÓS, 2009, s/p)

São os livros permeados pela qualidade estética e, preferencialmente, endereçados a crianças entre dois e cinco anos – as quais estão no início do processo de formação leitora – que nos interessa aqui investigar. Obras que, assim como a literatura dita “adulta”, incluem todos os elementos de qualquer ciclo do livro, mas com um elemento a mais: os adultos que leem para as crianças. Desta forma, estamos a refletir sobre obras que, com o auxílio de um mediador, revelam-se de grande valia para o processo de formação desse potencial leitor em processo de iniciação no universo da leitura literária. Destacamos, no entanto, que, ainda que estabeleçamos esta faixa etária, compreendemos que a literatura – enquanto arte da palavra – não se restringe a características etárias, podendo alcançar diferentes públicos.

Diante do intento de traçar um, ainda que breve, panorama da produção contemporânea destinada preferencialmente aos pequenos leitores, optamos, em nossa seleção, por priorizar – ainda que não assumindo como critério exclusivo – livros que foram premiados pela FNLIJ (Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil) e/ou que receberam o selo de “altamente recomendável” por esta mesma instituição, bem como aqueles que foram selecionados pelo PNBE (Plano Nacional Biblioteca Escolar) para compor o acervo das escolas públicas brasileiras entre os anos 2000 e 2015. A partir dessa seleção, intentamos delinear algumas das principais marcas da produção literária destinada aos pré-leitores e destacamos alguns dos autores e obras significativos na contemporaneidade.

## 2 Tendências contemporâneas da literatura para pequenos leitores

As obras destinadas aos leitores em processo de iniciação no universo da leitura enquadram-se em diferentes categorias. Deparamo-nos, por exemplo, com os livros informativos, materiais que oferecem às crianças mais perguntas do que respostas, o que é feito no intento de alimentar sua curiosidade natural sobre o funcionamento do mundo, das coisas, das pessoas. Dentre as temáticas neles presentes, destacam-se: a natureza, o corpo, os números e as formas, os objetos e seu funcionamento, as palavras, entre outros. Como exemplo desse tipo de produção, temos a obra *Pedrinho, cadê você?* (2011), de Sonia Junqueira, na qual um menino se esconde e a mãe começa um jogo de “achar as partes do



corpo”, enumerando-as e, por meio da brincadeira, ensinando à criança as partes de seu corpo.

Ao lado dos livros informativos, encontramos aqueles em que as narrativas são construídas exclusivamente por imagens. Essa tendência, que tem florescido nos últimos anos, conta, em território brasileiro, com ótimas obras a serem exploradas, exigindo do leitor – seja ele o adulto ou a criança – a capacidade de observar, refletir e criar narrativas a partir das imagens. Exemplo desse tipo de produção é *A pipa* (2011), de Roger Mello, na qual o ilustrador, por meio de uma história que é, essencialmente, um poema imagem, confronta coisas pouco semelhantes – guerra e sonho, poder e leveza –, convidando o pequeno leitor a criar diferentes narrativas a partir das imagens propostas pelo autor/ilustrador.

O livro-álbum, por seu turno, apresenta-se como uma produção bastante apreciada pelas crianças. Este compreende uma totalidade integrada por todas e cada uma de suas partes – capa, guardas, tipografia, imagens – desenhadas como uma sequência e cujas relações internas são cruciais para a compreensão do livro. Nesse tipo de obra, as relações entre palavras e ilustrações são muito variadas e podem ir desde uma relação de óbvia congruência até a mais irônica, na qual as palavras e as imagens parecem transmitir mensagens contraditórias.

Independentemente da categoria a que pertençam, interessa-nos, aqui, os livros que primam pela qualidade estética, caracterizando-se pelo cuidadoso trabalho *com e na* palavra.

Si merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas del juego propias: un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman no nombraría en otro tipo de discurso: un universo de palabras que, sobre todo, se nombra así mismo y alude, simbólicamente a todo lo demás. (MONTES, 2001, p. 17)

Diferentemente do que se poderia imaginar, escrever para crianças não é tarefa fácil. Apesar da pouca idade, estamos diante de leitores exigentes, que precisam ser seduzidos pelo livro, um objeto que valoriza, na contemporaneidade, o diálogo entre texto, ilustração e aspectos gráficos, em um processo de coautoria. De diferentes gêneros – prosa, poesia, teatro, cantigas, mitos etc. –, observa-se que

os livros destinados aos pequenos leitores apresentam alguns traços recorrentes, os quais são destacados por Serra (2015):

- a) Sonoridade, ludicidade e repetição – a brincadeira sonora, que se faz presente na palavra cantada das cantigas ou na literatura oral, constituiu-se como elemento recorrente na produção infantil, por meio de repetições, rimas e aliterações.
- b) Ilustrações – apesar de muito recorrentes e comunicativas –, visto dizerem com imagem, traços e cores – ainda não apresentam consenso quanto ao tipo de ilustração que mais interessa aos pequenos leitores. Muitos livros a eles destinados apresentam traços simplificados, contornos nas imagens, falta de perspectiva, poucos elementos nas páginas, características essas que tem sido apontadas na área do *design* gráfico como adequadas à leitura dos pequenos. Entretanto, há crianças que observam as fotografias e nelas identificam pessoas, animais, e há, ainda, muitas que se interessam por livros com detalhes de traços e cores, de modo que não podemos generalizar a preferência ou adequação de um determinado tipo de ilustração. O que se deve ressaltar, no entanto, é que a simplicidade mencionada não pode ser confundida com simplificação.
- c) Relação texto e imagem – esta relação tem papel importante na elaboração de um projeto de um livro infantil. Obras de qualidade não simplificam a relação entre as duas linguagens.
- d) A materialidade do livro – em se tratando de pequenos leitores, o cuidado com a segurança é de fundamental importância na elaboração de um livro, haja vista que a criança tem a necessidade de experimentá-lo em sua materialidade, com seu corpo. A questão das habilidades motoras, o interesse pelo movimento, a curiosidade de como as coisas são feitas, são traços inerentes à infância, e se constituem em desafios para quem produz livros para crianças. O livro, com sua dimensão lúdica, em termos de conteúdo e forma, deve se constituir em um objeto que a criança pode levar para onde quiser, sentar em cima, entrar nele e, assim, inventar um mundo de possibilidades que o livro contém.
- e) Tipo de letra empregado – a letra é relevante na relação forma e conteúdo do objeto livro, como parte de seu dizer e de sua estética, não porque fica mais fácil para a criança aprender a ler, como sugerem alguns professores

e pesquisadores. Há vários tipos de letras que se prestam a funções diversas no contexto da obra. Da mesma forma, há também regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas, de sinais de pontuação, de espaçamento e partes em branco. Todos esses elementos dialogam e estão intrinsecamente relacionados ao conteúdo. A letra em si precisa ser legível, pois as crianças vão penetrando no fluxo da comunicação verbal, alimentando-se dos significados que aqueles sinais são capazes de fazer emergir. Mais do que a letra, importa o que está por trás de seu conjunto.

## 2.1 Como e o que contam as narrativas brasileiras aos leitores iniciantes?

Em termos temáticos, a observação do conjunto de obras selecionadas como *corpus* deste estudo sugere que os livros destinados às crianças de dois a cinco anos oferecem temáticas distintas de décadas anteriores, surgindo, nestas, novos motivos que preocupam a sociedade atual, tais como o meio-ambiente e a interculturalidade. Tais obras tendem a evitar estereótipos, o didatismo e o moralismo como ocorria normalmente em obras tradicionais, trazendo temas que, até então, eram considerados tabus, como é o do menor abandonado, a separação dos pais, os preconceitos, a morte, problemas familiares. Isso, no entanto, é feito de forma sensível e delicada, adequando-se ao leitor em processo de formação.

Este é o caso, por exemplo, de *O jogo de amarelinha* (2007), de Gabriela Bozano Hetzel, obra que narra a morte da mãe da protagonista e a aceitação de sua madrasta. A tristeza, em virtude da ausência da mãe, figura na narrativa, assim como a saudade, a não aceitação da morte e a presença da madrasta. Poeticamente, através do conhecido jogo da amarelinha, a possibilidade de diálogo entre a menina e a madrasta vai sendo construída, por meio de um texto altamente imagético e metafórico, como é próprio da poesia:

A menina caminha dura ao lado da madrasta, a mão pendendo frouxa do seu braço. Caminham mudas, nada têm a dizer. De repente, um açude. No virar da curva, antes da memória, o olhar de Letícia encontra seu espelho verde, sereno. E Clara volta, está lá,

não está em céu nenhum, sua risada ecoa no açude e o peito de  
Letícia lateja de dor. (HETZEL, 2007, p. 11)

A narrativa, que se desenvolve no processo de expurgo e simbolização da perda da mãe e na atenção e presença da madrasta na tentativa de diálogo e de aceitação, caminha para uma saída marcada pela manifestação de alegria renovada e prazer diante da vida, revelando como traço significativo do texto a presença da linguagem poética nesse processo de simbolização.

*Pedro e lua* (2003), de Odilon Moraes, constitui-se em outro exemplo do tratamento de temas árdios. Considerado o “Melhor Livro do Ano para Crianças” de 2004 pela FNLIJ, a obra trata da improvável amizade entre um menino e uma tartaruga e a busca de sua identidade. O menino Pedro, fascinado pelos mistérios da noite e das estrelas, fica encantado quando descobre, nos livros, que a Lua, que ilumina a noite, é um satélite feito de pedra, e que seu próprio nome significa “o de pedra”. O personagem passa a achar, então, que as pedras que encontra por aí são fragmentos lunares e, em companhia de sua tartaruga de estimação, chamada Lua, vai inventando toda uma cosmologia particular. Repleto de metáforas e simbologias, o livro apresenta um personagem extremamente sensível e motivado pelas emoções humanas. A história tem como assunto central a saudade e a solidão, e como lidamos com o que está fadado a viver longe de nós. Nela, imagem e texto alcançam uma harmonia perfeita na qual a simplicidade do traço — o frescor de um esboço — aliada à poesia das palavras compõem o relato de uma amizade. É válido observar que o fascínio dessa história salta das páginas para a capa do livro, na qual um verniz fosforescente faz o volume brilhar no escuro.

Temas como a questão dos gêneros e da diversidade são também trazidos para a discussão nas obras destinadas aos pequenos leitores. Este é o caso de *O Menino que Brincava de Ser*, com autoria de Georgina da Costa Martins e ilustrações de Pinky Wainer. O livro conta a história de Dudu, um menino de seis anos que adorava brincar de ser fada, princesa e, principalmente, bruxa. Os pais consideram seu comportamento anormal e tentam descobrir como mudar isso. Com a ajuda da avó, Dudu, no entanto, consegue superar os obstáculos e continuar brincando de ser e de sonhar.

Ao lado de temas tabus, figuram também aqueles que abordam situações do cotidiano infantil, promovendo a aproximação do pequeno leitor com as situações narradas. *Você não vem brincar?*, de Ilan Brenman, com ilustrações de Carlo

Giovani, é exemplo disso. A narrativa gira em torno do convite feito a Pedro para abandonar os aparelhos eletrônicos e juntar-se à família para as brincadeiras do mundo real. É também exemplar desta vertente *Gabriel, já para o banho* (2009), do mesmo autor, com ilustrações de Silvana Rando, obra que, como sugere seu título, traz a dificuldade de convencer os pequenos a tomarem banho e, depois, a saírem do chuveiro.

No tocante à arquitetura e construção da produção literária destinada a crianças pequenas na contemporaneidade, destaca-se a recorrência à intertextualidade – por meio da mistura de linguagens, estilos e gêneros textuais – e ao uso da metalinguagem, com a linguagem constituindo-se, inclusive, como tema de algumas obras. Nesta vertente, podemos destacar a produção de Eva Furnari que, dentre vários livros que brincam com as palavras, publicou *Zig Zag* (2006), um divertido jogo de palavras. Nela, expressões comuns como “cabelo amarrado” ou “sofá florido” são desmontadas e recicladas com a simples troca dos adjetivos: “cabelo florido” e “sofá amarrado”. A troca gera uma infinidade de possibilidades, algumas bem absurdas como “bolsas carnívoras”, “relógios cabeludos” e “dragões loiros”, promovendo, de forma lúdica, a reflexão acerca da própria construção da linguagem.

*ABC doido* (2010), de Ângela Lago, pertence a esta vertente. Nele, a autora lança adivinhas que brincam com as letras do alfabeto, ao lado de ilustrações lúdicas e modernas que atraem as crianças.

*De Letra em Letra* (2004), de Bartolomeu Campos de Queirós, com ilustrações de Elisabeth Teixeira, é também exemplar de como as letras e as palavras transformam-se em matéria-prima para a construção de um livro que é, essencialmente, um abecedário na forma poética. A obra apresenta as letras do alfabeto, através de versos e ilustrações, com cada página caracterizando uma cena e uma ação. Os versos de cada página são compostos por palavras que se iniciam com a letra em questão, a qual, inclusive, aparece visualmente de forma sutil na ilustração, incorporada ao desenho.

Com A

Alice abraça ave, água, amora.

Alice aprecia asas e aves

Adora azuis e águas

Ama amoras e árvores (QUEIRÓS, 2000, s/p)

As obras endereçadas preferencialmente aos pequenos leitores na atualidade caracterizam-se, também, pela presença do humor e da irreverência, da aventura e do suspense. Evidencia-se nelas um aprofundamento estético no texto literário, na construção da voz narrativa que procura estabelecer pontes entre a perspectiva do adulto e da criança, bem como um apelo à imaginação e um incentivo à construção de um leitor crítico. O humor, por exemplo, pode ser facilmente notado em *Quem soltou o Pum?* (2010), de Blandina Franco e José Carlos Lollo, narrativa na qual, em virtude do nome do cachorrinho – Pum – gera-se uma série de trocadilhos e a criação de frases hilárias.

Meu melhor amigo é o Pum.

Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum.

Mas às vezes as pessoas olham feio para mim porque o Pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos. (FRANCO; LOLLO, 2010, pp. 5,6,9)

A participação efetiva do leitor na (re)construção da narrativa é outro aspecto notável nas obras contemporâneas. Em *Listas Fabulosas* (2013), Eva Furnari, de forma lúdica e divertida, oferece ao pequeno leitor inusitadas listas do Clube das Listas, convidando-o a participar também na elaboração de suas próprias. O caráter lúdico da narrativa pode ser evidenciado claramente em sua contracapa, na qual, em forma de um diagrama, sugerem-se recomendações para a leitura do livro:

1. Escolha se vai começar pelo começo ou pelo fim.
2. Abra o livro.
3. Leia as palavras e olhe os desenhos.
4. Se você não estiver gostando, leia de olhos fechados.
5. Evite falar mal dos personagens.
6. Se for falar mal, faça com jeito, eles são sensíveis.
7. Se você tiver vontade de fazer listas e morar na cidade de Xarope, passe na rua do Muxoxo n.05 e fique sócio do Clube das Listas. (FURNARI, 2013)

A retomada dos clássicos universais, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras,

constitui-se também em traço marcante das obras destinadas aos leitores em processo de formação. A revisitação dessas histórias, mais do que contar com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, aponta para a recorrência à paródia ou para a desconstrução, seja por meio do humor, seja pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos, atribuindo o olhar da atualidade à tradição.

Este é o caso de *Que história é essa?* (2000), de Flávio Carneiro, com ilustrações de Daniel Kondo (vol.2), obra que já conta com três volumes, e na qual o autor retoma os contos de fadas e histórias tradicionais, valendo-se, no entanto, do recurso de transformar um personagem secundário em personagem principal, às vezes conferindo-lhe a tarefa de ser também o narrador. Assim, nessa homenagem aos personagens secundários dos contos de fadas, quem narra a história da Bela Adormecida é um dragão que come salsichas, enquanto a história de Chapeuzinho Vermelho é contada pelo caçador. Incluindo, em alguns contos tradicionais, personagens que não aparecem na versão original, o autor enfatiza o aspecto lúdico associado à leitura e à arte de contar histórias, convidando o pequeno leitor a conhecer outras versões e personagens dos contos já conhecidos.

A paródia é também o recurso de que se vale Ana Maria Machado, em *A princesa que escolhia* (2012), obra com ilustrações de Mariana Massarini, e que recebeu o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ. Nesta obra, em um reino não muito distante, moderno e computadorizado, uma princesa rompe com o estereótipo de menina muito boazinha, obediente e bem-comportada, a qual, presa em uma torre, descobre várias pessoas, animais, personagens, livros, histórias e princípios que mudariam a sua vida. Divertida e encantadora, a narrativa de Ana Maria Machado revive o melhor dos contos de fadas, levando o leitor a uma fantástica viagem pelo mundo da leitura, com a versão tradicional dos contos de fadas sendo subvertida pelo olhar contemporâneo.

Constata-se, ainda, na atual produção brasileira, a presença de obras que conferem nova roupagem ao nacionalismo, através da busca das vozes típicas da mestiçagem brasileira, em especial o negro e o índio, havendo, nesse sentido, uma rica revisitação de nosso folclore. Insere-se, nesta vertente, obras como *O Mundo de Tainá – uma aventura em Tupituguês* (2013), de Cláudia Levay, com ilustrações de Isabel de Paiva. A narrativa centra-se em duas meninas, Tainá

– indiazinha que vive na Amazônia – e Laura, que vive na cidade grande, mas se perde na floresta, perto da aldeia de Tainá. Ao tentarem se entender, as duas inventam uma brincadeira: encontrar palavras de origem tupi que fazem parte da língua portuguesa. Neste livro, elas explicam o significado de cada uma dessas palavras, com verbetes cheios de informações curiosas, além de apresentarem lendas da Amazônia relacionadas a esses termos, resgatando, assim, a cultura indígena.

*Saci – a origem* (2016), de Ilan Brenman, também revisita o folclore brasileiro. Nele, o autor conta a origem desta tão conhecida e querida figura folclórica entre os brasileiros e desafia um ilustrador espanhol – Raul Guridi – a fazer sua própria versão do Saci, recuperando nossa tradição e oferecendo aos leitores a visão do outro acerca de nossa cultura.

Ao lado dessas produções, observa-se a presença de obras de reconto, as quais trazem traduções, adaptações ou mesmo o simples revisitar dos clássicos da literatura infantil ou de contos da tradição oral. Neste último caso, insere-se *Histórias à brasileira – a moura torta e outras* (2002), obra que reúne dez histórias orais de nosso país recontadas por Ana Maria Machado, com ilustrações de Odilon Moraes, possibilitando ao jovem leitor conhecer histórias da tradição por meio de uma linguagem contemporânea e belas ilustrações. No tocante aos clássicos, pode-se mencionar *Ruth Rocha reconta O patinho feio*, com ilustrações de Avelino Guedes, a qual integra uma série intitulada “Conta de novo”, que reúne alguns dos mais populares contos, recontados de maneira simples, mas encantadora, de forma que as crianças bem pequenas possam acompanhar a narrativa. Nela, as ilustrações e o formato grande do livro criam um clima especial, envolvendo ouvintes e leitores no mundo mágico criado por essas histórias.

A poesia infantil também se insere no cenário literário contemporâneo, desligando-se do enfoque cívico-pedagógico, e ganhando dimensões significativas, seja na forma do poema, da prosa poética ou da narrativa em versos, muitas vezes em ritmos populares como o cordel, por exemplo. Nesta linha, encontramos *Cores em Cordel* (2012), de Maria Augusta de Medeiros, obra na qual a poetisa contempla os pequenos leitores com uma singela descrição das cores. Iniciando por aquela que é a ausência de todas elas – o branco – os versos conduzem-nos a viajar pelas cores primárias e suas composições que formam as secundárias e terciárias, aliando o cordel às ilustrações do artista gráfico Gilberto Tomé.



Quando chega a primavera,  
Parece até que pintores,  
Retocando a natureza,  
Pintaram múltiplas flores  
E convidam nossos olhos  
Para uma festa de cores. (MEDEIROS, 2012, p. 08)

*Em cima daquela serra* (2013), poema de Eucanaã Ferraz ilustrado por Yara Kono, estabelece o jogo com uma parlenda muito conhecida pelas crianças: “Por detrás daquele morro,/ passa boi, passa boiada/ também passa moreninha/ de cabelo cacheado”. Assim como na parlenda, em seu texto, além de passar boi e passar boiada, outros bichos e outras coisas andam por aquele morro — uma égua pintada, goiaba e goiabada, carro e caminhão, balão colorido e avião, e, às vezes, até não passa nada, senão o próprio tempo.

*Grandes poemas em bocas miúdas* (2002), organizado por Laura Sandroni e Luiz Raul Machado, por seu turno, constitui-se em uma caixinha que traz 16 pequenos livros repletos de poesias escritas por importantes autores brasileiros: Ferreira Gullar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Lêdo Ivo, Mário Quintana, João Cabral de Melo Neto, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, entre tantos outros, todos com ilustrações baseadas em cada poema, oferecendo ao pequeno leitor o contato com grandes nomes da poesia brasileira.

É válido ressaltar, neste panorama, que se constata um número bastante significativo de traduções, seja de obras mais antigas ou contemporâneas. É o caso, por exemplo, de *Se eu fosse você* (2010), de Richard Hamilton e ilustrações de Babette Cole, traduzido por Heloísa Jan; *A velhinha que dava nome às coisas* (2013), de Cynthia Rylan, ilustrado por Kathryn Brown e traduzido por Gilda de Aquino; ou ainda de *Um porco vem morar aqui* (2000), escrito e ilustrado por Claudia Fries e traduzido por Gilda Aquino, contando com as belas aquarelas da autora. É válido observar a presença marcante de autores internacionais também no que se denomina de livro-brinquedo; grande parte das obras desse tipo, às quais as crianças pequenas têm acesso, não é de escritores brasileiros.

Como pode ser observado, as obras endereçadas preferencialmente ao leitor em seu início de processo de formação leitora é marcada pela pluralidade e qualidade estética. Um aspecto bastante importante de atenção, no entanto, em se

tratando dessa literatura para leitores muito jovens, é a necessidade da presença do adulto como mediador dessa relação quando se deseja ir além do manuseio de livros. Conforme sugere Reyes (2010), trata-se de um Triângulo Amoroso, no qual o adulto, além de proporcionar o acesso da criança ao livro, também se beneficia ao estreitar vínculos com as gerações mais novas. Além disso, os critérios de escolha dos livros, por parte dos adultos, são fundamentais para dar acesso à diversidade e à qualidade das produções aos mais jovens leitores. Aqui, vale ressaltar a importância do processo de formação do professor, haja vista ser ele um dos responsáveis – e, muitas vezes, o único – por ler *com* e *para* as crianças, acolhendo os significados produzidos, ampliando-os e provocando-os, abrindo espaços de significação e liberdade. Cabe, assim, ao adulto, no momento da leitura, estar sensível aos movimentos da criança, respeitar a cadência própria de cada uma, entender que a literatura dispensa explicações e que a compreensão da criança chega em partes e por partes.

### 3 (In)conclusões

A partir dessa breve exposição, observa-se que a atual literatura brasileira destinada aos pequenos leitores, ainda em processo de construção e, muitas vezes, considerada de menor valor ou relevância justamente por não estar diretamente relacionada a uma função escolar, conta com vários livros de qualidade estética a serem explorados.

A pluralidade de gêneros oferecida, as temáticas variadas, o trabalho *com* e *na* linguagem, a presença de variados tipos de ilustrações, a recorrência ao humor, à fantasia e ao imaginário são apenas alguns dos traços presentes nas produções destinadas preferencialmente aos leitores iniciantes. Trata-se, como podemos observar, de obras em que o conteúdo pedagógico não deixa em segundo plano a preocupação estética e que, justamente por isso, são capazes de atrair e cativar os leitores iniciantes.

O acesso das crianças, desde muito pequenas, a essas obras pode, certamente, contribuir de forma decisiva para o processo de formação da criança – não apenas enquanto leitora, mas como ser humano – por meio da imaginação, da fantasia e do acesso ao trabalho com a linguagem escrita e visual, tornando-se, assim, um direito que a elas deve ser concedido por pais e professores.

## Referências

### Teóricas

- BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa* / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3v. Guia 1 : Educação Infantil . Disponível em: [www.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task). Acesso em 27/02/2017.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX*. 4.ed.rev.e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- COLOMER, Teresa. *Siete Llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Papeles da Fundacion Germán Sanches Ruipérez, 2002.
- CORSINO, Patrícia. *Travessias da Literatura na Escola*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014 .
- FAÍLLA, Z. (org.) *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró- Livro, 2012.
- FARIAS, Juan. *Apuntes para uma conferencia sobre literatura infantil*. Lectura sobre lectura/9. México: Conaculta, 2004.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*. México, FCE, 2001.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *A Infância e o Livro*. Biblioteca Virtual ECOFUTURO, 2009. Disponível em: <http://blog.ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro-bartolomeu-campos-de-queiros>. Acesso em 10/01/2017.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária, Leitura e Literatura na primeira infância*. São Paulo: Global Editora, 2010.
- SERRA, Maria Beatriz de Almeida. *Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados*. 2015. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 11.ed.rev., atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

### Ficcionais

- BRENMAN, Ilan. *Gabriel, já para o banho*. Ilustrações Silvana Rando. São Paulo: Brinque Book, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O saci – a origem*. Ilustrações Raul Guridi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Você não vem brincar?* Ilustrações Carlo Giovani. São Paulo: Brinque Book, 2016.
- CARNEIRO, Flávio. *Que história é essa?* Vol.2. Ilustrações Daniel Kondo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- FERRAZ, Eucanaã. *Em cima daquela serra*. Ilustrações Yara Kono. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

- FRANCO, Blandina; LOLLO, Carlos. *Quem soltou o Pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- FRIES, Claudia. *Um porco vem morar aqui*. Tradução Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2000.
- FURNARI, Eva. *Listas fabulosas*. São Paulo: Moderna, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Zig zag*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- HAMILTON, Richard. *Se eu fosse você*. Ilustrações Babette Cole. Tradução Heloísa Jan. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- HETZEL, Gabriela Bozano. *O jogo de amarelinha*. Ilustrações Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Manatti, 2007.
- JUNQUEIRA, Sonia. *Pedrinho, cadê você?* São Paulo: Autêntica, 2011.
- LAGO, Ângela. *ABC doído*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- LEVAY, Claudia. *O Mundo de Tainá – uma aventura em Tupituguês*. Ilustrações Isabel de Paiva. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira – a moura torta e outras*. Ilustrações Odilon Mores. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A princesa que escolhia*. Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Alfaguara, 2012.
- MARTINS, Georgina da Costa. *O Menino que Brincava de Ser*. Ilustrações Pinky Wainer. São Paulo: DCL, 2000.
- MEDEIROS, Maria Augusta. *Cores em Cordel*. Ilustrações de Gilberto Tomé. Goiás: Formato, 2015.
- MELLO, Roger. *A pipa*. Rio de Janeiro: Rouvelle, 2011.
- MORAES, Odilon. *Pedro e lua*. São Paulo: CosacNaify, 2006.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de Queirós. *De Letra em Letra*. Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
- ROCHA, Ruth. *O patinho feio*. Ilustrações Avelino Guedes. Salvador: Salamandra, 2010.
- RYLAN, Cynthia. *A velhinha que dava nome às coisas*. Ilustrações Kathryn Brown. Tradução Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2013.
- SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul. (orgs.) *Grandes poemas em bocas miúdas*. Rio de Janeiro: Arte Ensaio, 2002.

recebido em 17 maio 2017 / aprovado em 26 jun. 2017

Para referenciar este texto:

NAVAS, D. Novos caminhos para novos leitores: breve panorama da literatura contemporânea brasileira para crianças pequenas. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 51-68, maio/ago. 2017.

# Literatura direcionada às crianças: leitura de um mundo que envelhece

*Literature directed to children: reading a world that grows old*

**Mônica de Avila Todaro**

Doutora em Educação (UNICAMP); Professora adjunta da Universidade  
Federal de São João del Rei - MG; Docente do PPEDU da UFSJ  
mavilatodaro@ufsj.edu.br

**Nathana Brandão Romanin**

Bacharel Em Gerontologia Pela Universidade  
De São Paulo (Each - Usp)  
nath\_ast@hotmail.com

**Resumo:** Ler ou contar histórias são ações que ultrapassam as paredes de nossos lares e se fazem presentes também nos mais diferentes espaços escolares. Na Literatura, mais especificamente na dirigida às crianças, a velhice e o envelhecimento se caracterizam pelas imagens e temas nela veiculadas, delineando os diversos perfis de pessoas idosas. Por meio de um relato de experiência, descreve-se o impacto da leitura de seis obras nas atitudes e na imagem corporal de crianças em idade escolar quando provocadas a pensar a respeito de si no momento atual e quando forem idosas. Considera-se que o círculo de cultura traz para o campo da educação a reflexão e o pensamento crítico sobre o assunto, problematizando a heterogeneidade da velhice para que as crianças leiam, com olhos críticos e com sensibilidade, o mundo que envelhece.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; círculo de cultura; idosos.

**Abstract:** Reading or telling stories are actions that continue beyond the walls of our homes, being also present in different school spaces. In literature, more specifically in that directed at children, aging and old age are characterized by the images and themes in it, constructing the various profiles of elderly people. By means of an experience report, we describe the impact of six books on the attitudes and body image of school-age children when encouraged to think about themselves both at the present moment and when they age. Culture circles are considered to encourage, in the field of education, reflection and critical thinking on the issue, exploring the heterogeneity of old age so that children can see, with critical eyes and sensibility, the world that ages.

**Key words:** Children's literature; culture circle; elderly.

## Introdução

“Tudo indica que numa bela noite estrelada – ou, talvez, numa noite chuvosa, ou, talvez, numa noite cheia de neve – uma mãe, cujo filho ou filha não conseguiam dormir, (nem com pequenas cantigas) resolveu inventar uma breve história ou recontar alguma que tinha na memória para acalmar os pequenos” .

Ana Maria Haddad Baptista

Ler ou contar histórias são ações que ultrapassam as paredes de nossos lares e se fazem presente também nos mais diferentes espaços escolares. Seja para acalmar, como disse brilhantemente Baptista, ou para nos fazer pensar, os livros estimulam pessoas de todas as idades a ler o mundo e a ser seduzido pelas histórias que trazem.

Na Literatura, mais especificamente na dirigida às crianças, a velhice e o envelhecimento se caracterizam pelas imagens e temas nela veiculadas, delineando os diversos perfis de pessoas idosas. Consta-se que as personagens que retratam a velhice, no papel de figuras centrais, como avós ou não, são antigas e recorrentes, mas pouco fazem parte das escolhas das obras destinadas ao público em idade escolar. Daí a relevância de mais estudos na área de Educação, com propostas de intervenção, para problematizar o corpo que envelhece.

A velhice tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, no Brasil e no exterior. Em meio a uma sociedade que valoriza o corpo jovem e, portanto, vê na mídia a valorização e a busca da eterna juventude, representações singulares fornecem referências para a condução do processo de envelhecimento. Revistas, propagandas, novelas, e outros diferentes espaços midiáticos, partilham imagens que nem sempre questionam os padrões estereotipados de beleza, ainda mais quando nos referimos à questão etária.

No meio acadêmico, parece que o número de pesquisadores interessados nesse tipo de investigação vem aumentando (Neri & Nogueira, 1994; Todaro, 2008; Todaro, 2009; Azevedo, 2012; Mendes, 2013; Romanin, 2014). Para seguir contribuindo com o tema em questão, propõe-se uma discussão acerca da representação da velhice, nas perspectivas da autonomia e da patologia, em seis livros de literatura infantil, a saber: “Vovó Regina” (1983); “De trote em trote, agarrei o

velhote” (1986); “Papai, vovô e eu” (1989); “Minha avó tem Alzheimer” (2006); “Vovô agora é cavaleiro” (2008); “Vovó rock’rol” (2011).

Por meio de um relato de experiência, descrever-se-á o impacto da leitura das seis obras nas atitudes e na imagem corporal de crianças em idade escolar quando provocadas a pensar a respeito de si no momento atual e quando forem idosos (as). Para isso, ilustrar-se-á o texto com gráficos representativos dos dados coletados na experiência que, com certeza, permitirão aos (às) leitores (as) uma análise bem mais profunda do que as breves reflexões que faremos aqui.

## Relato de experiência

O presente estudo buscou, por meio da leitura de livros considerados infantis que apresentam pessoas idosas como personagens centrais, desenvolver um projeto de leitura junto a crianças em idade escolar. Nosso objetivo principal era problematizar as imagens de personagens idosas apresentadas em seis obras. Além disso, nosso intuito era verificar o impacto do projeto de leitura sobre as atitudes de crianças em relação à velhice.

Tratou-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo com análise qualitativa e quantitativa dos dados. Configurou-se como uma pesquisa de intervenção através de círculos de cultura, junto às crianças, problematizando o mundo que envelhece. Participaram da experiência vinte e três crianças, de nove a 11 anos de idade, de Mauá-SP, todas alfabetizadas e frequentadoras do ensino fundamental.

O instrumento de avaliação utilizado para mensurar as atitudes foi *A Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação a Idosos*, elaborada por Todaro (2008) a qual possui um estruturado conjunto de itens contendo juízos de valores em relação ao objeto proposto, e cada item deve ser analisado um a um pelo respondente. No final é dada a somatória das respostas em concordância, discordância ou neutralidade, além da análise das comparações internas das respostas. Esta escala foi usada como pré e pós-teste a fim de verificar uma possível mudança de atitudes das crianças.

No que diz respeito aos procedimentos e aspectos éticos, foi realizada uma consulta aos pais (ou responsáveis) sobre a possibilidade de realizar-se uma intervenção de educação para o envelhecimento entre as crianças da turma participante. Após a identificação dos possíveis sujeitos, foi enviado um convite aos

pais explicando os objetivos e os procedimentos do estudo, e uma solicitação para a coleta de dados. Todos os pais, após entendimentos com as crianças, aceitaram prontamente os termos da pesquisa.

A coordenação e os pais das crianças foram informados sobre o caráter sigiloso, gratuito e voluntário de participação, o não oferecimento de riscos biopsicossociais à amostra estudada e a possibilidade da criança abandonar a pesquisa, se assim desejasse. Após a aceitação para a participação no estudo, os pais das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | TCLE. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades | EACH USP.

Círculo de cultura: Descrição das atividades

Foram realizados nove encontros com o tempo de 30 a 40 minutos cada, envolvendo a leitura de seis livros da literatura infantil cujos personagens centrais eram pessoas idosas. As crianças participantes foram convidadas a debater sobre o conteúdo dos livros. Ao final das atividades, as crianças foram desafiadas a desenharem a si próprias atualmente e como futuras pessoas idosas, e posteriormente elas escreveram qual o livro apresentado mais chamou a atenção.

No pré-teste e no pós-teste foi aplicada a *Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação a Idosos* (Todaro, 2008), em situação de grupo, com o intuito de verificar se houve mudanças de atitudes relativas ao envelhecimento, à velhice e ao idoso, em função da intervenção (projeto de leitura).

Com a intensão de que as crianças refletissem e discutissem a respeito dos temas Envelhecimento, Velhice e Idoso foi utilizado o *Círculo de Cultura*. O Círculo de Cultura dispõe as pessoas numa “roda de conversa” na qual o diálogo é a própria diretriz da experiência didática. Não há sala de aula onde os alunos são receptores e o professor é o dono do saber, pelo contrário, no Círculo de Cultura o chamado animador coordena o grupo e, a todo o momento instiga a participação ativa de todos no diálogo. Ocorre um compartilhar no ato de aprender, entre educando e educador, onde o educando torna-se criativo e autônomo, junto ao educador que exerce a função de facilitador do ato educativo (Brandão, 1981). A primeira etapa de aplicação do método/sistema Paulo Freire é o “levantamento do universo vocabular”. Tal ação traduz a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. Neste levantamento, as crianças foram convidadas a darem suas opiniões sobre as pessoas idosas. No quadro 2 está apresentada a estrutura dos encontros.



Encontro	Interações pedagógicas
1º	Levantamento do universo vocabular (Tema gerador: idosos, velhice e envelhecimento)
2º	Círculo de cultura (Fichas de cultura - capas dos livros: O que você vê? Por que é assim? Poderia ser diferente?)
3º	Leitura e problematização do livro <i>De trote em trote agarrei o velhote</i>
4º	Leitura e problematização do livro <i>Minha avó tem Alzheimer</i>
5º	Leitura e problematização do livro <i>Vovó Rock and Roll</i>
6º	Leitura e problematização do livro <i>Vovô agora é Cavaleiro</i>
7º	Leitura e problematização do livro <i>Vovó Regina</i>
8º	Leitura e problematização do livro <i>Papai, vovô e eu</i>
9º	Desenhos/ Qual livro mais me chamou atenção

### Quadro 1: Estrutura dos encontros

Os seis livros que fizeram parte desta experiência foram divididos em dois eixos: 1. *Idoso com alguma patologia*; 2. *Idosos autônomos e independentes*. A seleção dos livros seguiu alguns critérios: no primeiro eixo o critério foi a explicação e abordagem da patologia mencionada ou morte, e no segundo eixo foi a discussão de aspectos como a atividade física e intelectual na velhice, e os idosos em suas atividades cotidianas fora de casa (convívio social). A justificativa de dividir em dois eixos se deu em função da necessidade de mostrar às crianças a heterogeneidade da velhice. No Quadro 3 estão descritos os livros utilizados com um resumo de cada história.

## Análise dos dados e resultados

Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística descritiva, considerando a variável idade e gênero em relação a cada pergunta da *Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação a Idosos* (Todaro, 2008). A análise dos desenhos foi feita através das cinco categorias de imagens sobre a velhice de Todaro (2008), e na relação entre desenho e a resposta à pergunta “Qual livro mais lhe chamou atenção?”.

### Eixo 1. Idoso com alguma patologia ou situação de morte

1. SOUZA, Flávio de. *Papai, vovô e eu*. São Paulo: Ed. Moderna, 1989.

Conta a história de três homens. Após o avô ficar bem doente, o pai começa a cuidar deste e o neto passa a imaginar como será quando ele for papai e seu papai se tornar avô e depois imagina quando ele for avô e seu filho for papai. A história traz uma reflexão sobre o próprio envelhecimento e a morte como parte de um ciclo natural da vida, e também de nossas relações com os familiares.

2. MUELLER, D. H. *Vovô agora é cavaleiro, Sobre a vida com a doença de Parkinson*. São Paulo: Scipione, 2008.

O avô de Jonas possui a doença de Parkinson. Ele explica ao neto, que é como se vivesse em um castelo feudal e tivesse vestido com uma armadura pesada de cavaleiro. Ao tentar compreender a doença, Jonas constrói uma armadura de papelão para que seu avô possa se proteger melhor.

3. MUELLER, D. H. *Minha avó tem Alzheimer*. São Paulo: Scipione, 2006.

A avó de Paula possui a doença de Alzheimer, e por isso esquece coisas simples. Sua mãe lhe explica sobre a doença com uma analogia belíssima, dizendo que é como se fosse uma grande árvore que vai perdendo suas folhas no decorrer da vida, e que as folhas que estão no topo caem mais facilmente. Paula compreende e começa a ajudar a avó e a conversar com seus colegas sobre a doença.

### Eixo 3. Idoso autônomo e independente

4. MARTINS, Mauro. *De trote em trote agarrei o velhote*. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.

A velha Serafina passava trotes para todo mundo se dizendo uma jovem de 22 anos linda e loira, até que um dia ela passa um trote para seu antigo namorado de tempos de colégio, o velho Serafim. Ele reconhece a sua voz e, a partir de um encontro, eles começam a namorar.

5. LIMA, Regina Drummond. *Vovó Regina*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

Vovó Regina é uma avó moderna de cabelos negros e olhos grandes. Ela dirige seu carro cor-de-rosa, possui um tigre como animal de estimação, faz aula de aeróbica e vive contando histórias e fazendo bolos para os vários netos que possui.

6. AUTRAN, Paula. *Vovó rock and roll*. São Paulo: Prumo, 2011.

Paula precisa de uma fotografia de sua avó para um trabalho da escola. Ao encontrar a fotografia que considera perfeita, leva para sua escola. Chegando lá, ela vê que sua avó é diferente das outras, pois usa tênis All Star, calças rasgadas e camisas de Rock and Roll. Ela fica triste e acha que sua avó não é uma avó de verdade. No final da história, a avó de Paula vai conversar com ela e explica que nem todas as avós são iguais.

### Quadro 2: Livros e resumo das histórias

O escore de cada pergunta da Escala Todaro obtido pelas crianças no pré e no pós-teste foi comparado considerando a amostra com a variável gênero. Dentre as 23 crianças, 17 foram meninas e seis meninos. Na variável idade, a amostra

possuía crianças de nove a 11 anos de idade. A Figura 1 mostra o escore total da amostra, sendo (a) os valores do pré-teste e (b) os valores do pós-teste. A análise da Figura 1 permite afirmar que as atitudes das crianças foram em geral positivas, mas melhoraram no pós-teste.

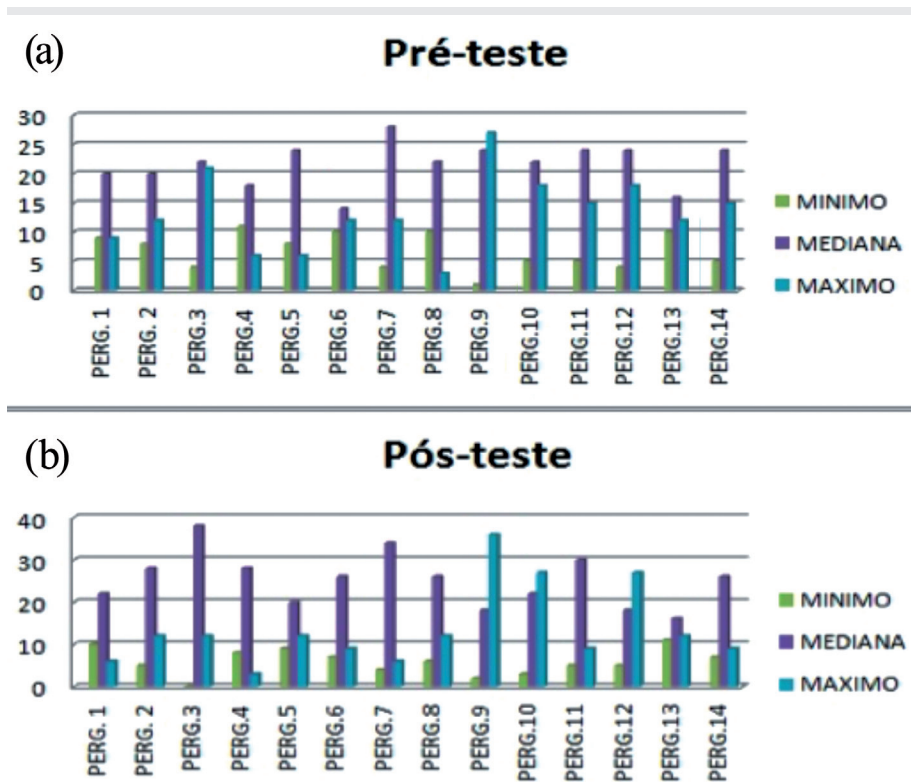


Figura 1: Escore total da amostra na escala de atitudes em relação aos idosos no pré e pós-teste

No item 1, *bobos-sábios*, os meninos mudaram de atitudes mais significativamente do que as meninas, eles estavam divididos entre as três intensidades e no pós-teste se mostraram neutros, já as meninas apresentaram atitudes positivas. Na pergunta 2, *bem-humorados-mal-humorados*, os meninos mudaram de neutros para negativos e as meninas se mantiveram neutras. O item 3, *colocados de lado-aceitos*, os meninos já apresentavam respostas neutras e assim se mantiveram. As meninas estavam neutras e mudaram para atitudes positivas. Na

pergunta 4, *alegres-tristes*, todos os sujeitos apresentaram respostas neutras. No pós-teste as meninas relataram atitudes mais positivas. No item 5, *valorizados-maltratados*, meninos e meninas apresentaram-se neutros no pré e pós-teste. A pergunta 6, *legais-chatos*, tanto os meninos quanto as meninas emitiram respostas neutras e mudaram para positivas. O item 7, *doentes-saudáveis*, todos os sujeitos emitiram respostas neutras no pré e pós-teste. Na pergunta 8, *bonzinhos-bravos*, os meninos foram neutros e posteriormente equilibraram-se entre atitudes positivas e neutras. As meninas se mantiveram neutras. No item 9, *pães-duros-mãos-abertas*, os meninos apresentaram autorrelatos neutros antes e após a intervenção, já as meninas apresentavam atitudes positivas e mudaram para neutras. Na pergunta 10 sobre *claros-confusos*, os meninos estavam em maioria neutros, mas em segundo lugar negativos, e posteriormente este quadro foi invertido, já as meninas estavam em pequena maioria neutras e aumentaram bastante esta intensidade depois. No item 11, *inseguros-seguros*, os meninos e as meninas mantiveram as mesmas atitudes neutras. No item 12, *atentos-distraídos*, nos meninos a negatividade se sobressaiu e posteriormente mudaram para atitudes neutras, as meninas estavam em maioria neutras e assim permaneceram. A pergunta 13, *lentos-rápidos*, os meninos apresentaram autorrelatos negativos. As meninas estavam divididas entre negativas e neutras e mudaram para maioria neutra. No último item, *criativos-sem criatividade*, os meninos mantiveram-se neutros no pós-teste e as meninas emitiram respostas neutras no pós-teste.

Os meninos mantiveram-se neutros no pré e pós-teste, porém no pós-teste houve predominância nos domínios cognitivo (*sábios-bobos e atentos-distraídos*), relacionamento social (*valorizados-maltratados*) e persona pelo (*pães-duros-mãos-abertas*). As meninas apontaram mudanças de neutras para positivas, principalmente nos domínios cognitivo (*sábios-bobos; atentos-distraídos; criativos-sem criatividade*), agência (*alegres-tristes; doentes-saudáveis*) e persona (*legais-chatos; pães-duros-mãos-abertas*). A análise dos desenhos seguiu as categorias sobre as imagens de velhice e o idoso descritas em Todaro (2008): imagem estereotipada, imagem realista, imagem fantástica, imagem divertida e imagem de “novos velhos”, conforme Quadro 3.

Quarenta e nove por cento dos desenhos se enquadraram na categoria imagem realista. A segunda categoria mais desenhada foi imagem estereotipada que correspondente a cinco desenhos. A categoria “novos velhos” estava presente em apenas quatro desenhos.

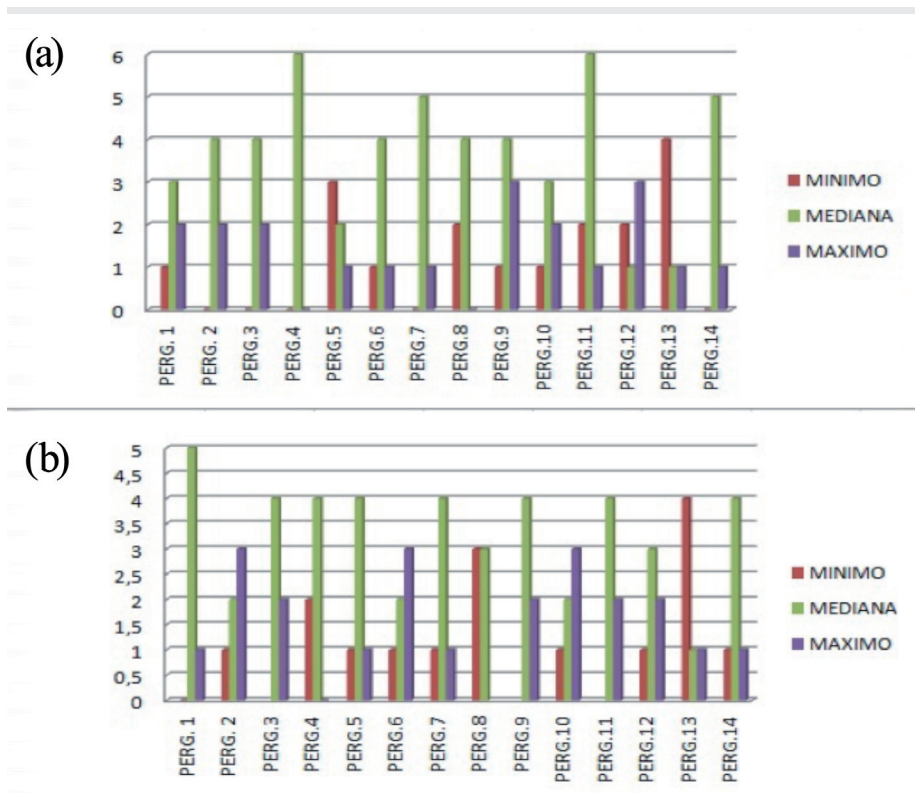


Figura 2: Valores do gênero meninos, (a) pré-teste e (b) pós-teste

A correlação entre categoria do desenho e o livro infantil que mais lhe chamou a atenção ou mais gostou, ocorreu entre a categoria imagem realista com o livro *Vovó Regina*, em segundo ficou a categoria imagem estereotipada com este mesmo livro, conforme apresentado na Figura 4. Cabe destacar que a maioria das meninas escolheu o livro *Vovó Regina* e os meninos se dividiram entre os livros *De trote em trote agarrei o velbote* e *Vovô agora é Cavaleiro*, o que revelou uma questão de identificação com o gênero da personagem principal.

## Discussão

Por meio de uma intervenção pedagógica, no formato de um círculo de cultura para crianças, o presente estudo investigou a relação entre obras desti-

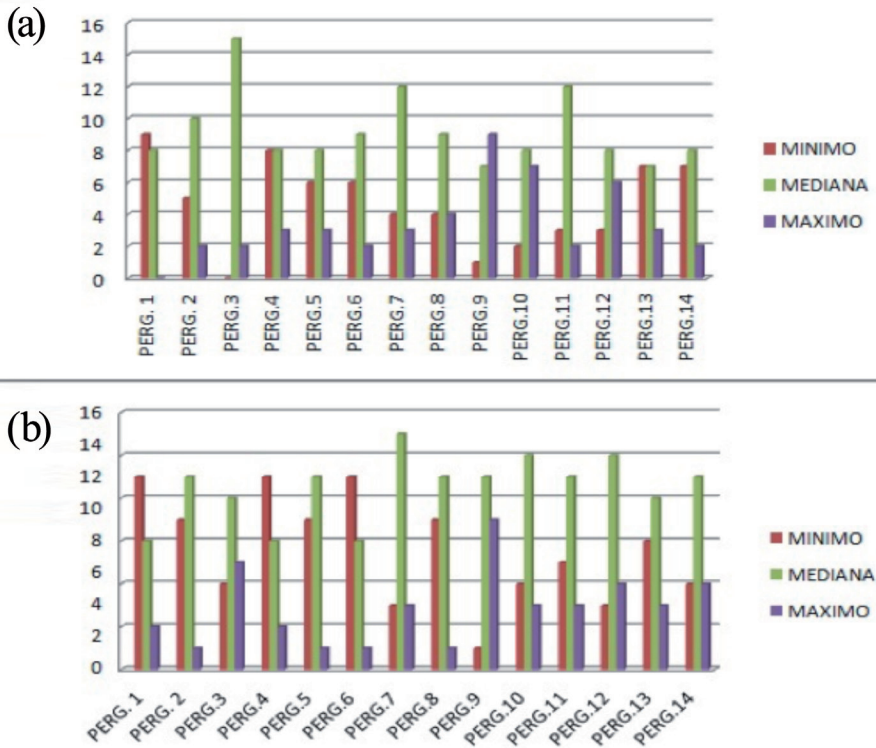
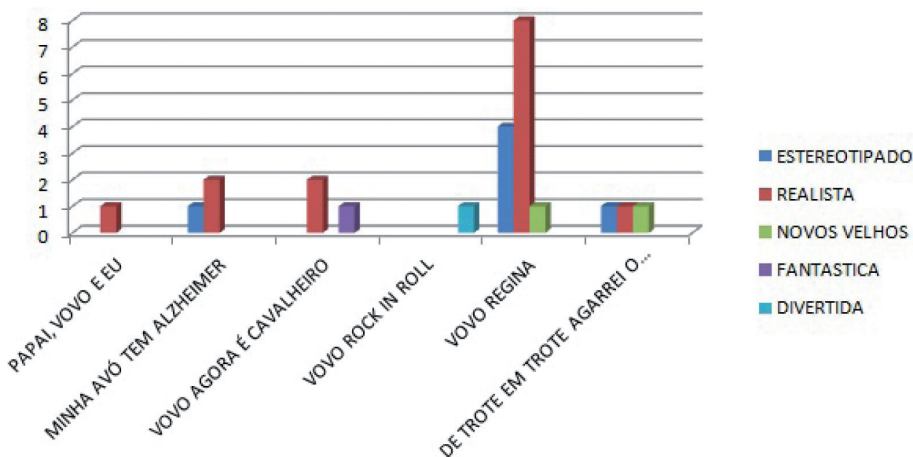


Figura 3: Valores do gênero meninas, (a) pré-teste e (b) pós-teste

1. Imagem estereotipada	Generalização de atributo, sem contemplar a heterogeneidade, como a imagem de idosos inativos, dependentes, isolados, com bengalas e andadores.
2. Imagem realista	Situações reais específicas, como idosos em situação institucional, acamados e doentes, ou detentores da memória e lembranças da família, detentores de papéis sociais dentro da família e da sociedade.
3. Imagem fantástica	Figuras que vivem num mundo imaginário, num mundo fantasioso, como idosos bruxos que voam heróis, protagonistas de aventuras fantásticas.
4. Imagem divertida	Idosos com nomes e ações estranhos, comportamentos engraçados chegando quase a serem infantis.
5. Imagem “novos velhos”	Contrastando com os idosos tradicionais. Idosos muito ativos, que frequentam academias, produtivos profissionalmente, que vão a bailes e festas.

Quadro 3: Cinco categorias de imagens sobre velhice e idosos (Todaro, 2008)



**Figura 4: Correlação categoria do desenho e o livro infantil que mais chamou atenção**

nadas às crianças, sendo o idoso personagem central, e mudanças de atitudes de crianças em relação ao envelhecimento, à velhice e ao idoso.

Os dados sugerem que as atitudes, no pré e pós-teste foram em geral neutras e positivas no pré-teste, entretanto no pós-teste houve uma maior intensidade de respostas dessa emissão. Resultado semelhante foi verificado no estudo de Todaro (2008) que confirma que as atitudes foram positivas em geral em toda a escala, porém no pós-teste as pontuações foram ainda mais positivas e com menor dispersão.

As análises comprovaram que houve mudanças de atitudes nos quatro domínios (cognitivo, agência, relacionamento social e persona), sendo que os domínios relacionados ao relacionamento social e persona tiveram uma mudança positiva significativa. Dados encontrados também por Todaro (2008) que relata pontuações mais positivas no domínio de relações sociais.

Em relação à variável gênero, os dados revelaram que no pré-teste tanto os meninos quanto as meninas se mostraram, em geral, positivos em relação aos idosos, mas no pós-teste os meninos mudaram mais de atitudes quando comparados com as meninas, corroborando com os dados apresentado no estudo de Todaro (2008).

Quanto aos desenhos foi possível notar que os meninos se enquadram nas categorias realista e “novos velhos” demonstrando pouco medo da velhice. As

meninas apresentam desenhos característicos das categorias realista e estereotipada. Cabe ressaltar que entre os desenhos estereotipados, a aparência do idoso era de felicidade, podendo-se entender que as crianças percebem que mesmo numa condição de doença ou limitação física é possível estar bem.

## Considerações Finais

Diante dos resultados alcançados, é possível concluir que um círculo de cultura sobre os temas envelhecimento, velhice e o idoso que problematize a heterogeneidade do mundo que envelhece por meio de um projeto de leitura, pode influenciar positivamente as atitudes de crianças em relação aos idosos. Pode-se afirmar que o objetivo do trabalho foi alcançado. Considera-se que o círculo de cultura provocou a reflexão e o pensamento crítico sobre o assunto, mesmo num curto período de intervenção educativa. Porém, é válido ressaltar que os resultados alcançados não podem ser generalizados, visto que embora promissores, os dados do presente estudo possuem limitações associadas a amostra ser de conveniência.

É necessário considerar a importância da literatura que retrata as múltiplas facetas da velhice e dos idosos. A mesma precisa estar ao alcance das crianças, nas escolas, nas bibliotecas, nos diversos espaços que promovem a educação formal e não-formal e nos lares. Por fim, é relevante criar círculos de cultura nos quais se problematize a heterogeneidade da velhice para que as crianças leiam, com olhos críticos e com sensibilidade, o mundo que envelhece.

## Referências

AZEVEDO, Tâmara; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Retratos da avó na literatura infantil contemporânea de Ana Maria Machado e Ruth Rocha. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 211-231, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42169>>. Acesso em: 17 de maio 2017.

BAPTISTA, A. M. H. Literatura infantil: breves reflexões. In.: Navas, Diana; Silva, Maurício. *A literatura infantil na contemporaneidade: histórias, caminhos, representações*. São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.



Mendes, T. A morte dos avós na literatura infantil: análise de álbuns ilustrados. *Educação & Realidade*. Vol. 38. Nº 4. Porto Alegre: UFRGS, pp. 1113 – 1128, 2013.

NERI, A. L.; NOGUEIRA, E. J. Como a velhice é apresentada às crianças em textos de literatura infantil brasileira. *Pro-Posições*, v. 5, n. 1, p. 45-60, mar. 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644331>>. Acesso em: 17 de maio 2017.

ROMANIN, N. O impacto da leitura de livros infantis sobre as atitudes de crianças em relação ao envelhecimento, à velhice e ao idoso. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade de São Paulo, 2014.

TODARO, M. A. Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando a mudança de atitudes de crianças em relação a idosos. *Tese* (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TODARO, M.A. *Vovô vai à escola: a velhice como tema transversal no ensino fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

recebido em 2 maio 2017 / aprovado em 15 jul. 2017

Para referenciar este texto:

TODARO, M. A.; ROMANIN, N. B. Literatura direcionada às crianças: leitura de um mundo que envelhece. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 69-81, maio/ago. 2017.

---

# Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes

*From the taste of writing to the adventure of reading, teaching with Roland Barthes*

**Rodrigo Fontanari**

Doutor em Comunicação e Semiótica. Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação e cultura da Universidade de Sorocaba.  
rodrigo-fontanari@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo pretende apresentar uma reflexão mais ampla da leitura e da escrita a partir da perspectiva do semiólogo e crítico literário francês Roland Barthes a respeito, notadamente, do discurso do professor. Contrapõe-se a este modelo didático aquele outro praticado no espaço do seminário barthesiano, enfatizando-se os trabalhos do período letivo de 1962-1978, na École Pratique des Hautes Études en Science Sociales.

**Palavras-chave:** Roland Barthes; Escrita; Leitura; Ensino

**Abstract:** This article aims to present a broader consideration of reading and writing from the perspective of the French semiology and literary critic, Roland Barthes, especially, the teacher's discourse. This didactic model contrasts with the others practised in the space of Barthes's seminary, emphasizing in the works of the period of 1962-1978, at École Pratique des Hautes Études en Science Sociales.

**Key words:** Roland Barthes; Writing; Reading; Education

## O saber com sabor

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1984, p. 47)

7 de janeiro de 1977, Collège de France, auditório pleno. É nesses termos que Roland Barthes encerra a conferência com a qual inaugura uma nova cadeira de Semiologia Literária na mais alta instituição do sistema educacional francês, posteriormente, publicada sob o título: *Aula*. Quarenta anos depois que tais palavras ecoaram numa das salas do Collège de France, que lição poderíamos tirar delas para pensar a leitura, a escrita, o ensino?

A questão é tão mais desafiadora quando Barthes não tem nenhuma teoria da aprendizagem a nos oferecer. Bem ao contrário, tudo o que nos oferece são reflexões graves acerca do discurso professoral. São notas que não se separam das reflexões que encaminha acerca da escritura, tanto que ao se perguntar “O que é *‘tenir un discours?’*”, Barthes responde: “a linguagem humana, atualizada no ‘discurso’, é o teatro permanente de uma prova de força entre parceiros sociais e afetivos” (2013, p. 331).

Tomemos essas notas didáticas com mais vagar. É num dos ensaios de 1971, intitulado “Escritores, intelectuais e professores” e publicado na revista literária de *avant-garde Tel Quel* – subdividido em vinte fragmentos, cujos intertítulos marcam bem a dinâmica do texto – que Barthes discorre sobre a fala, o ensino, o discurso do professor e da relação aluno-docente. Suas reflexões a esse respeito soam ainda originais, quarenta e um anos depois, ao se opor às ideias correntes para reestabelecer em novos termos a situação do professor e do aluno. Para ele, como escreve logo na abertura do texto, “há uma ligação fundamental entre o

ensino e a fala ”, dado o papel do professor, que, ao contrário do escritor, está sempre do lado da fala. (2012, p. 385)

Barthes se apressa em denunciar a irreversibilidade dessa fala e mais do que isso “a violência [que] está presente na linguagem” (2012, p. 410). Diferentemente do texto, que se apaga, rasura, acrescenta ou suprime, na fala, uma vez lançada, não há volta atrás, a menos que seja assumida em sua falibilidade. Por isso mesmo, aos olhos de Barthes, no contexto do ensino, esse sujeito que toma a palavra (discurso) deve “fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala” (2012, p. 386). Afinal, por detrás da expressão da fala, se inscreve uma Lei que ordena e permite a inteligibilidade do que é dito. Para se fazer compreensível e para manter o mínimo de clareza esperado da parte de um professor, não há outro caminho senão aquele de se submeter às regras estabelecidas pelo código.

O professor então, ao tomar para si o discurso não escapa nem da autoridade lhe é concedida nem do “teatro da fala” e da “Lei que nela [fala] se representa: porque a Lei se produz não no que ele diz, mas no que ele fala” (2012, p. 387).

O ensino parece vir todo transpassado pelo signo do discurso arrogante e totalizante do saber professoral que se impõe ao aluno, cuja presença é sempre marcada, ora pelo silêncio, se resumindo, muitas vezes, a transformar o que é da ordem da fala em resumidas e intermináveis “notas”, que são apreendidas, aqui e ali, a partir de um discurso mais complexo; ora se coloca como uma espécie de inquisidor, em que “questionar retoma então o sentido policial: questionar é interpelar”(2012, p. 397), ao lançar contra a figura do professor não um desejo de saber uma coisa, mas de propriamente desafiar o seu saber. Seu questionamento, muitas vezes, não consiste na “expressão de uma falta, mas a asserção de uma plenitude” (2012, p. 397).

Na prática – uma outra nota grave no que toca à relação professor-aluno – da docência acredita-se frequentemente que o professor fica conhecendo os alunos e o que Roland Barthes assinala é justamente o contrário. É o professor que se dá a conhecer, pois que é o elemento que propõe o discurso, e aquele que fala, diz sempre mais do que queria dizer, na medida em que se expõe através de cada palavra escolhida, “sou aquele que, a pretexto de *expor* um saber, *proponho* um discurso, *que nunca sei como é recebido*”(2012, p. 389), nota aí Barthes.

Ora todo o ensaio converge no sentido de desconstruir o modelo de ensino fundado na figura autoritária do professor, e na proposição de transformar a sala de aula num “espaço de fala despojado de agressividade”(2012, p. 410), em que

o discurso da arrogância professoral (do signo da lei) dê lugar ao discurso da afetividade sob o signo da benevolência”<sup>1</sup>.

Como isso Roland Barthes não visava de maneira alguma “abolir a distinção das funções (o professor, o aluno; afinal, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade)”(2012 p. 401-402), mas “suspender, ou pelo menos retardar, os papéis de fala”(2012, p. 410), produzindo, no espaço docente da sala de aula, uma certa “instabilidade” ou ainda, uma “vertigem dos lugares de fala”, em que “cada qual não deveria estar em seu lugar em parte alguma [. . .]”, acaba por concluir Barthes (2012, p. 401-402).

O professor-escritor em sua desconstrução do espaço docente reivindica então a reversão dos papéis sociais aí estabelecidos (uma espécie de disputa tanto de autoridade quanto de direito) – um desencontro entre o poder e querer saber –, para instaurar lugares de fala, que torna esse espaço docente um lugar de busca constante e infinita, pois, o sujeito num encontra definitivamente seu lugar último. O ensino faz-se num constante vir-a-ser. Essa desconstrução passa por sua vez pelo seguinte propósito: “ao escutar, ao falar, ao responder, que eu nunca seja autor de um julgamento, de uma sujeição, de uma intimidação, o procurador de uma Causa” (2012, p. 410).

A reflexão barthesiana, nesse ensaio, conduz, por fim, o leitor a entrever que nenhuma fala se esgota em sua origem. De fato, se há enunciação, esse enunciado parte para várias aventuras, reverberando em outras falas pouco importando sua origem. O que importa são seus efeitos produzidos a partir de encontros com outras falas, uma vez que – nota ainda Barthes – “a origem de uma fala não se esgota; uma vez que uma fala se tenha lançado, mil aventuras lhe acontecem, a sua origem torna-se turva, nem todos os seus efeitos estão na sua causa; é esse excedente que interrogamos”( 2012, p. 402).

## O sal das palavras

Voltando ainda à *Aula*, nesse texto o Roland Barthes insiste mais uma vez em denunciar a relação entre língua e poder: “Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade do asserção, o gregarismo da repetição”(1984, p. 14), para então, vislumbrar dentro da própria

linguagem, uma maneira de trapaceá-la de ouvi-la “fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”(1984, p. 16) : a literatura, que transformada em prática de escritura, concebe as palavras não mais como “simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”(1984, p. 12).

O professor-escritor não separa sabores e saberes. Na “cozinha de sentido” que é a literatura, a escritura torna o trabalho com a língua um banquete que faz do texto, no sentido forte do termo, uma festa. Aliás, é recorrendo à lição etimológica das palavras saber e sabor, que, em latim – lembra ele nesse mesmo texto de *Aula* – têm a mesma raiz, o que o permite assim fazer convergir esses dos termos aparentemente distantes.

Não há saber sem sabor. Mas o que tudo isso tem a ver como leitura e escrita, no limite como ensino?

Como dois mecanismos de transmissão, difusão, fixação do saber, ambas, numa perspectiva barthesiana, para serem eficientes, não poderiam deixar de ter sabor, afinal, para professor-escritor, a escrita começa “em toda parte onde as palavras tem sabor”, ou ainda como prefere pensar Barthes, “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (1984, p. 22).

Não por acaso, Roland Barthes avança na difusão da ideia de prazer e de gozo pelo texto. Refiro-me, aqui, ao *Prazer do texto*, publicado dois anos, em 1973, depois das reflexões impressas em “Escritores, professores e intelectuais”, a leitura e a escritura encontram seu ápice nesse manifesto barthesiano que é, no limite, uma espécie de “kama sutra da linguagem”(2004c, p. 11) que une o corpo ao *corpus* textual. O texto é um tecido pronto para a tessitura do leitor, que retoma os vários fios difusos de que se tecem o texto, e na medida em que avança sua leitura, que enreda na trama do tecido, ele se envolve leitor e autor numa enlace único. Não há leitura se antes não houver escrita. Ler é então se deixar tramar pelos fios dos textos, em que escritor e leitor se tornam um apenas. Ensinar a escrever consiste em tomar consciência do sabor das palavras que impregnarão o texto. E ensinar a ler é aprender a reconhecer sabores e degustar combinações, que, em certos momentos, podem soar como exóticas, mas que, dispostos a experimentar o diferente, pode-se abrir os sentidos à outras experiências, que dão sabor à vida. Ora não está portanto longe daquilo mesmo que Barthes nomeou

em *Roland Barthes por Roland Barthes* de “arrepio do sentido”, esse trabalho do signo, em que

[...] a ilusão (odiada) do óbvio se descama, estala, a máquina das linguagens se põe em marcha, a ‘natureza’ estremece em toda a socialidade que nela está comprimida adormecida : espanto-me diante do “natural” das frases, como antigo grego de Hegel se espanta diante da Natureza e nela ouve o arrepio do sentido. Entretanto, a esse estado inicial da leitura semântica, segundo o qual as coisas estão em marcha para o sentido “verdadeiro”(o da História), responde, alhures e quase contrariamente, um outro valor: o sentido, antes de se abolir na in-significância, estremece ainda: há sentido, mas esse sentido não se deixa “pegar”; ele permanece fluido, tremulando numa leve ebulição. ( 2003b, p. 113)

De resto, o que interessa ao professor-escritor que é Barthes são os efeitos de prazer existenciais de prazer produzidos pela escritura, conduzindo o leitor às paisagens interiores e isso passa apenas a acontecer quando “o texto literário (o livro) transmigra para dentro de nossa vida, quando esta escritura (a escritura do outro), chega a escrever fragmentos de nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência”(2005 p. XIV).

Em suma, o que nos permite passar do ensino à literatura é a prática da linguagem que, aliás, unem o professor e o escritor. Ainda que, como já mencionado anteriormente, este esteja ligado à escrita e outro à fala, a ambos, Barthes parece preferir escutar “suas vozes”, “suas falas” numa espécie de “grau zero”, em que a arrogância do discurso seja posta num rebaixamento. O termo “grau zero” é o primeiro conceito que aparece na glosa barthesiana, a partir da publicação em 1953, e alude a uma utopia da linguagem sem marcas, designando o “branco” do sentido, branco tomado como seu sinônimo, em que se pode “facilmente discernir o movimento mesmo de negação”, como lemos na apresentação de *O grau zero da escritura*. (2004b, p. 6) Trata-se aí daquela mesma suspensão da linguagem reposta em jogo por Barthes em “Escritores, Intelectuais, Professores”, que se mencionou acima e que conduz a um certo retardo os “papéis de fala”. Não por acaso o crítico literário francês Jean-Pierre Richard em seu *Roland Barthes derniers paysages* nota que esse



gesto suspensivo proposto por esse operador barthesiano o “grau zero” não é senão “o grau zero de uma presença”(2006, p. 17)

## Como aprender juntos

Esse é o modelo mesmo do seminário barthesiano. Para segui-lo mais de perto, retomemos esse texto de 1974, publicado na revista francesa de literatura e artes *L'Arc* intitulado “Au séminaire”: uma reflexão profunda de Barthes sobre sua concepção de ensino no seminário.

Privilegiando, como era de se esperar de sua parte, as relações entre os estudantes, Barthes propõe colocar o saber em circulação, isto é, no espaço do seminário – e essa é sua definição – todo ensino é excluído: nenhum saber é transmitido (mas um saber pode ser criado), nenhum discurso é mantido (mas busca-se um texto) – o ensino é frustrado”(2012, p. 418) Mas se não há um ensino, e se nenhum “lugar de fala” é aí mantido, qual a dinâmica educacional proposta nesses seminários?

Ele acena então com a seguinte possibilidade: “ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve diante dos outros; ou todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo de passa o anel”(2012, p. 418)

Dito de outra maneira, o seminário constituía-se num jogo de passar anel, cuja finalidade última não era simplesmente concretizar o gesto de “passagem”, mas tocar as mãos. Mais do que colocar o saber em circulação descentrando os lugares de fala, o contato no entre mãos visava antes de tudo estabelecer o afeto, que nada tem a ver aquele modelo tradicional do ensino que Barthes questionava em “Escritores, Professores e Intelectuais, em que o professor se punha a falar para uma audiência silenciosa, que, de certa maneira, era obrigada à amá-lo.

Três espaços insinuam-se aí: o institucional, o transferencial e o textual. No espaço institucional o objetivo é tensionar os limites impostos do modelo, Não tinha o objetivo de contestar a instituição, mas subverter seus modelos. (Cf. 2012, p. 413). Já em relação ao espaço transferencial, o que seria visado é o desmanche da imposição tradicional da relação professor-aluno. Barthes propõe uma horizontalização que desloca a transferência para os outros integrantes do seminário.

E então, o professor não é aí “nem sujeito sagrado (consagrado) nem um companheiro mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis”(2012, p. 413). Enquanto o textual, embora todo ensino produza texto, para Barthes, as anotações dos alunos são falsas, já que não passam de falas impressa, elas estão do lado da lei e não da subversão. No seminário, insiste Barthes, diferentemente do modelo corrente de ensino, “não há nada a representar, a imitar, a “nota’, instrumentoo maciço de registro, estaria aí deslocado; anota-se apenas, num ritmo imprevisível,[. . .] A nota é destacada do saber como modelo (coisa par copiar); ela é escritura, não memória, está na produção, não na representação” (2012, p. 417).

E nesse espaço textual que a didática barthesiana passa a agir praticamente. É nesse espaço também que aluno deixa de ser essa audiência calada para ser esse sujeito que se coloca como alguém que vai escrever alguma coisa. Tal como a mãe, ao professor não cabe mais representar para ser imitado, ele “sustenta, encoraja, chama (recua e chama); incita e envolve” (2012, p. 418).

O seminário torna-se o lugar ideal do viver junto, cujo afeto é o tempero que emulsiona as ações, os textos, as obras. O espaço onde o aluno é aquele que também escreve e não somente um ouvinte que está obrigado a tomar notas. O aluno é aí “um sujeito que gere seu desejo, sua produção, sua criação”. É como se imaginasse que “cada aluno vai fazer um livro e que ele [o professor] se propõe todas as tarefas necessárias às suas realizações”, confessa Roland Barthes (2004a, p. 340), quando questionado por André Petitjen sobre o prazer do texto e a relação docente numa entrevistas à revista *Pratique* em 1975, sob “Literatura/ensino”.

Isso implica na concepção barthesiana de ensino, segundo a qual todo aluno é esse sujeito que é ao mesmo tempo leitor / escritor. Dois gestos quase inseparáveis aos olhos de Barthes. E, por isso mesmo, ele deve tomar consciência do peso da linguagem.

Isso explica talvez o desafio de ensinar: fazer do sujeito ao mesmo tempo leitor e escritor. Pura aventura da leitura e da escritura, que cruza o prazer que vem ao autor ao ler e que é capaz de provocá-lo [o leitor] a tal ponto de despertá-lo a escrever esse mesmo frisson do sentido que, não consiste meramente em imitar (reproduzir) a linguagem do autor que lhe agrada. Eis aí a aventura (tudo que pode advir) do sabor escrita e do arrepio da leitura.

O espaço do seminário não é senão um *falanstério*, isto é, uma organização harmônica e descentralizada onde cada um trabalha em conformidade com

suas paixões e vocações, onde reina a diferença. Trata-se aí de certa maneira da sinergia do espaço, em que saberes e os seres diversos coabitam sem no entanto sem atritarem, cada qual em sua idiorritimia, no encaicho deste valor que Barthes denomina em *Como viver junto* de delicadeza “distância e cuidado, ausência de peso na relação, e, entretanto, calor intenso dessa relação” (2013, p. 260).

Ao receber o apelo do sentido das palavras e do prazer do texto, Barthes transforma a estrutura rígida da linguagem num tecido liso e aconchegante capaz de tocar os sentidos e o sentimentos do leitor, seduzido pelas tramas desse texto. Por isso mesmo, tem razão a professora emérita da Universidade de São Paulo e tradutora brasileira da obra barthesiana, Leyla Perrone-Moisés, no posfácio a *Aula*, ao notar que Barthes transmite de certa maneira “uma sabedoria saborosa” e que, não por acaso, seu próprio “jeito de dizer corresponde a um desejo de ouvir que reúne” (1984, p. 88).

Portanto, acreditando que as diferenças de leitura possam coexistir sem entretanto se atritarem, Roland Barthes abre-se aos seus interlocutores. O crítico-escritor e o professor-artista mantêm uma via afetuosa e sensível de comunicação com seu *falanstério*.

## Nota

- 1 Lembro que benevolência (benevolentia), como sabem bem os barthesianos, é uma das figuras do segundo curso no Collège de France entre 1977-1978 intitulado “O Neutro”, e ao declinar sobre o recuo do sentido dessa palavra, Barthes observa que nesse termo habita a posição “extado do Neutro, que não é ausência, recusa do desejo, mas flutuação eventual do desejo fora do querer-agarrar” (2003a, p. 34).

## Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

\_\_\_\_\_. *Como viver junto*: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. Cursos e seminários no Collège de France 1976-1977. Texto estabelecido e anotado e apresentado por Claude Coste. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Au séminaire In: *O rumor da língua*. Prefácio de Leyla Perrone-Moysés; trad. Mário Laranjeira; revisão da tradução Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 412-424. (Col. Roland Barthes) .

\_\_\_\_\_. Escritores, intelectuais, professores. In: *O rumor da língua*. Prefácio de Leyla Perrone-Moysés; trad. Mário Laranjeira; revisão da tradução Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 385-411. (Col. Roland Barthes)

\_\_\_\_\_. Literatura/Ensino. In: *O Grão da voz*. Entrevistas , 1961-1980. Tradução Mario Laranjeira; revisão da tradução Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. *O Neutro*. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Thomas Clerc. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *O grau zero da escritura*. Seguido de novos ensaios críticos. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. *O Prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg; revisão da tradução Alice Kyoko Miyashiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004c.

\_\_\_\_\_. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: *Sade, Fourier, Loyla*. Tradução de Mario Laranjeira; revisão de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de Casa. In: *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

RICHARD, Jean-Pierre. *Roland Barthes: derniers paysages*. Paris: Verdier, 2006.

recebido em 27 abr. 2017 / aprovado em 31 maio 2017

Para referenciar este texto:

FONTANARI, R. Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 83-92, maio/ago. 2017.

dialogia

---

**ARTIGOS**  
*/ ARTICLES*

---

# O papel do diário dialogado na formação de professores de línguas

*The role of the dialogue journal in language teachers development*

**Sandra Maria Araújo Dias**

Doutora em Linguística. Professora da graduação e da Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).  
sandra.dias@ufersa.edu.br

**Francisco Everlandio de Oliveira Silva**

Graduando em Letras/Inglês e bolsista de iniciação científica na modalidade PICI da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).  
everlandio01@gmail.com

**Agapito Pereira Torres Neto**

Professor de língua inglesa da rede pública de ensino no estado do Rio Grande do Norte. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Associação entre Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).  
agpto7@gmail.com

**Resumo:** A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem sido objeto de estudo por várias décadas. No entanto, só recentemente que esses estudos (MEDRADO, 2016) apontam para a necessidade de implementação de práticas de letramentos como forma de promover a (auto)formação participativa. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o papel do diário dialogado no processo de letramento e formação (inicial e/ou continuada) de professores de línguas. Com base nos estudos referentes à formação de professores (MACHADO, 2004; MINATI, 2002), diários de aulas (REICHMANN, 2001; ZABALZA, 2004), letramento e identidade docente (KLEIMAN, 2007; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2004), identificaremos marcas linguísticas no discurso de professores que revelam aspectos sobre letramento e questões identitárias relativas à docência. Os resultados sugerem que o diário dialogado constitui-se como uma prática de letramento fundamental para a formação, visto que possibilita (inter)ação, colaboração e (re)construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** letramento, identidade, diário dialogado.

**Abstract:** Teacher education, whether initial or continuing, has been object of study for several decades. However, only recently that these studies (MEDRADO, 2016) point to the need to implement literacies practices in order to promote the (self) participatory development. In this sense, this research has the general objective to investigate the role of dialogue journals in the literacy process and language teachers (initial and / or continuing) development. Based on studies related to teacher development (MACHADO, 2004; Minati, 2002), journals (REICHMANN, 2001; Zabalza, 2004), literacy and teacher identity (KLEIMAN, 2007; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2004), we will identify linguistic items in the discourse of teachers who reveal aspects of literacy and identity issues related to teaching. The results suggest that the dialogue journal is constituted as a fundamental practice of literacy for teacher development, since it provides (inter) action, collaboration, and (re) construction of teacher's identity.

**Key words:** literacy, identity, dialogue journal.

## Introdução

Considerando a história da Educação no Brasil, percebe-se que a atividade docente tem sido foco de diversas pesquisas. É notável que o trabalho do professor constitui-se como objeto de estudo de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, a saber: na Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Linguística ou até mesmo por profissionais da Administração e da Economia. Ainda assim, estudos sobre o trabalho docente são desenvolvidos tanto por professores pesquisadores como por pesquisadores externos.

Talvez, o interesse por essa atividade educacional se dê pelo fato de estarmos tratando de uma atividade profissional cuja prática depende de inúmeros elementos constitutivos, quais sejam: agentes, recursos e instrumentos que chegam a formar um sistema envolvendo ações e reações dos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

No contexto educacional, várias contribuições tem propiciado analisar o trabalho docente em uma perspectiva êmica, na qual o próprio professor é investigador de seu trabalho. Nesta visão, o docente assume uma conduta reflexiva sobre seu agir. É nesse contexto que esta pesquisa pretende investigar o papel do diário dialogado no processo de letramento e formação (inicial e/ou continuada) de professores de línguas. A partir dos estudos referentes à formação e letramento docente (MERTZ, 1992; KLEIMAN, 2007), diários (DIAS, 2011; ZABALZA, 2004), letramento e identidade docente (MOITA LOPES, 1998; GATTI, 1996; REICHMANN, 2012, dentre outros), identificaremos marcas linguísticas no discurso de professores que revelam aspectos sobre letramento e questões identitárias docente.

Para atingir o objetivo proposto, discutiremos, no tópico seguinte, acerca da formação de professores, identidade profissional e diário dialogado, temas constitutivos da fundamentação teórica que embasa o artigo. Em seguida, descrevemos os aspectos metodológicos adotados e o contexto de produção do diário dialogado. Na sequência, apresentamos a discussão da análise dos dados e, por fim, as considerações finais. Passamos, a seguir, à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

## Formação de professores

Por vários anos, a figura do professor esteve (para alguns estudiosos ainda está) associada a alguém que detinha ou detém todo o conhecimento teórico em



suas mãos. Para estes pesquisadores, a missão do professor é transmitir o saber aos alunos, sem levar em consideração todos os aspectos que compõem o complexo sistema de ensino/aprendizagem. No decorrer dos anos, as pesquisas demonstram que o professor passa a ser gradativamente percebido como um dos elementos centrais nesse processo de ensino/aprendizagem e deixa de ser visto como um detentor de saberes absolutos. Sendo assim, a discussão ganha um novo rumo. Aliadas a essas mudanças de percepção acerca do trabalho do professor, surgem várias questões sobre a atividade educacional (os elementos, os impedimentos e conflitos que constituem essa atividade, por exemplo), tanto no contexto de formação inicial como de continuada.

A formação docente, inicial ou continuada, tem se concretizado cada vez mais como um momento singular para a reflexão. De um lado, temos discussões sobre as bases da formação inicial; já por outro, temos propostas que levam em consideração a formação continuada.

Segundo Kleiman (2005, p. 204) “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Lüdke (1996, p. 365), citando Dubar, ressalta que a construção identitária profissional é o resultado da “superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas” centradas na socialização profissional. Assim, entende-se que toda e qualquer formação profissional, não só a formação do professor, sempre envolve construções identitárias.

Mertz (1992) enfatiza que, durante as interações de sala de aula por ele analisadas, há um reenquadramento, que ensina certa abordagem a textos e à língua enquanto se tenta reformular identidades e maneiras de pensar. Os usos de determinadas formas linguísticas e a maneira de fazer com que os alunos tomem posições nos diálogos são estratégias dos professores para desenvolver novas formas de falar e de ser um *advogado*, ou seja, são maneiras de construir discursivamente uma identidade profissional.

Desse modo, o processo de construção de identidades profissionais docentes se dá na interação entre formador, professor em formação inicial e/ou professor em formação continuada. No caso do processo de (re)construção da identidade profissional docente, defendemos que este ocorre na interação entre o professor e as pessoas com as quais se relaciona, em diversos contextos e em diferentes momentos/épocas de sua vida.

Na seção seguinte, teceremos algumas considerações sobre identidade profissional docente.

## Identidade profissional

Em decorrência do entrecruzamento de experiências oriundas do mundo social, as identidades são concebidas como produções discursivas fluidas, instáveis, fragmentadas, que dependem das interações sociais, as quais são permeadas pelo discurso (MOITA LOPES, 1998). No caso da identidade profissional docente, é de extrema importância trazer à tona a discussão sobre esse conceito, sobretudo porque o sistema de ensino é, de certa forma, marginalizado pela sociedade, no sentido de que há uma política de desvalorização do professor. Essa desvalorização suscita nos docentes o medo ou o receio de desvio de sua natureza, de seus verdadeiros valores e objetivos. No presente estudo, o conceito de identidade é utilizado para se referir a um processo de construção de sujeitos, os professores iniciantes (PIs), enquanto profissionais. Além de apresentar uma definição para identidade, julgamos necessário circunscrever o campo a partir do qual tratamos a identidade profissional.

Segundo os estudos de Gatti (1996), a identidade do professor é resultado de interações sociais inscritas na sociedade pós-moderna e na dimensão sociopsicológica que se desenvolve a partir das aprendizagens, da cognição e das ações dos indivíduos. Por isso, a identidade docente “define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história” (GATTI, 1996, p. 86). Com base nesse posicionamento, podemos afirmar que, ao tratamos da questão da identidade docente, consideramos sua natureza multidimensional e complexa e seu caráter histórico, já que a identidade modifica-se diacronicamente, isto é, transforma-se - interna e externamente - na sociedade ao longo do tempo. Ainda sobre a identidade docente, Gatti (1996) reforça a ideia de que o professor é um profissional de identidade *unitas multiplex*, a qual emerge da articulação de dois processos identitários: i) identidade pessoal - de ordem interna - do sujeito com ele mesmo (identidade para si); ii) identidade social - de ordem externa - interação do sujeito com o mundo (identidade para outrem). Ainda sobre a questão da identidade, Tápias-Oliveira (2004), citando Holland *et al* (1998) esclarece que ela “é construída nos encontros e interações sociais e que está sujeita à organização,

re-organização e reconciliação dos foro íntimos dos sujeitos (como eles veem a si mesmos) como os foros públicos (como os outros os veem), nas diversas práticas sociais em que se insere” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2004, p. 240).

Nesse contexto, entendemos que a busca por essa identidade pressupõe práticas de letramento situado, como a produção de diários de aulas, as quais possibilitarão o desencadeamento de reconstruções sobre o agir docente. De acordo com os estudos de Reichmann (2012), a sala de aula de ensino de línguas, configura-se como um lugar propício para o desenvolvimento de práticas de letramento situado, já que é nesse entre-lugar socioprofissional que o professor iniciante (PI) vai (re)construindo sua identidade profissional docente. Acrescente-se a isso o fato de as práticas de letramento possibilitarem a construção de descrições da realidade social, o que permite ver com novos olhos fenômenos cotidianos de uso da linguagem (KLEIMAN, 1998), como é o caso deste estudo.

Tendo em vista que as salas de aula de escolas regulares (no caso desta pesquisa) são constituídas como espaços para a partilha e compreensão de experiências de professores iniciantes e experientes, pois possibilitam a (re)construção da identidade profissional, entendemos que o registro do trabalho docente em um diário de aula desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do professor, em particular no processo de letramento situado e na (re)configuração do agir docente. Dentre as diversas práticas situadas de letramento no contexto de formação docente, apresentamos, na sequência, uma breve discussão sobre o diário dialogado.

## Diário dialogado

Considerando as diversas práticas de letramento que podem ser utilizadas na formação de professores de língua, destacamos o diário de aulas. Apesar de já ser utilizado há muito tempo por profissionais na área de Educação, Zabalza (2004) defende o uso diário como um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. No contexto educacional, o professor (ou qualquer outro profissional) que adota o diário de aula terá que documentar no papel ou em uma interface virtual o que acontece durante a aula ministrada, registrando, assim, as impressões, ideias, pontos positivos e negativos etc. Sem dúvida, esse é um primeiro passo do processo que incluirá leitura, releitura, análise, tomada de decisão e ação diante

do que foi escrito/lido. O diário, dependendo de sua função, pode ser categorizado de diversas formas, a saber: diário de classe, de bordo, de pesquisa, de leitura, diário dialogado, sendo este último foco de nossa pesquisa.

Na formação de professores de línguas, a produção de diários é apresentada como uma prática recorrente, pois podem ser concebidos como documentos causadores de reflexão e formadores de identidades docentes. De acordo com Dias (2011), os diários constituem uma fonte rica e sistemática de informação para o letramento e a formação de professores de línguas, desvelando, além do registro do agir docente, emoções e sentimentos. Zabalza (2004) pontua a importância da prática da escrita no contexto profissional, visto que é um [...] procedimento excelente para nos conscientizar de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Nesta pesquisa, o diário é uma prática de letramento docente que promove reflexão e consciência profissional sobre a atividade educacional. No caso do diário dialogado, este é um instrumento de registro dos acontecimentos em sala de aula que permite inserir as situações vividas nesse ambiente, as impressões formadas e os sentimentos aflorados dessa vivência escolar (no nosso caso) e/ou acadêmica. Este instrumento permite também troca de ideias, possibilitando um diálogo entre as pessoas envolvidas ou apenas um monólogo autorreflexivo. Dessa forma, chamá-lo de diário dialogado é reforçar a ideia que o diário consiste em um instrumento de interlocução e mediação entre seus (co)autores, possibilitando a reflexão sobre o trabalho docente.

## Metodologia

O diário dialogado, instrumento de geração de dados, foi produzido regularmente, uma vez por semana, partindo de observações feitas pelos participantes da pesquisa. Os registros no diário dialogado versam sobre as impressões, reflexões e informações consideradas importantes sobre as aulas ministradas pelo professor regente da escola (P2) e observadas pelo professor iniciante (P1), sendo este último graduando em Letras-Inglês.

A produção da escrita diarista deu-se predominantemente na casa dos participantes da pesquisa, levando em consideração anotações feitas durante a observação das aulas. Os registros tiveram início em meados do mês de setembro do ano de 2015 e estão sendo produzidos em língua portuguesa. As observações das aulas de inglês estão sendo realizadas numa escola da rede estadual no interior do estado Rio Grande do Norte, em turmas do Ensino Fundamental II.

Para constituir o *corpus* do presente estudo, selecionamos aleatoriamente três fragmentos retirados do diário dialogado, produzido por meio da escrita em um *blog* privado e compartilhado entre P1 e P2. Por motivos éticos das pesquisas em Linguística Aplicada (CELANI, 2005), faremos o uso dos termos P1 e P2, para nos referirmos ao professor iniciante e o professor regente, respectivamente, além de evitar o uso repetitivo dos mesmos no momento da análise. Vale ressaltar que cada fragmento apresenta título e data, ambos indicados pelo autor.

Tendo em vista os fundamentos teóricos anteriormente explicitados, apresentamos, a seguir, por meio da análise dos fragmentos retirados do diário dialogado (produzido simultaneamente por P1 e P2), as representações e reflexões feitas por meio da escrita, buscando perceber os momentos de (re)construção da identidade docente.

## Uma postagem de desabafo: Reflexões sobre o trabalho docente

Abordamos a seguir as discussões acerca dos fragmentos retirados do diário dialogado, destacando momentos de reflexão em que a escrita proporciona aos participantes a (re)significação de seu trabalho. Iniciemos a análise pela leitura do fragmento a seguir:

### Fragmento 01 (escrito por P2): Antes das provas - 02 de Outubro de 2015

Por muito tempo ou por todo tempo foi trabalhado com os alunos que a disciplina de Inglês era difícil, que estava na grade curricular porque era necessário ter uma língua estrangeira e que aprender ou não aprender era a mesma coisa. [...] Como consequência, o verbo TO BE é repetido desde o 6º ano até o Ensino Médio. Esse problema é visível quando estou dando aula, explicando o

assunto, definindo atividades e principalmente quando estou marcando prova. Os alunos reclamam, dizem que não sabem de nada, pedem que a prova seja em português (Como isso pode acontecer!?) e alguns já decidem que NÃO vão estudar porque, segundo eles, não adianta. Aqui está mais um desafio do professor de Língua Inglesa. É necessário transpor uma barreira psicológica em cada aluno e convencê-los que é possível aprender uma língua estrangeira assim como é possível aprender qualquer outra assunto, disciplina etc.

No fragmento 01, percebemos que o P2 traz à tona uma reflexão sobre como é visto o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e como a disciplina de Língua Inglesa, em particular, é compreendida pelos alunos: “Como consequência, o verbo TO BE é repetido desde o 6º ano até o Ensino Médio. Os alunos reclamam, dizem que não sabem de nada, pedem que a prova seja em português (Como isso pode acontecer!?) e alguns já decidem que NÃO vão estudar porque, segundo eles, não adianta”.

Baseando-se em suas impressões acerca da visão dos alunos sobre a disciplina, o P2 reflete sobre a precariedade no ensino de línguas na maioria das escolas públicas brasileiras e o quanto é restrito o olhar dos alunos em relação à importância da aprendizagem de uma outra língua. Logo, o próprio P2 sinaliza para o que pode ser feito por ele para mudar a concepção dos alunos sobre a disciplina, como ilustra o trecho a seguir: “É necessário transpor uma barreira psicológica em cada aluno e convencê-los que é possível aprender uma língua estrangeira assim como é possível aprender qualquer outra assunto, disciplina etc”.

Notamos que o P2, no momento da escrita, desencadeia reflexões sobre como melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, (re)significar seu trabalho. Fica evidente que a escrita no diário possibilitou uma reflexão sobre a situação do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil e provocou inquietação e um desejo de mudança tanto na prática docente como na discente. Isso demonstra que uma das contribuições do diário dialogado é promover um ciclo de melhorias na prática profissional. O professor percebe, por meio da escrita reflexiva, que é necessário repensar o modo de ensinar e de aprender, incentivando os alunos a atentarem para a importância e a necessidade de aprender uma língua inglesa, no caso desta pesquisa. No início de outro fragmento, o P1 declara o seguinte: “Já venho observando em alguns encontro que participei na escola,

---

que a própria gestão cobra que vocês professores cumpram o horário rigidamente, e ao mesmo tempo que vocês inovem”.

### **Fragmento 02 (escrito por P1): Voltando às escrituras - Domingo, 15 de novembro de 2015**

Já venho observando em alguns encontros que participei na escola, que a própria gestão cobra que os professores cumpram o horário rigidamente, e ao mesmo tempo que inovem; daí vem o problema: como inovar sem ter com que, ou com a ajuda de quem, quando e onde?. Creio que muitas escolas e professores passem pelos mesmos problemas, aliás, essa é a mais pura e dolorosa verdade das escolas públicas brasileiras.

O P1 aproveita o espaço de diálogo permitido pelo diário para externar seus sentimentos e opiniões diante das constantes exigências e prescrições a quais os professores estão submetidos, o que demarca a influência de outros atores no trabalho docente, configurando assim a sua identidade social. Notamos que, a partir da interação e da influência sofrida por aqueles que rodeiam seu trabalho, a identidade social passa a ser (re)significada em meio as reflexões do professor. Isso causa um desabafo sobre as cobranças que, de fato, não podem ser atendidas, porque a escola não dá o suporte necessário; o governo não dá garantias e nem condições mínimas para a atuação do docente e o professor tem à sua disposição apenas livro didático, quadro branco e lápis. Compreendemos que a identificação de um problema é o primeiro na busca da resolução. No trecho: “[...] daí vem o problema: como inovar sem ter com que, ou com a ajuda de quem, quando e onde?”, o P1 define quais pontos estão envolvidos no problema e dá a direção na busca da resolução.

### **Fragmento 03 (escrito por P2): Voltando às escrituras - Domingo, 15 de Novembro de 2015**

Faz tempo que não escrevo, pois estive engajado em alguns congressos. Mas estou aqui de volta tentando regularizar as publicações. . .

Nesse dia ouvi uma aluna falar que não precisa mais assistir as aulas de Inglês porque já tinha passado de ano [...] Diante disso, o professor tem mais um desafio: provocar no corpo discente uma reflexão sobre a importância do conhecimento em relação à nota tão visada por alunos e alunas. [...] Confesso que fiquei triste com o comentário da aluna que, talvez de uma forma inocente, deu mais valor aos números do que ao conhecimento adquirido em sala de aula, em cada atividade, em cada explicação, em cada interação.

No fragmento 03, P1 inicia o diálogo com P2, desculpando-se sobre sua ausência na escrita do diário em virtude de seu engajamento em atividades acadêmicas diversas: os congressos. Neste fragmento, percebemos que a fala de uma aluna provocou no P2 um sentimento de tristeza: “Nesse dia ouvi uma aluna falar que não precisa mais assistir as aulas de Inglês porque já tinha passado de ano [...] Confesso que fiquei triste com o comentário da aluna que, talvez de uma forma inocente, deu mais valor aos números do que ao conhecimento adquirido em sala de aula, em cada atividade, em cada explicação, em cada interação.” O diário possibilita a expressão de vivências e emoções. Mais do que somente registrar a prática de ensino, como aconteceu a aula, o que foi ministrado e que atividades foram desenvolvidas, o diário é aberto e permite o registro das emoções: a tristeza pela atitude do aluno ou do próprio professor, a alegria com uma atividade bem executada e que atingiu os objetivos propostos e muitos outros sentimentos e emoções.

O discurso da aluna provocou tristeza ao P2, apontando para reflexões sobre sua identidade pessoal, visto que, as próprias emoções desencadeadas por meio da escrita, o P2 passa a refletir internamente sobre seu trabalho, sobre sua identidade, ou seja, o P2 passa a analisar e (re)construir o seu agir. Além do mais, a fala da aluna também desencadeou momentos de reflexão sobre a situação atual da educação brasileira, pois, os alunos são representações de um número muito maior de discentes espalhados pelo país e que compartilham do mesmo pensamento. Essa visão considera, por exemplo, que a quantidade é melhor do que a qualidade, que obter notas é mais importante que adquirir conhecimento teórico e prático. Ou seja, os alunos perderam o objetivo principal de ir à escola (no caso, objetivo de aprender) e trocaram pelo mero objetivo de ter notas. Cada uma dessas possíveis reflexões surgiram a partir da afloração do sentimento de tristeza. Com isso, o diário pode até ser confundido com um divã, porque permite



a expressão dos sentimentos e reflexões que são tão necessários em qualquer prática profissional.

## **Fragmento 06 (escrito por P2): Os dias vão passando... - 13 de novembro**

Caro P1!! Senti sua falta nas aulas do dia 06. Já estou acostumado com sua presença sentado ali no canto fazendo uma e outra anotação. Que bom que está de volta!

As duas aulas do dia 13 foram bem objetivas. Precisava chamar a atenção dos alunos para o teste do 4º bimestre. Como os dias estão correndo, as atividades precisam andar no mesmo ritmo. Embora saiba que por mais explicações e atividades que eu faça, os alunos ainda vão considerar o teste difícil. Affff. Os alunos de hoje não querem estudar e ao mesmo tempo querem boas notas. Não prestam atenção ou não fazem as atividades com atenção e querem resolver todas as questões da prova com facilidade e rapidez. Alguns até que respondem rápido, mas a maioria das respostas está errada.

Assunto explicado. Atividades concluídas. Teste marcado. Vamos aguardar como vai ser esse processo.

No fragmento 04, é possível perceber a construção de uma relação mais estreita entre o professor e o pesquisador: P2 dialoga diretamente com P1, revelando sua afeição, satisfação e costume em ter P1 “no canto” da sala de aula “fazendo uma e outra anotação”. Assim, nota-se que a presença do pesquisador (P1) é bem vinda naquela ambiente, enfatizada pelo discurso de P2 ao afirmar: “Que bom que está de volta!”.

Ao longo do fragmento 04, P2 enfatiza a necessidade de realizar explicações e desenvolver atividades para auxiliar, de alguma forma, os alunos na prova. Ainda nesse fragmento, é interessante destacar que o professor P2 revela crenças negativas acerca dos alunos, mais especificamente crenças relativas ao comportamento. No discurso docente, constata-se a insatisfação do professor com relação à postura dos alunos, particularmente no que concerne à dedicação aos estudos e, conseqüentemente, ao desempenho nas provas. P2 também reforça que os alunos demonstram certo desinteresse em se concentrar na prova, respondendo as questões com rapidez e de forma incorreta. Para finalizar o fragmento, P2

descreve brevemente os procedimentos adotados na aula e demonstra interesse sobre o resultado desse processo avaliativo.

A partir da análise dos fragmentos, fica claro que ao documentar o trabalho docente, tanto P1 como P2 utilizam uma linguagem informal ao longo da escrita diarista. Essa interação escrita ganha destaque, porque consegue promover uma articulação sistematizada entre o professor iniciante (P1) e o professor (P2), que (co)construem sua identidade profissional, por meio de ressignificações da docência.

Também é possível afirmar que P1 e P2 revelam determinados aspectos (impedimentos, conflitos, elementos) que constituem o trabalho docente, através da interação desencadeada pelo diário dialogado. Assim como Zabalza (2004), compreendemos que o registro da atividade educacional no diário faz emergir um *oásis reflexivo* que possibilita a (re/des/co)construção da identidade profissional.

## Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo fazer uso do diário dialogado para investigar o seu papel no processo de formação (inicial e/ou continuada) e letramento de professores de línguas. De acordo com estudos referentes à formação de professores, aos diários e à identidade docente, foi possível identificar marcas linguísticas no discurso dos professores que nos revelaram traços de reflexão e de ressignificação do trabalho docente.

Os professores iniciantes (estudantes de Letras, no caso deste estudo) e professores regentes (profissionais em serviço) ao adotarem o diário dialogado, utilizaram este instrumento como uma oportunidade de se tornar um profissional mais atento, que reflete constantemente sobre as situações existentes no dia a dia da sala de aula.

O importante papel do diário dialogado, já defendido por diversos autores, é uma experiência que proporciona aprendizagens e reflexões para o professor (pesquisador), em cada sala de aula, em cada situação, em cada contexto. É um instrumento que revela surpresas, contribuições relevantes e lições sobre o trabalho docente. A análise de fragmentos do diário dialogado, que foi o ponto principal desse trabalho, revelou-se pertinente porque confirmou as definições acerca do papel do diário dialogado no contexto de letramento a formação de professores.

Como bem pontua Medrado (2016), é possível que o uso de novos artefatos no trabalho docente (em turmas de EJA, por exemplo) possibilite a ressignificação dessa atividade educacional. No caso deste estudo, o diário dialogado configura-se como esse artefato que possibilita simultaneamente o letramento docente e a (re) construção da identidade profissional.

Compreendemos que o diário dialogado constitui-se como um instrumento de (inter)ação, colaboração e (re)construção da identidade docente, sendo uma prática de letramento fundamental na formação de professores de línguas. É, portanto, por meio do engajamento dialógico (BAKTHIN, 2003) de P1 e de P2 que se realiza a (co)construção da identidade profissional no diário dialogado.

## Referências

- BAKTHIN, M. M. O problema do texto. In: BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Revista Linguagem&Ensino*. v. 8, n. 1 (2005).
- DIAS, S. M. A. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: MEDRADO, B. P. ; Pérez, M. (Org.). *Leituras do Agir docente: a atividade educacional à luz do interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Pontes, 2011, v. , p. 273-294.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 98, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1996.
- HOLLAND, D. LACHICOTTE, JR. W.; SKINNER, D; CAIN, C. *Identity and agency in cultural worlds*. 1. ed. Cambridge, Mass: Havard University Press, 1998.
- LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A.M. M. R., MIZUKAMI, M.G.N. (org). *Formação de professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 357-370.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v.32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- \_\_\_\_\_. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)> Acesso em: 26 out. 2009.
- \_\_\_\_\_. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL, 2004.

MEDRADO, B. P.; AGUIAR, C.. Ressignificando uma estreia como desenvolvimento: a apropriação de um novo artefato em turma de EJA. *Calidoscópico (UNISINOS)<sup>JCR</sup>*, v. 12, p. 24-31, 2016.

MERTZ, E. Linguistic ideology and práxis in U.S. law school classrooms. *Pragmatics*, v.2, n. 3, p. 325-334, set. 1992

MINATI, P. R. M. Cyro del Nero: o saber da cenografia e a cenografia do saber. In: VII Congresso anual do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, 2010, São Paulo. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura. São Paulo: *Terceira Margem*, 2002, p. 295-299.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n.1, 2012.

\_\_\_\_\_. *Reflection as a social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal*. 2001. Tese (de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: produção diarista e formação de professor*. 2004. Tese (de Doutorado), Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

recebido em 3 jan. 2017 / aprovado em 15 abr. 2017

Para referenciar este texto:

DIAS, S. M. A.; SILVA, F. E. O.; NETO, A. P. T. O papel do diário dialogado na formação de professores de línguas. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 95-108, maio/ago. 2017.

# Memórias da avaliação: o caderno de memórias como instrumento de reflexão e autoavaliação

*Memories of assessment: tender memories as a tool for reflection and self evaluation*

**Célia Regina Teixeira**

Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Líder do grupo de pesquisa CNPq: Currículo e Avaliação Educacional. Mamanguape, PB [Brasil]  
cel.teix@terra.com.br

**Danieli Almeida de Araújo Rodrigues Bulhões**

Graduanda em Pedagogia, do CCAE, da Universidade Federal da Paraíba. Componente do grupo de pesquisa CNPq: Currículo e Avaliação Educacional. Mamanguape, PB [Brasil]  
danieliaraujo@bol.com.br

**Merian Aparecida Poluceno da Silva**

Graduanda em Pedagogia, do CCAE, da Universidade Federal da Paraíba. Componente do grupo de pesquisa CNPq: Currículo e Avaliação Educacional. Mamanguape, PB [Brasil]  
mpoluceno@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo ocasionar uma reflexão acerca da avaliação das aprendizagens, a partir dos registros de nossos Cadernos de Memórias enquanto alunos do curso de pedagogia, para isto, destacamos as reflexões realizadas através das nossas vivências decorrentes da disciplina de Avaliação Educacional, ministrada no curso de Pedagogia, Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A avaliação das aprendizagens vem sendo cada vez mais objeto de discussão entre estudiosos e profissionais da educação. E para demonstrar esse interesse, foi proposto como avaliação da aprendizagem a construção do caderno de memórias de aulas. O caderno de memórias de aulas contribuiu para a reflexão acerca das impressões e experiências sobre o processo de avaliação e, também nos serviu como instrumento de autoavaliação das aprendizagens construídas. Durante todo processo de construção houve um diálogo entre os aspectos da teoria e prática, nos permitindo compreender a avaliação e a sua importância para o processo de aquisição de conhecimentos da área avaliativa.

**Palavras-chave:** Avaliação; Memórias de aulas; Ensino e aprendizagem; autoavaliação.

**Abstract:** The objective of this work is to reflect on the assessment of learning, from the records of our Memories Notebooks as students of the pedagogy course, for this, we highlight the reflections made through our experiences derived from the discipline of Educational Evaluation, given in the Pedagogy course, Center of Applied Sciences and Education - CCAE, Federal University of Paraíba - UFPB. The evaluation of learning has been increasingly discussed by scholars and educational professionals. And to demonstrate this interest, it was proposed as an evaluation of learning to build the classbook. The class memoir contributed to the reflection about the impressions and experiences about the evaluation process and

also served as an instrument for the self-evaluation of the built learning. Throughout the construction process, there was a dialogue between the aspects of theory and practice, allowing us to understand the evaluation and its importance for the process of knowledge acquisition in the evaluative area.

**Key words:** Evaluation; Memories of classes; Teaching and learning; Self evaluation.

## 1 Introdução

A avaliação está presente nas relações humanas, sociais e culturais, como parte fundamental nas nossas vidas, de forma consciente ou inconsciente, durante todo tempo avaliamos nossas atitudes, nossas escolhas, nossos caminhos. Para Luckesi (2011) somos um ser que avalia em todos os instantes da vida, dos mais simples aos mais complexos, estamos tomando alguma decisão. Quando pensamos a avaliação no processo educativo, percebemos seu grande significado e importância, “[. . .] podemos dizer que, no cotidiano, a presença da avaliação é permanente [. . .] tanto diante de situações ligadas aos conteúdos quanto diante dos outros momentos da vida escolar.” (OLIVEIRA; PACHECO, 2008, p. 119). A avaliação nos permite conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, os seus progressos, suas dificuldades e os possíveis caminhos para superá-las.

Através das experiências vivenciadas na disciplina Avaliação Educacional, passamos a compreender a avaliação das aprendizagens através das nossas experiências vivenciadas enquanto alunas da educação básica, estudantes de Pedagogia e futuras professoras, além das reflexões realizadas, na disciplina do Curso de Pedagogia – do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – (CGAE), *Campus IV*, da Universidade Federal da Paraíba, o que nos permitiu múltiplos olhares sobre a avaliação e que compõem este artigo que vai de um relato de experiências até uma reflexão sobre o nosso objeto/instrumento de estudo, no caso a avaliação.

Estas reflexões eram escritas em um caderno denominado de Caderno de Memórias, que nos serviu para a avaliação da disciplina, e também como instrumento de autoavaliação, permitindo compreender nosso processo de aprendizagem a partir das leituras e discussões em sala de aula, onde verificamos o processo de construção de significados sobre avaliação, expondo no caderno as nossas ideias, as nossas dúvidas e as certezas construídas ao longo do processo de aquisição destes novos conhecimentos. Esta vivência nos despertou para além

da sala de aula, com o desejo de compreender mais a respeito da avaliação das aprendizagens, desenvolvendo um pensamento crítico sobre ela.

Através dessas reflexões percebemos que a avaliação pode e deve ser pensada através de um olhar crítico e reflexivo, permitindo compreender o processo de aprendizagem e buscar subsídios para melhorar esse processo. Para Albuquerque, “Existem múltiplos olhares sobre a avaliação, dependendo [...] das forças sociais que a movem, ela pode ser construída para reafirmar o compromisso com a produção da vida humana.” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 3). O saber se torna importante no instante em que o ser humano é capaz de comunicá-lo aos outros, utilizando-o como forma de mudança social. É nesse exercício que o ser humano, a escola e a sociedade crescem. A busca por um ensino de qualidade, comprometido com a avaliação, que busca perceber o processo de aprendizagem, é uma prática necessária para o professor. Para isso, Hoffmann (2010) define a importância de perceber a avaliação como atividade ética, que nos envolve como seres humanos e que ao tomarmos decisões, devemos refleti-las para que possamos definir nossas posturas em nossas práticas. “Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida.” (HOFFMANN, 2010, p. 161).

Sabemos das grandes dificuldades encontradas atualmente no campo educacional que é a capacidade de avaliar com qualidade. De acordo com Luckesi (2002) a avaliação que se pratica na escola é aquela onde as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados os desempenhos e não os objetivos que se deseja atingir. Refletir acerca destas questões nos levou, como futuras professoras, a perceber que o processo avaliativo deve ser pensado de forma a quebrar estes paradigmas que concebem-na como instrumento de classificação dos alunos, e por vezes de exclusão, e de como é importante perceber que a avaliação propõe uma perspectiva muito mais ampla, que ela pode e deve fazer parte de todo processo educativo, contribuindo para a construção de conhecimentos, percebendo as dificuldades dos alunos e apontando caminhos para superá-las. Para isso, (HOFFMANN, 2010, p. 59) explicita que essa percepção de avaliação pressupõe que avaliar é acompanhar as formas como o aluno aprende a ler e a escrever, na forma como convive com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, superando seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. Todos nós aprendemos em consonância com o outro ou com algo. Ninguém aprende sozinho. Por isso a avaliação é neces-

sária em uma percepção formativa, e ao perceber isso o professor tem a chance de contribuir de fato com a formação de seus alunos. Perrenoud reflete que:

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se. (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Com isso podemos afirmar que as experiências vivenciadas na disciplina Avaliação Educacional nos proporcionou o alcance destes objetivos apontados por Perrenoud. Principalmente ao utilizar o caderno de memórias como instrumento avaliativo, passamos a perceber que a avaliação pode acontecer de diversas maneiras, durante todo processo de aprendizagem, assumindo uma postura formativa, e mais que isto, nos ajudando a perceber nosso próprio processo de aprendizagem, nossas necessidades, nossos avanços, nos possibilitando superar nosso caminho para uma aprendizagem significativa, nos ensinando que é possível valer-se de uma prática avaliativa diferenciada, que não pune, não amedronta, não classifica, mas que forma, que constrói e contribui com a formação dos alunos.

## 2 Memórias de aula: refletindo a avaliação das aprendizagens

Através da disciplina Avaliação Educacional começamos a refletir e discutir as nossas impressões sobre o processo de avaliação, ao mesmo tempo em que nos valíamos dos referenciais teóricos que discutem a avaliação das aprendizagens. Ao pensar sobre estas questões, passamos a recordar das nossas experiências enquanto alunas da educação básica, refletindo sobre o modelo de avaliação que vivenciamos e registrando essas experiências e impressões no caderno de memórias.

Com esse movimento, fomos percebendo como o processo de avaliação esteve presente na nossa vida em todos os aspectos. Estamos avaliando e sendo avaliados



durante todo o tempo, e infelizmente, muitas vezes o processo de avaliação se torna um processo doloroso, traumático, negativo. Para Werneck (1995), “As avaliações não podem continuar a ser instrumento de tortura. Eles devem trazer aos educandos o prazer, não a raiva e a insatisfação.” (WERNECK, 1995, p. 42).

Estas percepções passaram a compor nossos cadernos de memórias. Analisando as narrativas presentes nos nossos cadernos percebemos as concepções que trazíamos do processo avaliativo a partir das nossas próprias experiências vivenciadas, refletindo a avaliação em seus aspectos positivos e negativos. “Quando o professor faz uso da avaliação para intimidar o aluno, ele vai tornando-se amedrontado, tímido e, isso prejudica a sua capacidade de aprender” (SILVA, Merian – Caderno de memórias), porém, “[. . .] quando o professor compreende que a avaliação será de utilidade no processo de ensino e aprendizagem, ela pode se tornar aliada para rever e intervir numa aprendizagem significativa”. (SILVA, Merian – Caderno de memórias).

É necessário se perceber que a avaliação vai muito além dessa perspectiva classificatória, que quando o professor compreende que será de utilidade no processo de ensino e aprendizagem, ele pode se tornar aliada para rever e intervir numa aprendizagem significativa, que desperte o interesse e a curiosidade do aluno. (RODRIGUES BULHÕES, Danieli. – Caderno de memórias).

Devemos, portanto, estar em constante reflexão da nossa prática, observando, anotando, replanejando e buscando adequá-la as necessidades dos alunos. “O ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno [. . .]” (FERREIRA, 2009, p. 9).

Ao nos propormos uma reflexão sobre as práticas avaliativas, vamos permitindo uma interação entre teoria e prática, garantindo o direito a uma educação de qualidade e a chance de refletir e transformar o processo de aprendizagem, pois compreendemos que a avaliação deve ser contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral da pessoa humana.

Infelizmente a avaliação das aprendizagens vem sendo praticada de forma distorcida, onde as provas e exames não são uma oportunidade de conhecimento do processo de aprendizagem, mas sim, uma maneira de classificar os alunos promovendo a evasão de muitos deles. Ferreira (2009) ressalta que a função da avaliação perde seu sentido quando a ênfase é dada apenas ao aspecto classificatório. “Lembro-me que ficava a noite toda tentando decorar aquelas questões, isso

me marcou negativamente.” (SILVA, Merian – Caderno de memórias). E: “Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento.” (LUCKESI, 2011, p. 82). Na verdade, essa atitude fere o verdadeiro princípio da avaliação, que seria de auxiliar o processo de construção da aprendizagem, de ajudar professores e alunos a entenderem esse processo, tomando as atitudes necessárias para que a aprendizagem seja alcançada. Estas experiências negativas marcam os alunos de forma traumática prejudicando sua aprendizagem e desvirtuando o processo de avaliação. “O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação.” (ESTEBAN, 2000, p. 8).

A avaliação não pode ser pensada apenas nos momentos de aplicação de provas, mas precisa estar presente em todo processo de aprendizagem, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e intervir quando for necessário. Neste caso, a avaliação tem um papel fundamental na aprendizagem, pois é a partir dela que o professor pode verificar as necessidades que cada aluno possui, e assim, realizar as intervenções pedagógicas adequadas. Segundo LUCKESI (2002) essa é a postura que diferencia o professor avaliador do professor examinador. O avaliador sempre busca a melhoria da aprendizagem do aluno, enquanto o examinador só tem por objetivo medir e classificar os conhecimentos dos discentes. Sousa muito contribui para essa reflexão quando diz que: “A avaliação não pode abarcar apenas os resultados do ensino, mas o ensino em toda a sua totalidade.” (SOUSA, 2012, p. 126).

Quando pensada a partir dessa perspectiva, a avaliação passa a ser uma aliada na construção do ensino e da aprendizagem, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o objetivo de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades e como rever os entraves decorrentes do processo. Para Werneck (1995) o ato de aprender é um ato de libertação, de felicidade e não de tortura e alienação, não de tensões que atrapalham o aprendizado do aluno.

### 3 A autoavaliação como momento de reflexão

A autoavaliação aparece como forma do aluno ou até mesmo do professor refletirem suas práticas. O aluno passa a refletir seu processo de aprendizagem,

olhando para si mesmo ele identifica suas dificuldades, seus progressos e vai descobrindo os caminhos para avançar nesse processo, o professor ao se autoavaliar, passa a olhar para sua prática com um olhar crítico, buscando compreendê-la e superá-la a fim de proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos. A autoavaliação permite uma apreciação do próprio trabalho desenvolvido. Do professor e do aluno.

Para nós, essa experiência proporcionada pelo Caderno de Memórias, enquanto alunas do curso de Pedagogia, e de futuras professoras, nos permitiu um olhar múltiplo, como se olhássemos através de um caleidoscópio, nos permitindo reviver lembranças enquanto alunas da educação básica, rememorando nossas vivências de avaliação positivas e negativas, vivenciar as experiências do presente, ao sermos avaliadas na disciplina do curso, através de uma perspectiva formativa, modificando a nossa compreensão acerca da avaliação, e refletindo, enquanto futuras professoras, acerca das práticas de avaliação como contribuição efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

A autoavaliação se faz como instrumento avaliativo que pode ser utilizado pelo educador ajudando seus alunos a se tornarem críticos, sendo capazes de analisarem as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos favoráveis e desfavoráveis, assim como os êxitos dos objetivos propostos. Segundo Bibiano (2010), com este movimento o aluno passa a tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar. “Para o aluno apropriar-se do conhecimento, e superar o erro, esse processo precisa ser entendido pelo aluno.” (PESSOA, 2012, p. 51).

A autoavaliação também é parte excepcional para que os alunos tenham a capacidade de assumir suas responsabilidades no que se refere à sua própria aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, desta forma o aluno irá desenvolver a oportunidade de reflexão sobre os novos conhecimentos adquiridos, se tornando assim um estudante crítico do seu próprio processo de aprendizagem.

Com as experiências relatadas nos cadernos de memórias vivenciamos uma prática avaliativa sob uma perspectiva formativa, nos permitindo compreender nosso processo de aprendizagem, em uma relação significativa onde o instrumento de aprendizagem era o próprio objeto da mesma, pois para nós, este instrumento assumiu uma característica de autoavaliação, quando a cada aula que escrevíamos nos relatos do caderno, e a cada pensamento escrito, percebíamos que estávamos avançando no nosso processo educativo,

nossa linguagem, e nosso pensamento, nossa compreensão sobre a avaliação amadurecia a cada página.

Muito do que pensávamos sobre a avaliação no início da disciplina era aos poucos modificado e as nossas representações sobre o objeto da avaliação já não eram as mesmas. Isto era percebido a cada vez que voltávamos às páginas do caderno para ler nossos pensamentos, nos autoavaliávamos, percebendo que estávamos avançando em nosso conhecimento, analisando possíveis dificuldades e refletindo com a docente da disciplina sobre esse conhecimento construído. O que facilitou bastante esse processo foi o fato da professora, em alguns momentos, pedir nossos cadernos de memórias para realizar uma avaliação, e em alguns casos ela citava algumas observações que deveriam ser feitas nos próximos relatos, o que fazia com que melhorássemos em nosso processo.

O movimento de leitura dos referenciais teóricos e a consulta constante dos registros realizados nos cadernos foram amadurecendo a nossa aprendizagem e fazendo de um simples instrumento, parte significativa no processo de construção dos conhecimentos.

Compreender nosso processo de aprendizagem foi o que contribuiu para a construção do nosso conhecimento sobre avaliação, percebendo possíveis equívocos e buscando a superação, verificando os caminhos necessários para construirmos nossa aprendizagem.

Uma pessoa que não é capaz de se autoavaliar não produzirá de forma crítica seus pensamentos e reflexões, nesse contexto. Freire(1999, p. 16), afirma que a autorreflexão favorece conhecer-se e conhecer o mundo que está inserido e, com isso, transformá-la.

Enquanto alunas, no exercício da autoavaliação tivemos a chance de aprender a refletir sobre a nossa própria aprendizagem, a buscar aprimorar estratégias e habilidades, nos tornando efetivamente participantes do nosso processo de aprendizagem, e tudo isto se faz importante, uma vez que compreendemos que, quando se fala em aprendizagem não se fala apenas do movimento intelectual de aquisição dos conteúdos mediados pelo professor, mas se fala também das experiências aprendidas, do aprender a falar, a pensar, a agir e a ser. A aprendizagem não modifica apenas nosso conhecimento, mas também modifica nosso ser. (PAROLIN, 2011).

## 4 Considerações finais

Ao final deste trabalho percebemos a importância de utilizar instrumentos diversificados no processo avaliativo, rompendo com a questão das provas. O caderno de memórias nos possibilitou uma reflexão mais sistematizada dos processos de construção dos conhecimentos, uma vez que a avaliação ocorria concomitantemente e favorecia a ação e reflexão em nossa formação, tornando-se concreto tudo o que aprendíamos através do amadurecimento das discussões.

Ao final do processo avaliativo com o caderno de memórias, refletimos que a avaliação deve ser um ato de reflexão que contribua para a construção da aprendizagem. O professor, como mediador, vai percebendo através da avaliação como se dá o processo de aprendizagem, contribuindo para que seu aluno avance no processo.

Através da reflexão feita no caderno de memórias tivemos a chance de perceber como ocorre o processo avaliativo e entender que devemos buscar na nossa prática educativa diferentes formas de avaliar, compreendendo a avaliação como instrumento auxiliar no processo ensino e aprendizagem. Com a experiência de escrever em um caderno de memórias, nosso entendimento sobre as aulas expostas foi bastante satisfatório, em um processo de crescimento na disciplina de Avaliação Educacional do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *Campus IV*.

Registramos mais do que um componente da matriz curricular do curso de Pedagogia, a disciplina Avaliação Educacional, ao desenhar esta possibilidade avaliativa diferenciada, resgatando nossas memórias de forma que pudéssemos refletir a avaliação, desenvolvemos o gosto pela temática. E para tanto, nos respaldamos nos estudos de (HOFFMANN, 2001, p. 41), que nos diz que “[...] desenvolver é ir à frente, estar em estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser.” O caderno de memórias se tornou instrumento de investigação, que aguçou a nossa curiosidade por saber mais sobre o tema, que nos instigou a continuar pesquisando, refletindo e discutindo e com isso, articulando as nossas concepções para a prática.

Ao final, percebemos que a avaliação vai bem mais além do que a realização de uma simples prova ou um trabalho, que ela deve ser um ato de reflexão e

ação e que contribua para a construção das aprendizagens. Segundo Teixeira (2013) o professor, como mediador vai percebendo, por meio da avaliação, como ocorre o processo de aprendizagem, e as reais necessidades do aluno, com isso propõe ações efetivas e acertadas, contribuindo para que ele avance sempre no processo de aquisição dos saberes. E a autoavaliação favorece também ao aluno um enxergar-se no processo de aquisição dos saberes, propiciando-lhe a tomada de decisão sobre o que tem dificuldade e o que precisa melhorar.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. *Ética e Avaliação: elos pedagógicos em defesa da vida na escola*. Editora Construir, 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id1376>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- BIBIANO, Bianca. Autoavaliação: como ajudar seus alunos nesse processo. *Revista Nova Escola*. Março, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/autoavaliacao-como-ajudar-seus-alunos-nesse-processo-planejamento-538875.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2013.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago, DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Trad. Sandra Dolinsky. São Paulo: Ibepex/Unesp, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A avaliação no cotidiano escolar*. In: \_\_\_\_\_. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamento e caminhos para a superação*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. *Avaliação e currículo no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).
- PAROLIN, Isabel. *Quando avaliamos para aprender*. In: BOZZA, Sandra (Org.). Avaliação e aprendizagem: entre o pensar e o fazer. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa. *Avaliação da aprendizagem e os múltiplos olhares sobre o erro nas produções dos alunos*. In: TEIXEIRA, Célia Regina et al. *Avaliação Educacional: campo contestado*. São Paulo: Max Limonad, 2012.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena de. *O papel da avaliação curricular na metodologia de pesquisa: reflexões sobre a formação do professor de biologia*. In: TEIXEIRA, Célia Regina et al. *Avaliação Educacional: campo contestado*. São Paulo: Max Limonad, 2012.

TEIXEIRA, Célia Regina. *Avaliação educacional: campo em (re)construção*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

WERNECK, Hamilton. *Prova, provão, camisa de força da educação :uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

recebido em 20 jan. 2017 / aprovado em 23 maio 2017

Para referenciar este texto:

TEIXEIRA, C. R.; BULHÕES, D. A. A. R.; SILVA, M. A. P. Memórias da avaliação: o caderno de memórias como instrumento de reflexão e autoavaliação. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 109-119, maio/ago. 2017.

---



# Morte e Vida Severina: palavras e imagens entrelaçadas

*Morte e Vida Severina: intertwined words and images*

Ana Paula Quarantani

Mestre em Linguística Aplicada Universidade de Taubaté - SP.  
quarantaniap@gmail.com

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.  
Professora Assistente-Doutor da Universidade de Taubaté - SP  
lopesrossi@uol.com.br

**Resumo:** O tema deste artigo é a leitura literária na escola como experiência individual, social e histórica, em diálogo com a fotografia. Especificamente, relata-se um projeto com 54 alunos do 9º ano de uma escola pública da cidade de São Paulo, cujo objetivo foi promover a leitura do livro *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, em diálogo com imagens do fotógrafo Sebastião Salgado e com fotos produzidas pelos alunos. O trabalho fundamentou-se em perspectivas atuais sobre didática da literatura e no conceito bakhtiniano de dialogismo e da verbo-visualidade, desenvolvendo-se em duas etapas: primeiramente, leitura da obra em diálogo com fotografias feitas por Sebastião Salgado e, em seguida, produção pelos alunos de 60 fotos de “vida Severina” observada no bairro. Como resultado, destacam-se a efetiva participação dos alunos e a articulação da leitura com a vida, a história de parte dos brasileiros e o contexto sócio-histórico atual.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Verbo-visualidade. Dialogismo. Morte e Vida Severina.

**Abstract:** The theme of this article is the literary reading in the school as an individual, social and historical experience in dialogue with photography. Specifically, is reported a project with 54 students from the 9th grade of a public school in São Paulo, that objective was to promote the reading of the book *Morte e Vida Severina*, by João Cabral de Melo Neto, in dialogue with images of the photographer Sebastião Salgado and the students' pictures. The aim was based on current perspectives on didactics of literature and on the Bakhtinian concept of dialogism and verb-visibility, developed in two stages: first, reading the book in dialogue with photographs made by Sebastião Salgado and then production of 60 pictures of “Severine life” observed by the students in the neighborhood. As a result, stood out the effective participation of students and the articulation of the context of Brazilians and the current socio-historical context.

**Key words:** Reading. Literature. Verbo-visibility. Dialogism. Morte e Vida Severina.

## Introdução

Num contexto da Educação Básica brasileira em que “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 9), este artigo expõe e comenta um projeto de leitura literária na escola como experiência individual, social e histórica, em diálogo com a fotografia. Essa prática pedagógica ilustra uma possibilidade de vivência de leitura literária na sala de aula e pode inspirar outros projetos que contribuam para concretizar o letramento literário dos alunos.

O projeto “Morte e Vida Severina: palavras e imagens entrelaçadas” foi desenvolvido em 2014, com 54 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Arquiteto Luis Saia, situada na região central do bairro de São Miguel Paulista, na zona leste da cidade de São Paulo. Seu objetivo foi promover a leitura do livro *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, em diálogo com imagens do fotógrafo Sebastião Salgado e com fotos produzidas pelos alunos a partir da observação das ruas do bairro.

Teoricamente, fundamentou-se em perspectivas atuais sobre literatura e didática da literatura (CÂNDIDO, 2011; DALVI, 2013; PAULINO; COSSON, 2009; ROUXEL, 2013; ZILBERMAN, 2009), no conceito bakhtiniano de dialogismo e da verbo-visualidade (BAKHTIN, 2011, 2014; FIORIN, 2006, 2007; BRAIT; PISTORI, 2013) e na leitura de fotografia (CIAVATTA; ALVES, 2008). Desenvolveu-se ao longo do segundo semestre de 2014, em duas etapas: primeiramente, realizou-se a leitura da obra num contexto de confiança, respeito e de trocas de percepções e interpretações por parte de alunos e professora, a partir de outras experiências de leitura e de conhecimentos de mundo. Dessa forma, os alunos puderam construir sentidos e estabelecer um diálogo entre o livro e fotografias feitas por Sebastião Salgado em suas obras “Terra” e “Êxodos”. Em seguida, os alunos foram convidados a um olhar mais atento às ruas do bairro, particularmente a cenas do que considerassem “vida Severina”. A partir dessa observação, produziram 60 fotos. As fotos foram expostas na sala de multimídia da unidade escolar para o acesso dos alunos, professores e visitantes.

Na sequência, apresentam-se fundamentos teóricos que embasam essa prática pedagógica e o relato do trabalho desenvolvido.

## A experiência da leitura literária na escola

A experiência literária na escola brasileira, em grande parte, tem se pautado pela leitura de fragmentos das obras e pela interpretação imobilizada em respostas fechadas fornecidas pelos livros didáticos, como explica Zilberman (2009). Nesses casos, frustra-se a possibilidade de uma vivência de leitura que se caracterize como uma experiência mediadora entre o ser humano e o mundo.

Cândido (2011) inclui entre os direitos humanos o direito a bens como a fruição da arte e da literatura. Considerando literatura de forma ampla, o autor lembra que ela se manifesta universalmente em todas as culturas e em todos os tempos. Na sua função humanizadora,

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos como essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Os avanços, nas últimas décadas, da pesquisa em literatura e em didática da literatura, explica Rouxel (2013), apontam para a necessidade de formação de um sujeito leitor sensível, aberto ao diálogo com os outros e o mundo que a literatura permite vislumbrar, capaz de expor com autonomia suas interpretações e argumentar sobre elas. Para isso, segundo a autora, a sinergia de três componentes é fundamental. O primeiro refere-se ao clima de confiança, de respeito e de diálogo estabelecido entre professor e alunos. No processo de instituição do aluno como sujeito leitor, as atividades propostas precisam contribuir para a aquisição de saberes sobre os textos, sobre a atividade lexical e sobre si próprio. O segundo componente é a literatura ensinada, baseada na diversidade do literário, no ético e no estético, no grau de dificuldade da obra proposta, preferencialmente para a leitura integral. O terceiro e último componente para a formação de um leitor de literatura é a mediação exercida pelo professor ao longo de todo o processo. Sua

ética profissional e sua experiência devem guiar as intervenções em função dos textos e das situações de leitura.

A constituição de sujeitos leitores a partir da escola requer uma “experiência ou vivência de leitura literária” (DALVI, 2013, p. 68). Entre os vários aspectos do trabalho do professor nesse processo, essa autora destaca a necessidade de incentivar o contato dos alunos com um texto de formas estéticas mais sofisticadas, que exige um certo esforço do leitor no que se refere à “compreensão situada da literatura”, quanto a seu “papel social, ideológico, histórico, político e cultural” (DALVI, 2013, p. 74). Segundo a autora, além da qualidade literária a ser considerada na escolha dos textos, o professor deve buscar publicações que tenham uma preocupação com o humano, que instiguem e provoquem e, ainda, permitam a articulação com outras linguagens e suportes.

No caso do projeto relatado neste artigo, a escolha do livro “Morte e Vida Severina” ofereceu muitas oportunidades para a articulação do texto com a vida, a história e o contextos social-econômico-cultural vivenciado pelos alunos. A prática de leitura proposta pela professora e o diálogo com imagens, particularmente a fotografia, permitiu uma experiência de interpretação perfeitamente compatível, entre muitas outras práticas possíveis, para a efetivação do que tem sido denominado letramento literário.

O letramento literário não está restrito à escola; é um processo permanente de transformação do leitor, de “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68). A interação verbal intensa proporcionada pela leitura do texto literário é um dos dois grandes procedimentos pelos quais se efetiva o letramento literário, de acordo com esses autores. O segundo procedimento, imbricado no primeiro, é o que permite que o leitor viva as experiências de outros pela palavra e, assim, construa e reconstrua sua identidade; ordene e reordene o mundo.

Esse intenso processo de interação verbal, segundo os autores, pode ter uma importante e decisiva participação do professor para que os alunos ampliem sua competência leitora, desenvolvam seu repertório literário, reconheçam o outro e o mundo pela experiência da literatura. Seus horizontes também podem ser alargados pelo contraste e confronto com outros textos, de diferentes formatos, para além do objeto livro.

No projeto relatado neste artigo, buscou-se ampliar a percepção dos alunos também com relação à imagem fotográfica, mostrando que tanto as fotografias jornalísticas quanto as fotografias pessoais e familiares traduzem ideias, valores, comportamentos, como explicam Ciavatta e Alves (2008). Essas imagens podem e devem ser interpretadas tendo em mente o momento de sua produção, a intertextualidade que se estabelece entre as fotografias e outros textos ou imagens e o momento da recepção dessas fotos por meio do olhar de um determinado sujeito.

Assim, no diálogo que se propôs entre a obra “Morte e Vida Severina” e as fotografias de Sebastião Salgado, buscou-se sensibilizar os alunos para o fato de que “as fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade” (CIAVATTA; ALVES, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) sugerem que o professor trabalhe o uso reflexivo da língua, ou seja, considere todas as formas de expressão: oral, gestual, visual, representações artísticas, incluindo os gêneros literários. Esse documento assume a concepção bakhtiniana de linguagem, pela qual palavras, imagens e outros elementos visuais se entrelaçam na composição dos gêneros discursivos, também constituídos por uma dimensão dialógica (BAKHTIN, 2014). As perspectivas sobre didática da literatura mencionadas nesta seção se coadunam com a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

## O entrelaçamento de palavras, imagens e sentidos

O chamado Círculo de Bakhtin, na década de 1920, passou a analisar a produção de sentido e os efeitos da linguagem considerando aspectos sociais e ideológicos, historicamente situados. A visualidade, pois, passou a ser vinculada ao linguístico de forma que a imagem é constituinte do signo verbal. De acordo com Bakhtin (2014, p. 36):

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. A imagem, a

palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Assim, ao construir um enunciado concreto utilizando a linguagem verbo-visual, o sujeito reflete suas finalidades e as condições específicas de produção, por meio do conteúdo temático, estilo e construção composicional, dentro das esferas de circulação e recepção. Por isso, é interessante analisar todo enunciado dentro do gênero e dentro de suas especificidades de comunicação – sejam visuais ou verbais. Para Brait e Pistori (2012, p. 378), a composição de um gênero também convoca o leitor “[. . .] a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entotativas/axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de entender a vida, a sociedade, e a elas responder”.

O verbal e o visual constroem as relações dialógicas dos enunciados refletindo e refratando a realidade. Para Bakhtin (2011), todo enunciado é dialógico por natureza, ou seja, as palavras são perpassadas pelo discurso do outro e respondem ao outro. Os sujeitos assumem uma atitude responsiva-ativa em relação ao outro, discordando ou concordando. Assim, todo enunciado dialoga com outro e é constituído a partir de outro.

O dialogismo bakhtiniano pode ser explicado por três aspectos, de acordo com Fiorin (2006). O primeiro refere-se a todo enunciado constituir-se a partir de outro e, por conseguinte, expressar a relação entre sujeitos, a inter-relação entre os enunciados de um eu e um tu. O indivíduo se constitui a partir do outro e suas posições ideológicas são construídas no contexto sócio-histórico-cultural em que está imerso. Sua “consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao logo de sua vida” (FIORIN, 2007, p. 35). O segundo conceito de dialogismo refere-se ao fato de o enunciadador incorporar as vozes do outro em seu enunciado. O terceiro conceito refere-se ao fato de os enunciados apreenderem as vozes sociais e estabelecerem posições em relação a elas.

Por isso, a língua não é neutra. Cada enunciado é permeado pelas palavras do outro e traz tons valorativos. É um fenômeno muito complexo que merece ser examinado não “[. . .] só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia de comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados [. . .]” (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Partindo de todos esses pressupostos, o projeto “Morte e Vida Severina: palavras e imagens entrelaçadas” propôs uma experiência de leitura literária em sala de aula em diálogo com o contexto social em que os alunos viviam, como é relatado na seção a seguir.

## Desenvolvimento e resultados do projeto

Os 54 alunos do 9º ano, participantes do projeto, receberam com entusiasmo a proposta no segundo semestre de 2014. Primeiramente, houve a leitura do livro *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, com o objetivo de compreender o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional da obra. A leitura foi dividida por páginas. Os estudantes liam cinco folhas por semana em casa e discutiam o resultado da leitura em sala de aula com a professora. Antes de iniciar os trabalhos, houve a contextualização da obra. A docente apresentou aos estudantes a situação sócio-histórica do livro, a vida do autor, sua relação com o tema e trechos da série produzida pela Rede Globo de Televisão, na década de 80, sobre o texto.

O livro, publicado em 1950, é um poema dramático que relata a dura trajetória de um sertanejo (retirante) em busca de uma vida menos sofrida na capital pernambucana.

Num ambiente de muito diálogo em sala de aula, e confiança entre alunos e professora, foram sendo construídas as compreensões, tecidas a partir do texto, do repertório cultural dos alunos e dos novos conhecimentos que foram sendo mobilizados ao longo da leitura. Os alunos perceberam que, mesmo se tratando de um texto da década de 50, os problemas referentes à migração, fome e miséria são bastante atuais. A linguagem utilizada pelo autor do texto, com ampla musicalidade, foi bastante apreciada pelos alunos em leituras em voz alta de trechos da obra a serem comentados. Após a leitura de trechos da obra, foram sendo apresentadas fotografias produzidas pelo fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, disponíveis na internet. Os aspectos visuais das fotografias estabeleciam um diálogo com o livro, embora não tenham sido produzidas com essa finalidade. Os alunos estabeleciam relações entre o texto e as imagens e foram construindo muito bem o conceito de “vida Severina” do livro e das fotos de Sebastião Salgado.

A primeira estrofe do texto descreve o personagem Severino. Os estudantes compararam o trecho com fatos de sua realidade:

E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte Severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que a morte Severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).

Os alunos discutiram as condições socioeconômicas dos retirantes nordestinos. Muitos deles relataram histórias de familiares que passaram pela mesma situação para chegar em São Paulo. O verso “de emboscada antes dos vinte” foi relacionado a casos de morte prematura, devido aos problemas relacionados à violência, especialmente venda e consumo de drogas. Na interpretação dos discentes, os usuários que não pagam pela droga adquirida morrem de “emboscada”. Usualmente, os consumidores são jovens de até vinte anos. Infelizmente, essa é uma situação conhecida por muitos alunos por ocorrências com a própria família ou com conhecidos.

A imagem a seguir, apresentada após a leitura da primeira estrofe, foi logo identificada pelos alunos como pés de retirantes ou pés de gente que leva uma “vida Severina”.

A seguir, foi analisado o trecho:  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima,  
a de tentar despertar  
terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
alguns roçado da cinza.





**Figura 01: Pés de retirante**

Fonte: <<http://1.bp.blogspot.com/-Rg4-qC7oiZE/T9iZ0JLinKI/AAAAAAAAACew/ly3g8INgJmo/s1600/Os+pobres+trabalhadores+da+terra.jpg>>.

A abordagem gerou discussões contundentes em sala. Para alguns dos alunos, os programas sociais governamentais, como o Bolsa Família, só aumentam a miséria, pois na fala desses alunos “o dinheiro público deveria ser investido para melhorar a vida da pessoa onde ela vive”. No entanto, para outros discentes, os moradores de regiões mais afastadas não têm acesso à educação, saúde e entretenimento e, por esse motivo, precisam receber auxílio social para “ir em busca de seus sonhos”.

A Figura 2 a seguir provocou comentários sobre o sofrido trabalho nas lavouras do sertão nordestino e sobre a luta dos trabalhadores sem-terra:

Outro excerto do livro, aqui trazido como exemplificação do trabalho com a leitura da obra, foi o seguinte:

— Agora trabalharás  
só para ti, não a meias,  
como antes em terra alheia.  
— Trabalharás uma terra  
da qual, além de senhor,



**Figura 02: Trabalhadores braçais**

Fonte: <<http://quadrosdecorativos.net/qd-c/uploads/2014/06/sebastiao-salgado-campo.jpg>[http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit\\_online/joao\\_cabral.pdf](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/joao_cabral.pdf)>.

serás homem de eito e trator.  
— Trabalhando nessa terra,  
tu sozinho tudo empreitas:  
serás semente, adubo, colheita.

Mais uma vez, houve debates controversos, já que o trecho destacado se refere à morte de um lavrador. Os estudantes questionaram a invasão de sem-terra nas fazendas. Para a maioria, não é correto usurpar a terra alheia, porém, os alunos concordaram que muitos trabalhadores braçais são explorados pelos patrões e não possuem direitos trabalhistas adquiridos. Por isso, na opinião de alguns, “tem de se revoltar contra o sistema”.

Outro trecho da obra:  
— De sua formosura  
já venho dizer:  
é um menino magro,

de muito peso não é,  
mas tem o peso de homem,  
de obra de ventre de mulher.  
— De sua formosura  
deixai-me que diga:  
é uma criança pálida,  
é uma criança franzina,  
mas tem a marca de homem,  
marca de humana oficina.

Foi ilustrado com a imagem seguinte:



**Figura 03: crianças recém-nascidas**

Fonte: <<http://www.correio24horas.com.br/single-guia/noticia/exodos-mostra-sobre-luta-dos-imigrantes-de-sebastiao-salgado-chega-a-salvador/?cHash=f6afa287e2dd8b06934dd6a3acaefc35>>.

Os estudantes argumentaram sobre os programas de natalidade brasileiros. Para os alunos, seria interessante incentivar a prevenção à gravidez para evitar que mais “crianças nasçam na miséria”. No entanto, o tema acirrou as

disputas entre os sexos opostos. Para as meninas, os homens deveriam também utilizar métodos contraceptivos. Já os garotos defenderam a ideia de que as mulheres são responsáveis por evitar a gravidez. Ao final, houve um consenso de que é o controle de natalidade deveria ter maior divulgação e informação por parte dos órgãos públicos.

Depois de completados a leitura e os comentários sobre o texto e as fotos, os alunos receberam a tarefa de capturar imagens no bairro do que consideravam “vida Severina”. Os recortes que fizeram da realidade impressionaram pela aplicação do conceito “vida Severina” a situações não mencionadas em sala de aula.

Em muitos casos, depararam-se com a miséria espalhada pelas ruas do bairro e visualizaram o que, antes, era invisível. Em grande parte das 60 fotos realizadas, mostraram moradores de rua no bairro. Em uma foto específica, havia um monte de lixo espalhado e, no meio, uma pessoa. Os alunos ficaram perplexos ao descobrir que o indivíduo vivia há anos naquela situação. Os discentes foram aos órgãos públicos para denunciar o descaso social. Chegaram a sugerir que os moradores em situação de rua trabalhassem como zeladores em praças para “adquirir respeito”.

Para alguns discentes, a “vida Severina” disse respeito ao trabalho braçal dos garis (varredores de rua). Viram pedestres jogando lixo no chão em frente ao funcionário da limpeza, em vez de utilizarem a lata de lixo. Consideraram que o gari foi ignorado como pessoa, desrespeitado como profissional.

Os alunos também visitaram hospitais da região e flagraram a “vida Severina” dos idosos em filas e o descaso com a saúde pública. Ficaram sensibilizados com a situação e reclamaram à vice-prefeita da cidade de São Paulo durante sua visita à escola.

Para duas alunas, os animais abandonados também levam uma “vida Severina”. Fotografaram um cachorro morto na rua e, sensibilizadas, propuseram uma campanha para adoção de animais.

As filas nos bancos e os trabalhadores de rua também não foram esquecidos. Para os estudantes, as pessoas da terceira idade têm uma “vida Severina” todos os meses por causa da espera em longas filas para receber um salário mínimo. Também consideraram pessoas que exercem a função de locutores de loja e palhaços com o objetivo de animar os fregueses como não tendo o devido reconhecimento, já que têm de levar alegria para consumidores, muitas vezes, impacientes.

Uma discente foi além do bairro onde morava. Ela visitou o centro da cidade de São Paulo e fotografou a região da Cracolândia e os “carroceiros” que transportam lixo reciclável pela cidade. Para a aluna, o problema do tráfego e consumo de drogas transcende as questões de vizinhança e deveria ter mais atenção do Poder Público.

## Considerações finais

O projeto de leitura da obra “Morte e Vida Severina”, em diálogo com fotografias de Sebastião Salgado e com fotografias produzidas pelos 54 alunos do nono ano atingiu seu objetivo. Mostrou uma possibilidade de realizar uma intervenção pedagógica que se constituiu numa experiência de leitura que articulou compreensão da obra, diálogo com a fotografia, olhar crítico para a realidade e sensibilização para aspectos históricos e sociais.

Os resultados foram excelentes. Os alunos se interessaram e participaram das atividades propostas em sala de aula e fora dela. As fotografias produzidas demonstraram a compreensão da crítica social apresentada no texto literário, estabeleceram relações dialógicas com a obra e com as situações de “vida Severina” observadas no próprio bairro e fora dele.

Pode-se concluir que, com práticas pedagógicas dessa natureza, o professor pode incentivar a leitura literária de forma dinâmica e descontraída e, ainda, promover a mediação necessária para o desenvolvimento da capacidade leitora e do posicionamento crítico do aluno. Pode, ainda, motivá-lo a ler outros textos, ampliando sua vivência de leitura literária.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Revista Alfa*. São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5ª ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-96.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.

MELLO Neto, J. C. *Morte e Vida Severina*. Disponível em <[http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit\\_online/joao\\_cabral.pdf](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/joao_cabral.pdf)>. Acesso em 17 dez. 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

recebido em 12 fev. 2017 / aprovado em 29 maio 2017

Para referenciar este texto:

QUARANTANI, A. P.; ROSSI, M. A. G. L. Morte e Vida Severina: palavras e imagens entrelaçadas. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 121-134, maio/ago. 2017.

# A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais

*Literature like object of desire in the reading learning in the elementary school*

**Sheila Oliveira Lima**

Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, Doutora em Educação. Professora dos programas de pós-graduação PPGEL e PROFLETRAS e do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina. sheilao@uol.com.br

**Giselda Moraes de Alencar Militão**

professora-alfabetizadora da rede municipal de Londrina. Mestre em Letras pelo programa de mestrado profissional PROFLETRAS-UEL. giselda.militao@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de pesquisa sobre a relevância da leitura de textos literários no processo de alfabetização de crianças. A pesquisa foi realizada com classes de uma escola municipal da cidade de Londrina, no estado do Paraná. Foram avaliados os percursos de três anos de trabalho, nos quais houve diferenças na forma de abordar a leitura nas classes de alfabetização. Concluímos que o processo de alfabetização obteve mais sucesso quando alavancado pela leitura literária. As bases teóricas do trabalho encontram-se em Soares (2002), Freire (2001), Belintane (2013), Candido (1995), Jouve (2002), Barthes (2004) e Colomer (2007).

**Palavras-chave:** literatura, leitura, alfabetização, formação do leitor.

**Abstract:** This article presents the results of a research about the importance of the reading of literary texts in the literacy process of children. Ther research was carried out at a municipal school in the city of Londrina, in the state of Parana. We have evaluated first grade courses during three years, in each year the literacy process aproach was different from the other two. We have concluded that the literacy process has been better succeeded when based in the literary reading. The theoretical basis of this scientific work are Soares (2002), Freire (2001), Belintane (2013), Candido (1995), Barthes (2004) and Colomer (2007).

**Key words:** literature, reading, literacy, reader formation.

## Introdução

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura costuma comparecer diluída no livro didático, em trechos, recortes e adaptações, na maior parte das vezes, segundo Lima (2016), como pretexto para a realização de atividades de apropriação do código alfabético. Em algumas situações isoladas, o texto literário surge nos projetos que visam à criação de hábitos de leitura por meio da frequência à biblioteca para empréstimo de livros ou por leituras coletivas mediadas pelo professor ou bibliotecário.

Tendo em vista os resultados publicados pelo Inep, nos últimos anos, a respeito do desempenho de nossos alunos nas provas de leitura, pode-se inferir que o atual trabalho de formação leitora não tem obtido resultados significativos e, assim, requeira ações diversas daquelas que têm se configurado como norma no contexto educacional mais amplo. Trata-se, portanto, da necessidade de buscar percursos que promovam uma formação leitora mais significativa, baseada na possibilidade de formar sujeitos que, enquanto leitores, tenham condições de posicionar-se ideológica e subjetivamente sobre o que leem, criando-se, deste modo, criticidade e gosto.

As reflexões realizadas neste artigo buscam uma perspectiva para a formação do leitor tendo como foco a fase de alfabetização. Para tanto, procuraremos aqui apresentar uma reflexão teórica a respeito da relevância da leitura literária para a formação do leitor, bem como demonstrar a transposição dessa teoria para a prática, em um trabalho de alfabetização amparado na leitura do texto literário.

## 1 Letramento literário e formação do leitor

O percurso de formação do leitor, em geral, é reconhecido a partir do momento em que a criança ingressa na escola e inicia seu processo de alfabetização. Entretanto, é possível afirmar, a partir de pesquisadores como Belintane (2013), Freire (2001) ou Soares (2002), que a relação com a leitura se estabelece previamente a esse momento.

Nos contatos primeiros da criança com seu entorno, segundo Freire (2001), já ocorre o que o pensador afirma ser a “leitura da palavramundo” (FREIRE, 2001, p. 15). Isto é, a interação da criança com seus familiares e com



os elementos que a põem em contato com o que lhe é exterior já deflagram um movimento de apreensão, compreensão, interpretação e atribuição de sentidos. Essa vivência, segundo Freire, pode ser considerada um primeiro momento do processo de alfabetização, não devendo ser esquecido ou negligenciado quando da entrada da criança na escola. Trata-se de uma experiência fundamental que tem potencial para estruturar de modo mais seguro todo o percurso da formação leitora da criança.

Ao lado de Freire, Soares (2002) também reconhece a necessidade de considerar as vivências prévias ao processo de alfabetização e escolarização como basilares no percurso de letramento. Soares (2002) afirma que é possível, em adultos, observar condições significativas de letramento mesmo em casos de graus elementares de alfabetização.

Transferindo o reconhecimento dessa realidade para o universo da criança, é possível afirmar que suas experiências prévias, bem como a imersão em contextos letrados, já a iniciam no percurso de formação leitora. É certo que, em boa parte das vezes, tal convivência com a escrita limita-se a gêneros mais frequentes no cotidiano, como anúncios publicitários, rótulos de produtos etc., cabendo à escola a ampliação de sua experiência pela apresentação de gêneros oriundos de outras esferas discursivas, como é o caso da literatura para vários grupos.

Ainda no campo dos contatos prévios com a escrita que favorecem o processo de alfabetização, retomamos o conceito de oralidade desenvolvido por Belintane (2013). O teórico defende que “no domínio dos textos orais, já se encontram as principais habilidades de leitura” (BELINTANE, 2013, p. 121). O conceito que formula de letramento “comporta o oral e, essencialmente, os gêneros que privilegiam a função poética” (Ibidem). Nesse sentido, Belintane amplia o conceito de letramento apresentado por Soares (2002) e confere maior relevância à convivência com textos que, já na oralidade, apresentam elementos de ludismo verbal, amplamente reconhecidos e retomados na produção da literatura.

Vale ressaltar que a experiência da criança com a oralidade poética é marcada por doses significativas de afeto. Segundo Belintane e Lima (2008), no campo parental, as canções de ninar e as brincadeiras de colo põem em ação o aspecto lúdico da linguagem, por meio de rimas, métrica regular etc., e delimitam um espaço de prazer entre a criança e a família, o que imanta esses gêneros de um sentido psicologicamente elaborado e situado na profundidade dos sujeitos. Não menos significativos são os textos oriundos da oralidade, já não mais restritos ao

núcleo parental, que organizam uma memória e um conhecimento complexos de amplo espectro de gêneros: conto, piada, parlenda, adivinha etc. Tais exemplares da cultura popular oral marcam a infância em seu contexto lúdico, também atravessado pelo afeto, entretanto já situado em um campo mais amplo de vinculação com o outro.

Essa perspectiva de letramento, em que está incluída a experiência da criança com o oral lúdico e com o afeto, comporta a visão de Freire sobre a leitura da “palavramundo”, tanto quanto a compreensão de Soares a respeito da importância das experiências letradas não escolarizadas no processo de alfabetização. No conjunto dessas reflexões, surge a hipótese a respeito da introdução da leitura literária como fator determinante no processo de alfabetização de crianças.

Para tecer considerações a respeito da pertinência da leitura literária como elemento fundamental para o sucesso do percurso de alfabetização, tomamos emprestado, aqui, o conceito que Candido (1995) traz de literatura, ao traçar a sua relação com o potencial leitor:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

O teórico afirma, ainda, que a literatura é um direito, pois “as produções literárias de todos os tipos e de todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo para enriquecer a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 248). Tais produções nos põem em contato com mundos diversos dos nossos, em sua superfície, mas com os quais nos afinamos por nos vermos, em sua profundidade, neles representados. O foco da literatura é sempre o humano em suas contradições, desejos, temores, angústias, fracassos. Nesse sentido, a leitura do texto literário instaura movimentos de compreensão de si e do outro, representando, assim, uma potência de reflexão ética e de transformação das realidades individual e coletiva.

Tendo como premissa essa concepção de literatura, entendemos que a leitura literária demanda um posicionamento subjetivo que difere daquele assumido

durante as atividades de apreensão e compreensão de textos em outras esferas discursivas. Também por se tratar de uma linguagem fortemente marcada pelo uso da função poética, cria-se uma interlocução que se dá por meio de uma espécie de jogo, em que o leitor assume, de saída, um contrato em que aceita interagir por meio do ludismo que a representação literária propõe. Isto é, na leitura literária, sabe-se que o universo em que se adentra é o da imaginação, da fabulação, da licença poética, do faz-de-conta. E, para melhor compreender esse universo e atingir a essência do real que ele simboliza, é preciso dispor-se à fantasia.

Vincent Jouve (2002) e Picard (1986) afirmam que a leitura do texto literário assemelha-se à atividade lúdica. De um lado, é preciso assumir o faz-de-conta que o jogo propõe; de outro, é necessário adotar certo distanciamento reflexivo, instaurado pelas regras impostas pelo jogo da leitura. Jouve (2002, p. 112) afirma: “É impossível ler um romance sem se identificar com tal personagem. Mas é igualmente impossível não respeitar certo número de convenções, códigos e contratos de leitura”.

Entretanto, se o texto literário impõe certo regramento para sua leitura, ele também demanda uma necessária liberdade do leitor para assumir processos de identificação e mesmo de atribuição de sentidos. Barthes (2004) identifica a essência dessa possível liberdade que a literatura permite: “O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo” (BARTHES, 2004, p. 33). Isto é, os leitores, mesmo que inicialmente obedientes às regras, sempre estarão no limiar entre a submissão e a subversão.

Outro fator relevante, em toda performance leitora, refere-se ao valor conferido à leitura e à literatura em uma comunidade (escolar ou não). Colomer (2007) cita uma interessante analogia que Jean Marie Privat (2001) estabelece entre os leitores e os pescadores. Segundo o autor, tanto quanto a leitura, a pescaria é um ato solitário. Entretanto, o pescador sempre participa de grupos, clubes de pesca, onde compartilha suas experiências, aprende com as dos outros, onde circula toda uma linguagem e uma troca sobre desejos, frustrações, sucessos. Na leitura – Colomer suspeita –, entre os leitores de grandes séries de *best sellers*, deve ocorrer algo semelhante ao que vivem os pescadores. Os aficionados por *Harry Potter* não se contentam em ler seus livros. Ao contrário, estão sempre trocando entre si suas experiências, em encontros reais ou virtuais, onde compartilham seus entusiasmos e suas interpretações. Para a pesquisadora catalã, é preciso estar

atento a esse fenômeno, devendo a escola procurar produzir algo semelhante em suas metodologias para a formação do leitor.

Colomer defende uma formação leitora baseada na leitura do texto literário, desde os primeiros anos do ensino básico e por meio de uma pedagogia do compartilhamento, na qual os alunos partilham seus entusiasmos e suas interpretações, tendo o professor como o lugar da crítica, do leitor experiente, que favorece o processo de reflexão e de construção dos sentidos, mas que não bloqueia nem limita a extensão do “saber-ler” a que Barthes se refere.

A partir de tais pressupostos, foram realizadas práticas de leitura compartilhada em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, como base teórico-metodológica para a formação de leitores durante o processo de alfabetização. Entendemos que a leitura literária pode ser a via de acesso que canaliza o desejo do aluno para participar de uma sociedade letrada, capaz de potencializar sua criatividade por meio da experiência literária. A imersão nesse desejo pode levar a criança a querer alfabetizar-se, pois a compensação do seu esforço estaria garantida a ele pelo universo mágico e lúdico que a literatura pode lhe abrir.

## 2 Alfabetização e formação do leitor: reconstruindo práticas

A pesquisa de que resulta este artigo foi realizada ao longo de três anos consecutivos (2012 a 2014) em classes de alfabetização de uma escola pública municipal da região sul de Londrina, no Paraná. Para melhor evidenciar os ganhos alcançados com a entrada da leitura literária no processo de alfabetização, apresentaremos aqui o percurso da pesquisa em três etapas distintas, relativas a cada um dos anos em que a professora-alfabetizadora realizou suas intervenções.

Em 2012, a turma de alfabetizandos contava com 25 alunos, dos quais, ao final do ano letivo, 8 não apresentavam uma apropriação efetiva do sistema da escrita alfabética.

Naquele ano, o trabalho de alfabetização utilizou o método sintético, centrado em atividades com o código, numa abordagem tradicional e mecanicista. O contato das crianças com o texto literário era restrito ao projeto “Hora do Conto”, no qual, semanalmente, dirigiam-se à biblioteca, onde o mediador lia para os estudantes e, em seguida, organizava os empréstimos de livros para leitura em casa.

Notou-se, nesse período, pouco interesse dos alunos em aprender a ler ou em conhecer os conteúdos dos livros do acervo da biblioteca. Em sala de aula, o desempenho refletia tal indisposição: pouca apropriação do código alfabético e do sistema da escrita.

Diante de tal situação, considerou-se a necessidade de alterar a metodologia vigente e, em 2013, apoiada na metodologia do GEEMPA<sup>1</sup>, a professora-alfabetizadora alterou o trabalho implementado em 2012. A primeira medida foi a adoção de um método que estabelece as atividades de alfabetização a partir da leitura de textos, em geral narrativas de cunho literário, e cria sequências didáticas multi e interdisciplinares a partir de seus temas e conteúdos linguísticos. Essa alteração instituiu a presença mais frequente de textos integrais – literários ou não – e o exercício mais efetivo da leitura.

A nova abordagem promoveu motivação maior nos alunos. Os alfabetizando passaram a desenvolver as habilidades requeridas para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais sólida. Instados a ler e a escrever de forma autônoma, lidavam com os materiais de leitura disponibilizados na sala de aula e na biblioteca com maior interesse e empolgação. A leitura passou a fazer parte da rotina diária, com ou sem a intervenção da professora.

Entretanto, as escolhas de textos para a leitura, seja nas atividades orientadas, seja no que se disponibilizava para os momentos livres, não passavam por um crivo mais refinado de qualidade, o que não permitia um aprofundamento nos aspectos éticos e estéticos que caracterizam a literatura. As leituras acabaram por se configurar apenas como pretextos para a aprendizagem da escrita/leitura, em vez de cumprirem seu papel primordial: a fruição literária, o posicionamento subjetivo e criativo na interação com o texto.

No entanto, apesar de não se tratar ainda de uma entrada ideal da literatura nos processos de aprendizagem da escrita/leitura, tal alteração nos procedimentos de ensino resultou em um quadro muito distinto, ao final do ano, em relação aos níveis de alfabetização atingidos pelos alunos de 2012. A turma 2013, com 23 alunos, apresentou, ao final, apenas 1 sem apropriação alguma da escrita alfabética. Os demais atingiram as expectativas – 5 alunos em nível alfabético e 3 alunos no alfabetizado 1 –, ou a superaram – 3 alunos no alfabetizado 2, 11 no alfabetizado 3 e 1 no alfabetizado 4<sup>2</sup>.

Para além dos resultados de ordem estatística, outros acontecimentos foram se operando. Notou-se, na ocasião, um interesse maior dos alunos pela literatura,

o que constituiu uma memória de textos que pode ser acionada em outras situações de aprendizagem.

A ampliação do repertório de literatura, conquistado por tal metodologia, foi o resultado da organização de três práticas frequentes em sala de aula: o Cantinho da Leitura, a Leitura com o Amigo e a Sacola Viajante, as quais serão descritas mais adiante. Além dessas, foi mantida a atividade da Hora do Conto.

O ano de 2014 representa o auge do processo desta pesquisa. Trata-se do momento em que as reflexões teóricas acima apresentadas começam a ser efetivas fontes para a criação de metodologias que contemplam a leitura literária, situando-a num campo privilegiado da atividade de ensino de escrita/leitura.

Esse é o momento em que alguns procedimentos já vigentes nos anos de 2012 e 2013 passam a ser realizados com novo sentido, numa percepção mais aguçada das relações afetivas que referenciam a formação do leitor e que configuram a atividade leitora enquanto um ato criativo.

Diante do reconhecimento de que a leitura literária, como um bem imprescindível à vida humana, uma vez que revigora a experiência cotidiana, e do entendimento da leitura como um jogo de criatividade que necessita de parcerias, de compartilhamentos, para que se efetive enquanto uma cultura de valor, foi instaurada a prática da leitura literária no conjunto de ações já trabalhadas pela professora-alfabetizadora.

Para viabilizar a leitura literária de modo a dar relevância aos aspectos estéticos e éticos dos textos, foram elaboradas sequências didáticas (SD) inspiradas em Solé (1998). A concepção de Solé sobre SD para a formação de leitores consiste em preparar o leitor e acompanhá-lo ao longo da atividade leitora, propondo, ao final, a elaboração de uma síntese de seu percurso de leitura.

Por essa via metodológica, passaram a ser realizadas leituras de textos literários com os alfabetizados de 2014. Ao lado dessa nova abordagem, a partir de uma concepção mais complexa da literatura e dos elementos que envolvem sua leitura, a seleção dos textos disponibilizados aos alunos foi tratada com mais rigor e cuidado, tendo-se em vista o valor estético, a presença da função poética, a profundidade e universalidade temáticas, a tensão entre forma e conteúdo.

O Cantinho da Leitura, que nos anos de 2012 e 2013 funcionava como um lugar de espera para os alunos que haviam terminado suas tarefas, em 2014 teve seu espaço reestruturado. Os livros, até o final de 2012, eram dispostos em uma caixa e, em sua maioria, traziam exemplares simplórios. Em 2013, tais materiais já eram

dispostos com capas voltadas para frente e, em 2014, o acervo passou a ser alterado de tempos em tempos, por vezes com motivo temático. Tais mudanças promoveram maior interesse dos alunos e possibilitaram a ampliação e sofisticação de seus repertórios. Mesmo os alunos com maiores dificuldades, e que demandavam mais tempo para realizar as tarefas de alfabetização – o que os impedia de frequentar mais assiduamente o espaço –, procuravam sondar o local, passear pelos livros, ainda que apenas com um olhar distante, talvez, já num exercício de afago ao desejo de ler.

É nesse jogo de desejos e afetos que entra o momento da Leitura com o Amigo. Instituída no ano de 2013, como prática sugerida pelo GEEMPA, a Leitura com o Amigo tem como motivação principal propiciar a interação entre os leitores mais experientes e aqueles que ainda estão em seu estágio inicial de aprendizagem. A prática propõe um movimento de aproximação e contato entre os diversos níveis de desenvolvimento presentes na sala de aula, buscando-se uma aprendizagem significativa, na qual os mais experientes reforçam seu conhecimento ao ajudar o colega a estruturar novos.

No ano de 2014, a Leitura com o Amigo ganha um sentido a mais, pois o ambiente é ressignificado a partir da perspectiva do compartilhamento de leituras. Não se trata mais de, apenas, ajudar o amigo a decodificar os textos, mas de compartilhar experiências. As crianças sugeriam leituras, contavam as histórias, mostravam suas personagens e gravuras prediletas. Nesse movimento de trocas de vivências com a leitura, comparece o afeto. A interação das crianças com os livros e com a professora, por meio das leituras, cria laços afetivos que potencializam o desejo de fazer parte do grupo de leitores, de vivenciar as experiências relatadas pelos que já dominam as técnicas da leitura. Ativa e intensifica a busca por alfabetizar-se, conforme foi possível constatar nos diagnósticos finais de alfabetização da turma.

A Sacola Viajante é uma prática instaurada desde 2012, e propõe aos alunos que levem para casa uma seleção de livros de diversos gêneros feita pela professora para que sejam lidos com a ajuda dos pais. No primeiro ano de sua realização, houve apenas uma seleção que se manteve ao longo de todo o período. Em 2013, a professora procurou inserir mais material de cunho literário e houve duas seleções ao longo do período. Em 2014, manteve-se o número de seleções, mas passou a haver uma maior preocupação com a qualidade literária do material enviado.

Junto ao acervo, o aluno leva também um caderno, onde deve registrar, com a ajuda dos pais, a experiência proporcionada pelo conteúdo da sacola.

Inicialmente, esses registros tinham finalidade apenas de “protocolar” a realização da tarefa e o cumprimento da exigência de presença da família no processo de letramento do aluno. Já a partir do segundo semestre de 2013, e durante todo o ano de 2014, os registros realizados nas casas dos alunos passaram a ser exibidos em sala de aula, criando um outro espaço de compartilhamento, o que introduziu um novo momento de mobilização pela leitura, favorecendo o empenho de muitos pelas atividades de alfabetização.

No adensamento do trabalho de condução da formação leitora, uma nova prática passou a encabeçar todas as demais, ora revigoradas. Trata-se da Hora da História, o momento em que a professora-alfabetizadora conduz uma leitura compartilhada por meio da estratégia da SD idealizada por Solé (1998).

Nessa nova prática, iniciada no segundo semestre de 2013, e aprimorada ao longo de 2014, a professora-alfabetizadora reúne os alunos em uma roda e procede a leitura de um livro de literatura. A seleção das obras é feita pela professora e os gêneros variam bastante, sempre preservando-se a qualidade literária do texto. O trabalho segue os passos recomendados por Solé. Os comentários finais, após a fruição da obra, podem levar a uma releitura, a novas leituras motivadas por questões que surgem ou a alguma produção individual ou coletiva, efetivando-se, assim, o que Solé concebe como “resumo”.

A Hora da História efetiva uma atividade leitora que possibilita um acompanhamento da apropriação do aluno em relação à entrada no jogo interpretativo que a literatura propõe. Embora não seja possível nesse tipo de abordagem operar tarefas de lida imediata com o código, pode-se afirmar que é nela que se observa uma atuação efetiva da escola na formação leitora, na constituição de alicerces para uma leitura autônoma. Esse momento, por estar sob a regência do professor, leitor mais experiente, amplia o entendimento do aluno a respeito das possibilidades interpretativas da obra literária, levando-o a um *saber-ler*, como quer Barthes (2004), “sem termo”, criativo por excelência.

Nesse movimento de reconhecer-se sujeito de sua própria leitura, nasce o que tem sido tomado por gosto, ou, na linha de Jouve (2002), predisposição e competência para o jogo da leitura literária.

Vale ressaltar, ainda, que o leitor emerge desse tecido tramado por fios de afeto e criatividade, do encontro com o outro – parceiro de leitura ou personagem que o representa –, do prazer do jogar. As cinco práticas aqui mencionadas – Hora do Conto, Cantinho da Leitura, Leitura com o Amigo, Sacola Viajante e Hora da



História – teceram toda uma rede discursiva que favoreceu a formação de leitores capazes de operar com todo o regramento do jogo da leitura e, ao mesmo tempo, livres em suas experiências. E, fundamentalmente, desejosos de saber ler para vivenciar novos percursos criativos e autorais na interação pela leitura.

No ano de 2014, o quadro de alunos alfabetizados superou qualquer expectativa. Dos 25 alunos, apenas 1 ficou aquém do esperado para a série. Os demais atingiram, em menor quantidade, níveis dentro do esperado – 2 alfabetizados e 6 alfabéticos 1 – e, de modo mais homogêneo que em 2013, níveis superiores: 7 alfabéticos 2, 7 alfabéticos 3 e 2 alfabéticos 4.

## Considerações finais

A pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2014, com classes de 1º ano, partiu de uma realidade pedagógica em que a literatura se fazia presente apenas na Hora do Conto, coincidindo tal relação sutil com um aprofundamento nas dificuldades de alfabetização do grupo de alunos. Nos anos de 2013 e 2014, a leitura do texto literário assume importância maior, angariando espaços e tempos mais amplos para sua realização. Concomitantemente a essa prática, os níveis de alfabetização dos alunos se intensificam, superando todas as expectativas.

A literatura mobiliza e dá significado à aprendizagem do código. Enseja desejos, vincula a criança ao seu universo mais caro: o da imaginação e da criatividade. Convoca-a a participar de novos grupos que orientarão novos sentidos às suas descobertas. Evidencia, ao final, que o ato de ler é excelente argumento para encarar com coragem e determinação a transposição do lugar de não alfabetizado para o de leitor autônomo, criativo, desejoso e disposto a toda a surpresa que a literatura pode oferecer.

## Notas

- 1 Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre, criado por Ester Pillar Grossi.
- 2 A expectativa para o final do 1o ano é que os alunos atinjam, pelo menos, os níveis alfabético e alfabetizado 1.

## Referências

- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 26-29.
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 223-263.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- LIMA, Sheila Oliveira. A polifonia dos textos orais na infância e as matrizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, Alessandra; FERNANDES, Sílvia Dinucci (orgs.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 117-134.
- \_\_\_\_\_. Leitura literária no ciclo 1 do ensino fundamental: o livro didático como deflagrador de leitores precários. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê A crise da leitura e a formação do leitor*. V. 26, nº 52, 2016, p. 141-161.
- MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. O significado da leitura literária no processo de alfabetização. (Dissertação em Letras) CCH – UEL, Londrina, 2015.
- PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.
- PRIVAT, Jean Marie. Sócio-lógicas de las didácticas de la lectura. In: COQUETTE, Lulú. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. V. 1, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

recebido em 9 mar. 2017 / aprovado em 16 jun. 2017

Para referenciar este texto:

LIMA, S. O.; MILITÃO, G. M. A. A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 135-146, maio/ago. 2017.

# Utilização de um Centro de Ciência como estratégia inovadora e colaborativa na formação de professores de Ciências

*Use of a Science Center as an innovative and collaborative strategy in the training of science teachers*

**Marcos Fabio Oliveira Marques**

Doutor em Botânica (UEFS). Pesquisador da área de micologia e divulgação científica.  
Coordenador do Espaço Ciência Micológica. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim, BA - Brasil  
mfmarques@uneb.br

**Tatyane da Silva Moraes**

Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Pesquisadora da área do ensino de ciências. Vice-coordenadora do Espaço Ciência Micológica. Técnica do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim, BA - Brasil  
tmoraes@uneb.br

**Maria José Souza Pinho**

Doutora em Educação (UFBA). Pesquisadora da área de educação ambiental na formação de educadores e gênero e biologia no ensino de ciências. Professora da rede Estadual de Educação, professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim, BA - Brasil  
mjpinho@uneb.br

**Resumo:** O presente artigo apresenta o processo inovador e colaborativo de uma ação de ensino e pesquisa realizada com alunos do componente curricular Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II, na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, junto ao Centro de Ciência - Espaço Ciência Micológica. A estratégia metodológica adotada seguiu um processo colaborativo em etapas: a) apresentação e conhecimento do Centro de Ciência pelos licenciandos do componente curricular; b) treinamento e participação em ações, atividades e mediação no Espaço Ciência Micológica; c) planejamento e execução da ação pelos graduandos junto à Educação Básica; d) avaliação da ação como estratégia para formação de professores. É apresentado um conjunto de ações que contribuem para o desenvolvimento docente e pode proporcionar novas formas de ensinar ciências.

**Palavras-chave:** ensino de ciências; processo colaborativo; estratégias inovadoras

**Abstract:** This article presents the innovative and collaborative process of teaching and research carried out with students of the curricular component Pedagogical Practice and Supervised Internship II, in the Biological Sciences of the State University of Bahia, Campus VII, Brazil in collaboration with the science center - Mycological Science Space. The methodological strategy adopted followed a collaborative process in stages: a) presentation and knowledge of the Science Center by the students of the curricular component; B) training and participation in actions, activities and mediation in the Mycological Science Space; C) planning and execution of the action by the graduates with basic education; D) evaluation of the action as a strategy for teacher training. A set of actions that contribute to teacher development are presented and may provide new ways of teaching science.

**Key words:** Science teaching; collaborative process; innovative strategies.

## Introdução

O aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem sempre se constitui em um desafio para educadores, embora tenha se tornado objeto de diversas discussões e pesquisas, este está longe de encontrar soluções concretas e totalmente efetivas. A educação científica, por sua vez, tem como objetivo social prioritário a formação de cidadãos críticos e participativos, assim, torna-se necessária uma renovação na orientação do ensino, fundamentando e orientando planejamentos necessários ao exercício da cidadania.

As novidades em ciências se multiplicam com enorme rapidez e os currículos escolares demoram a incorporá-las. Assim, Centros de Ciência, como o Espaço Ciência Micológica, têm como objetivo apoiar o ensino de ciências e promover a popularização da ciência, articulando e favorecendo a contextualização socio-cultural e histórica da ciência, bem como da tecnologia e inovação, colaborando para promoção de competências e habilidades para o exercício de intervenções e julgamentos práticos, respondendo às necessidades da vida contemporânea. Nesse sentido, a atividade colaborativa desenvolvida constituiu-se no uso do Centro de Ciência como um laboratório prático para aprimoramento da formação docente, sendo um espaço formativo de aprendizagem compartilhada.

Provocar nos estudantes, e também na população em geral, a curiosidade e levá-los a se dar conta do papel que a ciência tem em suas vidas exige trabalho em classe, na escola e fora dela (na família, entre amigos, na comunidade e nos centros de cultura científica, como museus, centro de ciências etc.) como parte dos direitos, em uma sociedade democrática, de conhecer e optar (KRASILCHIK e MARANDINO, 2007). Dessa maneira, tal articulação amplia a visão de participação da sociedade para que possa colaborar na elaboração de políticas públicas voltadas à educação, saúde, ciência e tecnologia, entre outras, modificando e transformando a realidade local.

O aprimoramento da educação científica perpassa a modificação da imagem da natureza da ciência que os professores possuem e transmitem visões, muitas vezes, empobrecidas e distorcidas que criam o desinteresse ou rejeição de muitos estudantes, desencadeando em um obstáculo para a aprendizagem (CACHAPUZ *et al.*, 2005). Neste contexto, atividades colaborativas ampliam a formação dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, vislumbrando os horizontes dos alunos no que tange ao mundo exterior à escola e no que

tange às inúmeras possibilidades de atuação enquanto cidadãos e profissionais. Os estudantes passam a conhecer o que está além do âmbito escolar, adquirindo formação humana mais global, não somente baseada em experiências pragmáticas ou tecnicistas, mas são levados a uma realidade repleta de opções (SILVA *et al.*, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o estudante deve ser capaz de formular as questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais; objetivos estes presentes na dinâmica do Espaço Ciência Micológica. O Espaço encontra-se organizado em exposições permanentes, temporárias e itinerantes, bem como desenvolve recursos didáticos, promove cursos e serve como campo de estágio em espaços não formais e estágio supervisionado em ciências e biologia, proporcionando a divulgação científica de forma lúdica e prazerosa. Desse modo, constrói-se um espaço colaborativo de saberes e formação dos licenciandos em Ciências Biológicas capazes de articular os conhecimentos, os avanços científicos e o exercício da cidadania.

O presente trabalho teve como objetivos estimular e motivar os estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas na exploração de estratégias inovadoras no uso de recursos didáticos auxiliares ao ensino de ciências e biologia, bem como propiciar, através do estágio, uma experiência de mediação através do Espaço Ciência Micológica; desenvolver competências e habilidades dos estudantes para reflexão e aplicação de recursos didáticos nas aulas de ciências e biologia; ampliar a articulação entre o planejamento dos professores e o uso de jogos educativos como facilitadores do processo de aprendizagem; desenvolver projeto educacional em atividade de extensão com a comunidade trabalhando conteúdos de ciências e biologia e propiciar a articulação entre a escola e os Centros e Museus de Ciências.

## 1 Centros de Ciências e suas contribuições ao ensino: uma breve reflexão

A área de Centros de Ciência e Museus tem crescido no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990. O levantamento realizado pela Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência (ABCMC), Casa da Ciência - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ e Museu da Vida - Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

indicaram, em 2015, cerca de 268 instituições com variados portes e finalidades, distribuídas por todo o país, sendo apenas sete catalogadas para o Estado da Bahia (ABCMC, 2015).

Os Centros e Museus de Ciência são locais de aproximação entre a produção do conhecimento científico e a sociedade. Nestes espaços, programas e projetos educativos são gerados, com base em modelos sociais e culturais, tornando-os acessíveis aos participantes (MARANDINO e IANELLI, 2007). Os Centros de Ciência brasileiros desenvolvem muito poucos estudos com base nos resultados de pesquisas advindas da educação e do ensino de ciências para compreender “o que” e “como” o público aprende, e para auxiliar no processo de elaboração e avaliação das exposições e atividades que desenvolvem. Entretanto, há muito para ser feito no sentido de se levar em conta as especificidades desses Centros (CAZELLI *et al.* 2003). Deve-se fazer uma reflexão acerca das concepções de ciência e de educação que se encontram nos Centros de Ciências e nas atividades e exposições desenvolvidas nesses espaços.

Centro de Ciências, Museus e Escolas são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Estes se interpenetram e se complementam mutuamente e ambos são imprescindíveis para formação do cidadão (MARANDINO, 2001). A escola tem o papel de democratizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, incentivando o interesse pela ciência e pelas relações entre os conceitos científicos e a vida. No entanto, observa-se que esta não é uma tarefa simples, assim a escola deve buscar a interação com universidades, faculdades, centros e museus de ciência e outros centros de produção e difusão do conhecimento. Por outro lado, as universidades, faculdades e os centros de pesquisa devem reconhecer seu papel de destaque na inovação da educação para a ciência e serem parceiras (PAVÃO, 2005).

As parcerias entre os Centros e Museus de Ciências e as escolas devem ser pautadas na perspectiva de conhecer as especificidades pedagógicas, além de reconhecer a importância do acervo que possuem, das atividades que promovem, pois é especialmente na perspectiva da ampliação da cultura que estes espaços podem auxiliar na alfabetização científica dos cidadãos (MARANDINO, 2009), pois os desafios ainda são vários e estão relacionados, por exemplo, à valorização do papel dos educadores nos museus e à própria constituição de setores educativos nesses locais (MARANDINO, 2008).

Ao vivenciar uma atividade ou uma exposição em um museu ou centro cultural, o indivíduo pode sofrer uma ação transformadora, já que é posto em contato com narrativas e possibilidades somente encontradas nesses espaços (MARTINS *et al.*, 2013). Dessa forma, os professores precisam desconstruir a ideia da relação centro de ciência-escola como complementar, enfatizando a utilização desses espaços como um instrumento para atender às demandas da escola (GOUVÊA *et al.*, 2001).

As atividades educativas desenvolvidas nos Centros e Museus de Ciência, ou aquelas realizadas pelas escolas ao visitarem estes espaços, devem considerar as modificações que estas instituições vêm sofrendo ao longo de sua história. É nesse sentido que a educação em Centros e Museus de Ciências deve ser considerada (MARANDINO, 2009). As ações educativas são estratégias que permitem ao visitante entrar em contato com a perspectiva daqueles que conceberam as exposições ou atividades; mas também permitem construir seus próprios significados sobre aquilo que se vê (MARTINS *et al.*, 2013).

Através da participação nas atividades e visitas aos Centros de Ciência, amplia-se e aperfeiçoa-se o alfabetismo científico com uma dimensão cívica, ou seja, constituída de elementos de relevância social e que tornam o cidadão apto a participar de forma mais bem informada e, portanto, mais consistente nos debates político-sociais (CAZELLI *et al.*, 2003).

## 2 Contexto de realização do trabalho colaborativo

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Educação - Campus VII foi elaborado na perspectiva de formação que possibilite estabelecer uma relação com o meio ambiente, onde a vida seja valorizada em sua diversidade, com uma conduta ética que permita mudanças nas ações de preservação, conservação e proliferação das mais variadas formas de vida (PCC, 2011). Por possuir estrutura flexível, interdisciplinar e contextualizada, possibilita a formação de profissionais ligados à educação, aptos a atuarem de acordo com as especificidades de espaços não formais, bem como interagir com alunos e professores de todos os níveis de ensino.

O Laboratório de Estudos Moleculares e Micológicos (LEMM) da Universidade do Estado da Bahia Campus VII iniciou, em 2008, o projeto “Do

*Laboratório Microbiológico às salas de aula de Ciências e Biologia*”, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), que levou atividades práticas e mostra de fungos para escolas de Senhor do Bonfim-BA. Esse projeto engajou uma série de alunos da licenciatura em Ciências Biológicas, que tiveram a experiência de atuar nas escolas públicas da região, de serem bolsistas de extensão e desenvolverem seus trabalhos de conclusão de curso, bem como terem uma parte da carga horária de seus estágios curriculares dispensados (ED0030– Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I (Ciências) e ED0031 - Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II (Biologia)), conforme Resolução CONSEPE nº 795/2007 da UNEB.

Após esta experiência, e com o apoio da UNEB, foram engajados vários licenciandos em Ciências Biológicas como bolsistas de extensão nos projetos: “*Do Laboratório microbiológico às salas de aula: uma proposta de construção de atividades sobre fungos e micro-organismos para o Ensino de Ciências*”; “*Coleção de fungos do semiárido: além das paredes do laboratório*”; “*Fungos do semiárido: materiais contextualizados para o ensino de Ciências e Biologia*” e “*As Micoses vão às escolas: desmistificando as crenças populares*”. A partir dessas experiências, verificamos a necessidade de que essas ações alcançassem os futuros professores em formação e não contemplassem apenas alguns dos licenciandos, como vinha acontecendo.

Nesse sentido, o *Espaço Ciência Micológica: Educação, Conhecimento e Interação*, estrutura fixa na UNEB, Campus VII - Senhor do Bonfim, financiado pela FAPESB, através do Convênio 0095/2013, contemplado no Edital 023/2013 de Apoio à promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação, em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia e o Núcleo Regional de Educação – NRE 25 (antiga 28ª Diretoria Regional de Educação) promove ações direcionadas às crianças, jovens, professores do ensino fundamental e médio, além de licenciandos de Ciências Biológicas, ciências afins e outros interessados. Assim, apresenta-se como um espaço colaborativo riquíssimo para formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas.

A proposta de utilização do Espaço Ciência Micológica abriu campo para a Universidade e os licenciandos dos mais diversos cursos, com destaque para os de Ciências Biológicas aplicarem seus conhecimentos no campo do componente Biologia dos Fungos (45h) e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II



(ensino de Biologia - 120h), bem como nas AACC- Atividades acadêmicas, científicas e culturais, previstas no projeto de curso (Resolução CONSEPE 1150/2010).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, permitindo aos professores instituírem-se enquanto sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, e proporcionando apreenderem conhecimentos teóricos e práticos, conferindo uma dimensão de inserção social mais efetiva, tendo em vista a realidade das comunidades. Compromissada com a disseminação do conhecimento científico e com a formação de profissionais capazes de responder aos desafios da sociedade, a UNEB tem, em seu histórico, se preocupado em promover a inclusão social, desenvolvendo ações que visam o resgate cultural e a inserção da comunidade no meio acadêmico.

Neste estudo, abordaremos o trabalho desenvolvido envolvendo o componente curricular Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II (ensino de Biologia - 120h). Este componente apresenta como objetivos discutir a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos, procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica, bem como elaborar e desenvolver projeto de extensão à comunidade, abordando conteúdos de Biologia. Nesse sentido, engajado no que prevê o componente curricular, foi proposto o Espaço Ciência Micológica como campo de estágio e prática de ensino para os licenciandos em formação. O Estágio foi organizado na perspectiva de oportunizar ao licenciando a reflexão, investigação e avaliação da prática pedagógica, propiciando uma releitura dos valores, crenças, concepções e representações que envolvam a docência. Assim, o plano de trabalho elaborado contempla perspectivas teóricas adquiridas em todos os eixos do curso, servindo de sustentação à observação do campo profissional objetivando uma descrição e teorização da realidade constatada.

### **3 A mediação como estratégia auxiliar ao ensino de ciências e biologia: uma experiência no componente curricular Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II**

Para se trabalhar o componente curricular *Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II*, com a turma composta de 12 alunos no segundo semestre

de 2015, utilizou-se o processo colaborativo de aula dinâmica educativa junto ao Espaço Ciência Micológica como cumprimento dos conteúdos curriculares: planejamento escolar: importância e significado, tipos e níveis; organização do tempo e do espaço físico escolar; (re) significação dos materiais e procedimentos didáticos aplicados no espaço físico escolar e elaboração e desenvolvimento de projeto educacional em atividade de extensão com a comunidade trabalhando conteúdos de Biologia.

### 3.1 Espaço Ciência Micológica: conhecendo e interagindo

O trabalho ocorreu em diferentes etapas, sendo a primeira de apresentação à turma do componente curricular das ações e atividades realizadas no Espaço Ciência Micológica. Verificou-se que poucos alunos tinham visitado ou participado de alguma atividade junto ao Centro de Ciência.

Os licenciandos passaram, no Espaço, por um processo colaborativo de participação nas ações e atividades do Centro de Ciência, aprenderam sobre o processo de mediação e acompanharam visitas de escolares. A partir dessas experiências colaborativas de interação com escolares de diferentes níveis de ensino e professores de escolas públicas e privadas, estes fizeram a seleção, entre as escolas públicas onde os mesmos estavam fazendo o processo de observação, para uma visita das turmas a este Centro de Ciência, mediada por eles, e com auxílio da equipe do Espaço Ciência Micológica. Os licenciandos selecionaram os conteúdos a partir dos recursos didáticos e das atividades elaboradas, disponíveis no Espaço Ciência Micológica, e planejaram todo processo de mediação junto aos alunos do ensino médio, no qual realizam parte do Estágio Supervisionado em Biologia (Figura 1).

### 3.2 A relação Centro de Ciência e Educação Básica: uma experiência através do Estágio Supervisionado

A visita planejada e mediada para os estudantes do ensino médio foi conduzida pelos licenciandos do componente Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II e acompanhada pela professora e monitores do Espaço Ciência Micológica,



**Figura 1: Apresentação do Espaço Ciência Micológica aos licenciandos do componente curricular Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II**

que, em parceria, responderam às perguntas e curiosidades sobre os objetos, fenômenos e atividades realizadas (Figura 2). Para Krasilchik (2008), uma ação cooperativa visando a melhoria do ensino deve ser estabelecida na relação entre Universidade e escolas e não perpassar uma ideia de cobrança ou fiscalização das ações educativas.

Visando atender ao conteúdo curricular de elaboração e desenvolvimento de projeto educacional em atividade de extensão com a comunidade, trabalhando conteúdos de Biologia, previsto no componente curricular, foram desenvolvidas atividades no formato “aula dinâmica educativa”<sup>1</sup> no Espaço Ciência Micológica com os estudantes do ensino médio (Biologia) das escolas públicas para que os licenciandos pudessem vivenciar a prática docente no sentido de despertar o pensamento científico e o interesse pela ciência dos alunos da Educação Básica.

O estágio supervisionado, por sua vez, exerce importantes funções na formação de professores, pois é um processo colaborativo de construção de aprendizagem do aluno, elemento articulador do currículo, além de aproximar a Universidade das escolas (CARVALHO, 1995; PIMENTA, 2001). Envolvidos na atividade, licenciandos, monitores do Espaço e professora do componente promoveram um momento significativo na relação ensino-aprendizagem e apresentaram aos estudantes do ensino médio um espaço de descoberta,

reflexão e encantamento pela ciência, por meio de uma interação prática orientada e compromissada com a construção do conhecimento. Dessa forma, a proposta divulgou os avanços na área da Biologia dos Fungos aos estudantes da Educação Básica de Senhor do Bonfim, buscando uma melhor percepção da importância deste tema e, ao mesmo tempo, aos licenciandos, o exercício da prática docente em estabelecimentos não escolares.



Figura 2: Atuação dos licenciandos junto aos alunos do ensino médio no Espaço Ciência Micológica. A- Alunos do ensino médio em uma partida do jogo da velha micológico. B- Licenciandos demonstrando os jogos didáticos.

## 4 Avaliação do processo de aprendizagem na visão dos licenciandos em Ciências Biológicas

Conforme previsto no plano de curso do componente curricular envolvido no processo colaborativo, as atividades de avaliação dos processos educativos representam momentos de aprendizagem para os discentes e critérios para a ação do docente no fazer e (re)fazer dos planos de ensino. Dessa forma, esta não é tratada no final dos processos educativos, pois orienta as ações de ensino.

As atividades em sala de aula, as leituras e discussão frente à utilização dos jogos educativos e a proposta de aula dinâmica para estudantes do ensino médio constitui-se em um processo formativo e colaborativo de avaliação. Assim, os licenciandos, junto com a professora e monitores do Espaço Ciência Micológica, avaliaram o comprometimento, engajamento, reflexão e criticidade de cada um frente às atividades propostas.

Neste caso, a autoavaliação dos licenciandos desempenhou uma função motivadora, à medida que intencionou o incentivo ao estudo do conteúdo abordado e reflexão sobre a metodologia adotada, funcionando como um *feedback*, pois permitiu que os licenciandos reconhecessem seus erros e acertos.

Um aspecto fundamental para que a autoavaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma autoavaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo (COLS e MARTI, 1999, p. 100).

Os dados qualitativos obtidos a partir da aplicação do questionário de autoavaliação provocaram uma percepção positiva (considerada muito boa<sup>2</sup>) acerca desse método de avaliação<sup>3</sup>. O instrumento adotado foi utilizado no intuito de possibilitar o entendimento dos estudantes sobre os conhecimentos e aprendizagens construídas ao final da atividade. O questionário utilizado para autoavaliação foi preparado com base nas categorias temáticas citadas por Cavalcante Júnior (2000). Entre as questões, destaca-se apenas neste artigo a percepção para a categoria Pertinência, ou seja, dedicação à atividade, grau de

motivação, interesse em contribuir com o aprendizado dos alunos visitantes e orientação recebida perante as dúvidas (Figura 3).

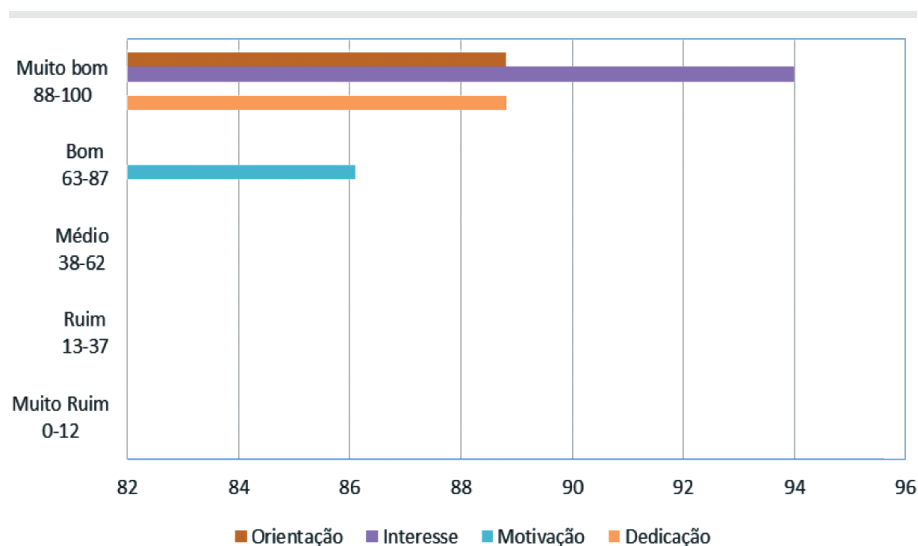


Figura 3: Percepção dos licenciandos para a categoria Pertinência: Orientação, Interesse, Motivação, Dedicção.

O que mais chamou a atenção aos dados encontrados foi que o item “Interesse e Dedicção” foram classificados como “Muito Bom”, comparado ao item “Motivação” que obteve a classificação “Bom”. Até que ponto os estudantes conceberam essa atividade como uma parte da atribuição de notas para a aprovação no componente curricular e se dedicaram a ela? Houve uma experiência real de imersão no campo da educação que os levará a delinear novos caminhos em sala de aula e manterem-se motivados para o enfrentamento da realidade a ser vivida?

Mais do que dados quantitativos, a autoavaliação exteriorizou o entendimento dos licenciandos acerca da atividade proposta. Nesse sentido, esta autoanálise teve o intuito de oferecer aos licenciandos a oportunidade de responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem e questionar-se sobre o quão comprometidos estão com seu crescimento profissional e pessoal nessa altura da sua formação. E nesse imbricamento, permitir também ao formador responsável pelo componente curricular Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II, perceber, de fato, como

o processo de formação dos licenciandos se mostra eficaz, pois segundo Freire (1996), na verdadeira aprendizagem “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Os licenciandos avaliaram positivamente as ações do componente curricular junto ao Espaço Micológico e ressaltaram a importância da aproximação do conteúdo científico com a Prática Pedagógica, visto que muitos descreveram a ausência de conexão dos conteúdos ditos “puramente” biológicos com sua aplicação em sala de aula. Desta forma, compreendemos a avaliação como esses momentos de aprendizagem e critérios para a ação do docente no fazer e (re)fazer do seu ensino como processo colaborativo.

Na perspectiva de criarmos espaços para o desenvolvimento do processo educativo, planejamos e possibilitamos o poder de iniciativa, criatividade, capacidade de inventar caminhos, descobrir saídas e criar instrumentos. Assim, foi considerada a autoavaliação realizada pelos licenciandos, bem como pelos estudantes das escolas selecionadas, pela professora da disciplina e pelos monitores do Espaço Ciência Micológica.

## 5 Avaliação na visão do professor formador

Para se autoavaliar como educador, deve-se refletir: se eu fosse um licenciando em formação e estivesse vendo o ensino público se deteriorando pelas condições físicas, materiais e profissionais, qual seria minha conduta diante da profissão que resolvi seguir e, particularmente, diante da escola e da educação? Esse é um caminho colaborativo necessário entre docentes e discentes na era do conhecimento e da informação: buscar alternativas para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade.

O processo colaborativo em Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II possibilitou-nos frente às novas realidades, tecer a responsabilidade em si, pelo próprio processo de educação permanente. O processo colaborativo tem se mostrado efetivo e aceito pelos licenciandos, viabilizando um ambiente mútuo de aprendizagem, onde não só um ou poucos aprendem, mas todos. Assim, a atuação do professor extrapola a sala de aula e avança em outros âmbitos, permitindo momentos e oportunidades para o exercício da cidadania.

Tal experiência proporcionou verificar as potencialidades e também as fragilidades do uso de recursos em salas de aula como espaço educativo e, ao mesmo tempo, permitiu o uso mais criativo e dinâmico com os licenciandos em espaços distintos de educação quando o planejado assim exigir de nós professores.

Os critérios de avaliação de desempenho dos discentes sobre a atividade realizada, utilizados pela professora formadora e pelas monitoras do Espaço Micológico, teve como base o desenvolvimento das competências sistêmicas, comunicacionais e pessoais/grupais. Entre elas, destaca-se a capacidade de relacionar o conteúdo ao cotidiano do estudante visitante, adequação da metodologia e criação de técnicas de motivação para debate e participação da turma visitante.

Neste contexto, tanto a professora formadora e monitoras, quanto os estudantes, ocuparam um papel central no desenvolvimento das competências necessárias ao tirocínio docente. Ao licenciando, coube comprometer-se com responsabilidade e autonomia em seu processo de aprendizagem, visando habilitar-se de capacidades técnicas/científicas e à professora, planejar, orientar, facilitar e suscitar o processo de aprendizagem, utilizando estratégias e recursos que auxiliem os futuros profissionais a alcançarem uma formação integral.

As atividades desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica superaram as expectativas em relação à aceitação, revelando que a metodologia empregada no ensino de ciências e biologia utilizando apenas giz, quadro e livro didático pode e deve ser amplamente complementada em prol do aprendizado. Assim, é imprescindível direcionar os futuros profissionais da área do ensino de ciências, a partir das suas próprias concepções e experiências, para ampliar seus métodos de ensino e seus recursos didáticos.

## Agradecimentos

Os autores agradecem aos licenciandos que participaram conosco das atividades, aos estudantes e professores da Educação Básica, parceiros de vários projetos, e a todos os monitores do Espaço Ciência Micológica pelo comprometimento e responsabilidade na execução da proposta.



## Notas

- 1 Entende-se por “aula dinâmica educativa” uma atividade em grupo que utiliza forças em ação no contexto educacional. Sendo assim, caracterizou-se por ações grupais envolvendo desafios na montagem de quebra-cabeça, percepção sensorial, confecção de modelos didáticos de fungos com massa de modelar, teatro de fantoches, interação com os protótipos das estruturas fúngicas, entre outras.
- 2 Utilizamos a média ponderada com a fórmula  $N = \frac{\sum_i w_i N_i}{\sum_i N_i}$ , onde  $w_i$  foram pesos atribuídos às opções e  $N_i$  foram o número de resposta dadas.
- 3 Dos 12 alunos que realizaram a atividade, dois não responderam ao questionário.

## Referências

- ABCMC - *Centros e museus de ciência do Brasil*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência: UFRJ. FCC. Casa da Ciência; Fiocruz. Museu da Vida, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, MEC/SEF, 1997.
- CACHAPUZ, A. *et al. A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, A.M.P. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo. Editora Pioneira, 1995.
- CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. *O Método (Con)texto na Escola do Sujeito: a experiência de ler, escrever e avaliar de alunos no ensino superior*. Anais do III Congresso Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2000.
- CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e Comunicação em Museus de Ciências: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Editora Access/Faperj, Rio de Janeiro, p. 83-106. 2003.
- COLS, S. N. A. de; MARTÍ, M C. J. *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Cidade: Editora. 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOUVÊA, G.; VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; MARANDINO, M. Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência. *Parcerias estratégicas*. Brasília, v.1, p. 169-174, 2001.
- KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

- MARANDINO, M. Ação educativa, aprendizagem e mediação nas visitas aos museus de ciências. In: MASSARANI, L. (Ed.). *Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros Ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz. p. 21-28. 2008.
- MARANDINO, M. Interfaces na Relação Museu-Escola. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 8, p. 85-100, 2001.
- MARANDINO, M. Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias. *Revista Museologia e Patrimônio*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2009.
- MARANDINO, M.; IANELLI, I. T. *Concepções pedagógicas das ações educativas dos museus de ciências*. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 2007, Florianópolis. *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*. Belo Horizonte: ABRAPEC, v.1, p. 1-10. 2007.
- MARTINS, L. C.; NAVAS, A. M; CONTIER, D.; SOUZA, M. P. C. *Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros*. 1. ed. São Paulo: Percebe, 2013.
- PAVÃO, A. C. *Iniciação Científica*: um salto para a ciência. MEC, Boletim 11, p. 07-13, 2005.
- PCC - *Projeto de Curso de Ciências Biológicas* - Universidade do Estado da Bahia - Campus VII, Senhor do Bonfim, 2011.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria prática. São Paulo, Cortez, 2001.
- Resolução CONSEPE n. 795/2007. *Regulamento de Estágio da UNEB*. Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/>. Acesso em: 20.11.2014.
- Resolução CONSEPE n. 1150/2010. *Regulamenta as Atividades Acadêmico Científico Culturais* – AACCC para os Cursos de Licenciatura da UNEB e revoga a Resolução Nº 792/2007 – CONSEPE. Disponível em: <http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/>. Acesso em: 20.11.2014.
- SILVA, J. B.; COLMAN, J.; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R.; PASSONI, S. Projeto Criação Clubes de Ciências. *Conexão UEPG*, p 63-66. 2012.

recebido em 12 mar. 2017 / aprovado em 28 abr. 2017

Para referenciar este texto:

MARQUES, M. F. O.; MORAES, T. S.; PINHO, M. J. S. Utilização de um Centro de Ciência como estratégia inovadora e colaborativa na formação de professores de Ciências. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 147-162, maio/ago. 2017.

dialogia  
logia  
logia

---

**RESENHAS**  
*/ REVIEWS*

---

## *A Utilidade do Inútil. Um Manifesto,* de Nuccio Ordine

São Paulo: Zahar, 2016. 223 p. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro.

**José Raimundo Gonçalves da Silva**

Doutorando em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT).  
Jr-silva1970@uol.com.br

Nuccio Ordine é um filósofo, professor e crítico literário italiano, nascido na cidade de Diamante em 1958. Atualmente é professor de Literatura Italiana na Universidade da Calabria na Itália. Também é pesquisador do Centro de Estudos da Renascença Italiana da Universidade de Harvard e da Fundação Alexander von Humboldt. O filósofo é um dos mais importantes estudiosos da Renascença na atualidade, especialmente sobre o filósofo Giordano Bruno. É Secretário Geral do Centro Internacional de Estudos Brunianos, membro do Conselho Científico do Instituto Italiano para os Estudos Filosóficos e do Comitê Científico da Albertiana, também é articulista do jornal *Corriere della Sera* e do *Journal de La Renaissance*. Obras: De todo trabalho de Nuccio Ordine apenas três livros foram publicados no Brasil: *A Utilidade do inútil*, *A Cabala do Asno* e *O Umbral da Sombra*.

Numa época em que a Educação está sendo cada vez mais direcionada para os aspectos práticos, mercantilistas e profissionalizantes, e que a possibilidade de humanização pelo ato de educar se torna ainda mais distante diante das regras mercadológicas impostas, o livro “*A Utilidade do Inútil*” do filósofo italiano Nuccio Ordine tem um valor inestimável pelo tema que trata. O livro não trata especificamente de Educação, mas como o filósofo é também professor, a todo momento percebemos que seu livro traz esse aspecto educativo, desprovido de didatismo, mas buscando mostrar que o conhecimento não é apenas uma ferramenta para o utilitarismo mercadológico.

O livro tem o subtítulo “Um Manifesto”. Na verdade, ele foge desse aspecto conhecido que tratam os manifestos, geralmente elaborados sob uma ótica ideológica que determina seu posicionamento ante aquilo que as ideias conduzirão

contrariamente. Mas se colocarmos sob uma ótica em que para ser um manifesto não é necessário um posicionamento ideológico de modo sectário, pois qualquer posicionamento já é ideológico em si, o subtítulo funciona de maneira correta, pois o autor não se coloca sectariamente ante as questões que o livro trata, mas se posiciona criticamente em relação ao que pretende falar sobre esse ‘elemento’ que é tido como inútil nesse período que vivemos. O autor afirma que sentiu necessidade de colocar esse subtítulo por seu posicionamento de militante em relação ao tema.

O adjetivo “inútil” que está no título do livro trata-se da representação atual, que o autor acredita ser, uma forma de representação do substantivo “conhecimento” na sociedade atual. Ao colocar um título tão veemente em relação à função do conhecimento na atualidade, poderia se esperar um livro com certa dose de crítica veemente direcionada à sociedade que privilegia a aparência ao invés dos elementos ontológicos que o autor coloca como essenciais na vida. Mas o autor não utiliza nenhum elemento de fúria para tratar das questões, pelo contrário, ele busca dialogar de uma maneira serena, muitas vezes levemente irônicas, com essas questões que conduzem de maneira quase doentia as necessidades humanas.

O livro é dividido em três partes: a primeira chama-se “A útil inutilidade da literatura”; a segunda “A universidade empresa e os estudantes clientes”; e a terceira chama-se “Possuir mata: dignitas hominis, amor, verdade.” O livro ainda conta com um apêndice intitulado “A utilidade do conhecimento inútil”, um ensaio que foi escrito pelo cientista e pedagogo estadunidense Abraham Flexner. Em cada uma das partes o autor busca no pensamento dos autores uma seleção de aforismos e frases, devidamente contextualizadas e evidenciando a atualidade de todas elas. O autor busca mostrar como o conhecimento pode ser uma importante ferramenta de transformação na vida das pessoas. Através das citações vai mostrando como a humanidade se constrói e de como a cultura e o conhecimento é que definitivamente conduzem aos aspectos positivos das mudanças.

Na primeira parte, na qual o autor trata de literatura, ele afirma que *‘as disciplinas humanísticas passaram a ser consideradas inúteis, não somente nos currículos escolares, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das entidades privadas’*; e responde perguntando: *‘Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?’* Desta forma, o autor está se posicionando contrariamente às mudanças curriculares que privilegiam as disciplinas que condicionam os currículos utilita-

ristas para inserção num mercado cada vez mais desprovido de valor humano. O autor critica as escolas que não conseguem mais fugir do mecanismo mecanicista e mercadológico do conhecimento. Que gera seres devidamente programados para serem meros utilitários de funções específicas na sociedade.

O autor coloca a literatura como uma das formas mais grandiosas de se desenvolver o conhecimento, pois na literatura o conhecimento é colocado de forma ficcional e isso plasma uma dupla função, pois o conhecimento vem de forma criativa e não didática. Ao mesmo tempo, numa sociedade em que o utilitarismo se faz cada vez mais presente, a literatura passa a ter quase o valor de uma perfumaria, no sentido em que se atrela ao mecanismo da superfluidade. Ordine inicia a desconstrução desse pensamento buscando elementos significativos dentro de grandes clássicos, desde Sócrates, abrangendo também alguns autores mais recentes, que tratam especificamente do tema da suposta inutilidade do conhecimento pela literatura e arte em geral. O autor cita vários trechos de obras, entre eles: Platão, Aristóteles, Shakespeare, Cervantes, Montaigne, Kant, Ovídio, Baudelaire e outros, buscando neles a legitimação de suas afirmações à grandiosidade do valor da arte na condução da vida das pessoas.

Entre tantas citações destacam-se algumas memoráveis: a anedota de Foster Wallace sobre os peixes e a água, o penico de ouro na Utopia de Thomas More e outras. Ordine cita o poema “O Albatroz” de Baudelaire que é muito significativo para se compreender essa imagem inútil do poeta para a sociedade, no qual o poeta francês relaciona a imagem do poeta à do pássaro, que, quando está no céu é a própria beleza encarnada com seu vôo maravilhoso, mas quando é capturado pelos marinheiros no convés do navio é ridicularizado por sua dificuldade de caminhar. Assim o poeta também é visto pelas pessoas, como algo que mal consegue se locomover conforme o comportamento estabelecido como regra. Ordine encontra elementos que instigam a valoração da arte como transformadora até nos textos de um filósofo tão pessimista como Emil Cioran.

Na segunda parte do livro o autor fala de questões relacionadas à Educação e mercantilização dos estudos. Ordine inicia o capítulo falando de como o clientelismo tomou conta de Harvard e que até na mais respeitada universidade do mundo o sistema que conduz a gestão está se aparelhando como se fosse uma empresa que oferece cursos atraentes que possibilitam uma entrada rápida no campo de trabalho. O autor não nega a importância de um ofício e de como isso é representativo na construção social, mas também mostra que o homem é muito

maior que seu ofício. Nessa medida, cita um discurso do escritor Victor Hugo na Assembleia Constituinte, no qual o escritor francês critica uma medida de cortes de gastos com a cultura, mostrando a ineficácia de tal medida e podendo trazer a barbárie quando se deixa de investir nessa área.

Para Ordine não há necessidade específica de um direcionamento mercadológico nos estudos, pois todos se adequarão às necessidades específicas que cada aluno busca e que o saber em si mesmo se revela benéfico na sua totalidade no espírito de quem o adquiriu. Até mesmo o ensino de línguas antigas sofre com a deformidade que define a necessidade das línguas utilizadas para o mercado. O autor cita um trecho de Cadernos do Cárcere de Gramsci para mostrar o quão importante é o aprendizado de línguas antigas como o latim. Inclusive, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. Compara essa irresponsabilidade em relação a apagar o passado como o próprio ato de expulsar definitivamente da Terra a deusa Mnemosine, mãe de todas artes e de todos os saberes na mitologia greco-romana. Da mesma maneira este esquecimento parece se abater sobre os clássicos, que já não são tão requisitados como antes e o caminho mais rápido e os atalhos que são oferecidos partem dessa praticidade que só esvazia toda possibilidade grandiosa de conhecimento.

A terceira parte do livro não tem a mesma dimensão das duas anteriores, mas traz o tema mais caro ao ato de vivenciar o conhecimento. O título do capítulo é: “possuir mata: dignitas hominis, amor, verdade”. O autor fala sobre essa dignidade e relação profunda de experienciar o conhecimento que envolve amor e verdade que tem um peso imenso e essencial para a existência humana. Os sub-temas do capítulo por si sós deixam claro que o autor se entristece demasiado com as perspectivas trazidas por essa postura de empobrecimento do espírito ante o afastamento daquilo que o conhecimento pode oferecer: “dignitas hominis: a ilusão da riqueza e a substituição da sabedoria”; “amor para possuir mata o amor” e “possuir a verdade significa matar a verdade”.

A última parte do livro é um apêndice. É um ensaio do cientista e pedagogo Abraham Flexner chamado “A utilidade do conhecimento inútil”. O ensaio é iniciado falando sobre a importância da curiosidade. Ou seja, que ela traz uma das características mais marcantes do pensamento moderno. O ensaio fala basicamente sobre a importância de se desenvolver pesquisas sem que o utilitarismo seja uma obsessão ao seu desenvolvimento, pois algumas das mais importantes mudanças sociais se deram mediante pesquisas pessoais que não tinham essa



---

perspectiva utilitarista. Outro fato que chama atenção sobre essa relação profunda e democrática do autor com o conhecimento é sua generosidade em abrir espaço para um apêndice de outro autor num trabalho autoral.

O livro de Nuccio Ordine encanta tanto pelo tema que aborda, quanto por sua excelente escrita. A necessidade de reflexões acerca do tema se tornam cada vez mais urgentes, já que percebemos que a cultura da aparência e do status social estão sufocando cada vez mais os elementos essenciais da vida do ser humano em relação ao conhecimento que são os elementos ontológicos. A aquisição de conhecimento, como coloca o autor, não é tão necessária numa época em que a aparência se tornou uma obsessão na vida das pessoas. Em que o conhecimento com sua invisibilidade (não classificável na aparência) não faz tanto sentido. Enfim, numa sociedade que enfatiza o endeusamento do que se estrutura no meramente palpável e aparente.

*Educação e Linguagens,*  
de Ana Maria Haddad Baptista, José Carlos de Freitas Batista e  
Ubiratan D'Ambrosio (Orgs.)

São Paulo: BT Acadêmica; CAPES, 2017. 304 p.

**Jefferson Serozini**

Mestre em Educação. Bacharel em Relações Públicas. Licenciado em Sociologia  
e Comunicação Social. Professor da rede pública estadual de SP.  
jefferson\_serozini@hotmail.com

Os educadores Ana Maria Haddad Baptista – mestra e doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), com pós-doutoramento em História da Ciência (PUC/SP) –, José Carlos Freitas Batista – mestre em Educação (UNIMEP) e doutor em Educação Física (UNICAMP) – e Ubiratan D'Ambrosio – doutor em Matemática (USP) e um dos pioneiros no estudo da Etnomatemática – nos brindam como organizadores dessa coletânea que reúne mais 23 autores, todos profissionais atuantes na área da educação, apresentando seus estudos e suas percepções sobre o uso de diferentes tipos de linguagens no processo de ensino-aprendizagem.

A obra é composta por 20 artigos que abordam as mais diversas representações da linguagem e suas possibilidades de desenvolvimento, tanto em sala de aula, quanto em qualquer outro espaço social. A cada novo texto, dá-se a sensação de que os autores se complementam, dialogam, como se houvessem construído seus estudos em conjunto, em um grande trabalho em grupo.

Surge ao longo das páginas a constatação de que a linguagem é algo inseparável do ser, sendo a forma pela qual o indivíduo interage com seus semelhantes e promove sua inserção no meio ao qual está inserido. Todavia, não há na linguagem uma representação única ou finita, mas sim, uma gama de possibilidades do “fazer-se comunicar”, da transmissão de informações/conhecimentos.

Adriana Nadja Lélis Coutinho apresenta no artigo “As vozes da mídia e a utopia polifônica de Bakhtin” um estudo sobre os recursos polifônicos presentes nas obras de Dostoiévski e Oswald Ducrot, em comparativo com os conceitos de Bakhtin. Sendo o primeiro texto da coletânea, o leitor já se depara com uma

análise da linguagem em sua roupagem mais clássica e tradicional. Já Ana Maria Haddad Baptista convida o leitor a uma breve viagem para compreender a história da linguagem sob o olhar da filosofia, ressaltando a completude das áreas do saber e as zonas de aproximação entre a linguagem das ciências, a linguagem literária e a linguagem da filosofia.

Por sua vez, a linguagem cinematográfica é contemplada em três artigos intitulados: “Cinema documentário. Experiência de participação e convergência para a educação midiática no ensino superior”, escrito por Aguinaldo Ricciotti Pettinati Filho e Juan Guillermo D Droguett; “Palimpsestos na tela: a linguagem da adaptação cinematográfica”, de autoria de Márcia M. Pereira; e “Idas e vindas da realidade à ficção: a prática do cinema na sala de aula”, de Márcia Fusaro. Cada um dos autores citados trata a abordagem da linguagem cinematográfica de forma diferenciada, mas todos sob a mesma perspectiva de envolvê-la e apresentá-la como potencial recurso e ferramenta de ensino-aprendizagem. Droguett e Pettinati Filho reúnem um compilado de documentários com o intuito de exemplificar a presença da arte da representação nessas produções, ainda que estejam repletas de conteúdo realista. Pereira discrimina o processo de adaptação da linguagem literária para a linguagem cinematográfica. Já Fusaro desmistifica o uso da obra cinematográfica apenas como recurso de entretenimento, apresentando maneiras e processos para o uso desse recurso como ferramenta educacional.

Ainda no cerne da arte como representação da linguagem, a música recebe destaque na coletânea e é amplamente discutida nos artigos: “Música linguagem ou linguagem música: por que música? ”, de Catarina Justus Fischer; “Linguagens em (con)fluência: literatura e música em diálogo na contemporaneidade”, de Diana Navas e Telma Ventura; e “O Monte Castelo que habita a linguagem poética de Renato Russo”, de Daniela Oliveira Albertin e Sandra Delmonte Gallego Honda. Justus conceitua muito bem a música como a arte de organizar sons e silêncios de forma coerente, permitindo, assim, a transmissão de informações e uma comunicação que transcende a breve noção de tempo-espço. Navas e Ventura tratam da incorporação da literatura na música. Já Albertin e Honda nos elucidam sobre a poeticidade presente nas canções contemporâneas do cantor Renato Russo.

Intrinsicamente ligada à música há também a dança, que promove a comunicação por meio do movimento, do gestual. Claudia Nolla e José Carlos de Freitas Batista abordam esse tema no artigo “Linguagem corporal, possibilidade e encontro na sua totalidade”, assim como Mônica de Ávila Todaro, em seu estudo “Dança

na educação infantil: uma experiência lúdica intergeracional”. Em se tratando da experiência com crianças, Maurício Silva faz um recorte sobre a educação infantil no artigo “Entre entreter e instruir: linguagem e literatura infantil”.

Em tempos de resistência, a linguagem por trás da arte se torna primordial para transmitir informação evitando esbarrar nas censuras. Referências como essas são encontradas nas observações de Claudia Cristina de Oliveira, com o texto “Linguagem e resistência: Luandino Vieira e sua narrativa docemente amarga”, e nas palavras de Jefferson Serozini, com o texto “A linguagem das ruas – manifestos urbanos”.

Além disso, em se tratando do que está posto nas ruas, vale ressaltar o texto “Semântica da moda: culturas, linguagens e produção do conhecimento”, de Camila Maria Albuquerque Aragão e Manuel Tavares. Já no que tange o comportamento humano, ou mesmo a ótica sobre a psique humana, Heloisa Gurgel Rosenfeld traz suas contribuições com o estudo “A linguagem da psicanálise”.

Vale ressaltar que não se pode pensar na educação sem entender as linguagens que a regulam, sem ter ao menos uma breve noção sobre as lutas que foram travadas por educadores no passado e os desafios que estão por vir aos educadores do futuro. Essas narrativas são encontradas sob a fala de Francisca Eleodora Severino, em seu artigo “Cecília Meireles, a magia poética na educação”; Denizete Lima de Mesquita, em sua narrativa “A linguagem na biblioteca”; e Sônia Regina Albano de Lima, que aborda as reformas do ensino no artigo “Por que uma medida provisória?”.

Por fim, não poderia faltar a presença da tecnologia – a serviço da educação –, tema que é amplamente debatido nos artigos “Educação, linguagem e as condições de produção do *internetês*”, de Antônio Carlos Rodrigues dos Santos, e “Educação interativa na linguagem dos *nativos digitais*”, de Alberto Cabral Fusaro.

Como pôde ser observado, a coletânea “Educação e Linguagens” traz não só uma notória variedade de interpretações e interlocuções sobre o tema, como faz isso de forma transdisciplinar, reforçando o conceito sugerido na introdução de que se trata de uma obra com textos que se complementam, evidenciando a qualidade da organização e o desenvolvimento de um projeto muito bem desenvolvido e idealizado. Sem dúvida, um material que agrega e contribui para os debates e discussões em torno das diferentes linguagens – a serviço da educação.

---

**INSTRUÇÕES PARA  
OS AUTORES**  
*/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS*

---

## Orientações para submissão de trabalhos à revista *Dialogia*

Podem ser submetidos à análise da Comissão Editorial da Revista *Dialogia*, artigos e resenhas em português ou espanhol. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará resenhas ou artigos submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>>

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es).

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista *Dialogia*.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres.

---

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es).

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da Revista *Dialogia*.

## Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento duplo entrelinhas.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos: a) título; b) resumo (entre cem e 150 palavras); c) palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês (*title*, *abstract* e *key words*). Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [[www.bipm.org](http://www.bipm.org)]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou aceções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.



- 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inch [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

## Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Dialogia* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <<http://www.abnt.org.br/>>.



### *PAPER SUBMISSION GUIDELINES – DIALOGIA JOURNAL*

Articles and reviews written in Portuguese or Spanish may be submitted to the analysis of *Dialogia* Journal's Editorial Board. Reviews must correspond to recent works, not exceeding one year after the time of book publication.

Works submitted to the Editorial Board will be evaluated on the basis of scientific merit, adherence to the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) as well as to the editorial policies set forth herein.

Articles must be original and unpublished in Brazil. Works that have been presented in scientific events held in foreign countries may not exceed one year of their presentation and this date should be stated. The Editorial Board will not accept reviews or articles submitted simultaneously to other national or foreign publications.

---

The Editorial Board reserves the right to accept or not any of the works submitted and may suggest modifications in order to adapt the texts to the publication.

Articles should have no more than 3 (three) authors. All authors must be identified in the Journal's online submission platform:

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>>

Texts should not contain any author-identifying information.

Submissions must include as a separate file an authorization form (according to the model available on the journal's website) stating the article is an exclusive publication by *Dialogia* Journal.

The institution and/or any of the editorial bodies of this publication shall not be held responsible for the opinions, ideas and concepts expressed in the texts, which are the sole responsibility of their author(s).

All papers will be submitted to the evaluation of at least two reviewers, maintaining the confidentiality and anonymity of both author(s) and reviewers.

Summaries of evaluation results will be sent to the respective author(s) in case of paper refusal or acceptance with modifications.

Papers must be submitted exclusively through the platform available on the *Dialogia* Journal's website.

## Formatting basics

Submissions should follow the instructions below:

- 1) Texts should be prepared using Word Editor (.doc) or compatible editing program; font: Times New Roman; size 12; left alignment; no paragraph indentation; double spacing between lines.
- 2) Articles must have from 14,000 to 28,000 characters (with spaces), and reviews must have from 3,500 to 7,000 characters (with spaces).
- 3) Articles must contain the following sections: a) title; b) abstract (from 100 to 150 words); c) key words (maximum 5) in the original language and in

---

English (title, abstract and keywords). References that appear in the text must mandatorily be included at the end section.

- 4) Explanatory notes, which are not to be confused with source references, must come at end of the text, with sequential numbering in Arabic numerals.
- 5) Units of measurement must follow the standards of the International System of Units (SI), developed by the International Bureau of Weights and Measures (BIPM) [[www.bipm.org](http://www.bipm.org)]. In exceptional cases, the unit adopted must be followed by the SI unit in parentheses.
- 6) Foreign words must be written in italics and neologisms or unusual meanings in normal font and between “quotation marks”.
- 7) Papers containing graphs, charts, tables or any type of illustration must have their corresponding legends, including the complete source and position in the text. Files must be forwarded separately and, whenever possible, in the drawing program original format (e.g.: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). Images must be high definition (minimum 300 dots per inch [DPIs]). Maps or micrographs must include their respective scale marks.

## Citation and reference rules

Citations in the texts to be published by *Dialogia* Journal must follow the standards established by the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT). To check or acquire the standards, visit: <<http://www.abnt.org.br/>>.

### Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

*Dialogia* é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato. A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

## ***Dialogia***

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m<sup>2</sup>

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m<sup>2</sup>

Gráfica: Uninove

---