II Congresso Nacional
Educação, Leitura e Escrita
CONEDULE

LEITURA, ESCRITA E LITERATURA:
PERSPECTIVAS MÚLTIPLAS E
INTERDISCIPLINARES

ANAIS DO II CONEDULE

CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Organização:
Selma Martines Peres
Maria Aparecida Lopes Rossi
Maria Zenaide Alves
Lucas Silvério Martins
Kamila Evelyn Martins Marques
Geisiel Antônio de Morais Cassimiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BSCAC/UFG)

C749c

CONEDULE (Congresso Nacional Educação, Leitura e Escrita (2 : 2021 : Catalão, G0).

[Caderno de Resumos do) II Congresso Nacional Educação, Leitura e Escrita e Literatura. [recurso eletrônico]: perspectivas múltiplas e interdisciplinares de 25 e 26 de agosto de 2021 / Organizadores: Alunos e professores ligados ao grupo de pesquisa EDULE. - Catalão : PPGEDUC/ UFCAT, 2021.

Dados eletrônicos.

ISSN: 25946676

1. Congresso Nacional - educação. 2. Educação – leitura e escrita. 3. Literatura. I. UFCAT (Universidade Federal de Catalão) . Unidade Acadêmica Especial de Educação – Catalão. II. Titulo: I : II Congresso Nacional Educação, Leitura e Escrita e Literatura: perspectivas múltiplas e interdisciplinares.

CDU: 37.01

Realização:

Apoio:

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFCAT - FAE

ISSN: 25946676 CATALÃO - GO DEZEMBRO / 2021

“É preciso que a leitura seja um ato de amor”.

Paulo Freire

Editorial

"Leitura, Escrita e Literatura: perspectivas múltiplas e interdisciplinares".

A proposta de um congresso que traz em seu título as palavras Leitura, Escrita e Literatura, articuladas com os marcadores: múltipla e interdisciplinar, nos remete à ideia de integração de conhecimentos a partir do incentivo às práticas sociais de uso da língua escrita. Concordamos com Kleiman (1999, p. 48) que "construir o conhecimento é construir o significado" e, nesse processo, a leitura exerce um papel central na formação do sujeito capaz de articular saberes e construir o conhecimento. Assim, entendemos que "tanto a leitura como a produção de um texto escrito promovem uma relação diferente com o pensamento" (KLEIMAN,1999, p. 50). Aliada a estas duas atividades, a Literatura surge como "um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem- esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares" (COELHO, 2000, p. 24). Ancorado em tais concepções, é que apresentamos o **II CONEDULE** - Congresso Nacional de Educação, Leitura e Escrita. Evento realizado na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), organizado por professores/as e alunos/as da graduação e pós-graduação vinculados/as ao grupo de pesquisa EDUCAÇÃO, LEITURA e ESCRITA – EDULE, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação UAE/ UFCAT.

O propósito do II CONEDULE foi debater a leitura, escrita e literatura a partir de perspectivas múltiplas e interdisciplinares, buscando envolver desde propostas que envolvessem diferentes disciplinas, no contexto escolar e universitário, assim como refletir sobre as perspectivas teóricas e práticas que discutissem as relações entre leitura, escrita e literatura em diferentes contextos. Buscou-se ainda, fortalecer o intercâmbio entre pesquisadores/as do grupo de pesquisa EDULE, graduandos e pós-graduandos da UFCAT com pesquisadores/as de diferentes instituições do país e professores/as da rede básica de educação; divulgar o conhecimento produzido na região centro-oeste, em especial, pela UFCAT, no campo da leitura e escrita e, por fim, mas não menos importante, difundir as pesquisas e estudos realizados no campo da leitura, escrita, literatura e livro

Nesta sua segunda Edição, o evento foi totalmente online, em função do contexto pandêmico (COVID-19) e contou em sua programação com atividades culturais,

apresentação de trabalhos e duas palestras que foram proferidas por pesquisadores reconhecidos na área de estudos da linguagem.

Na conferência de abertura “Escrever e Reescrever (como fazem os escritores)”, realizada no dia 25 de agosto de 2021, contamos com a presença do professor Sírio Possenti (UNICAMP) que nos brindou com uma brilhante discussão e reflexões.

No dia 26 de agosto de agosto nos períodos matutino e vespertino foram realizadas as apresentações de resultados de pesquisas e experiências, cujos trabalhos compõem esses anais. Os trabalhos foram divididos em cinco (5) grupos de trabalho (GTs), sendo eles: Práticas de leitura e escrita e formação do professor; Diversidade e inclusão: leitura e escrita; Cultura letrada, história e políticas educacionais; Educação popular e perspectivas do letramento e Literatura e formação do leitor. Nestes GTs tivemos a apresentação de 49 congressistas de várias instituições de diferentes regiões do país.

A conferência de encerramento, “Alfabetização, Linguagem e Realidade Social” realizada no dia 26 de agosto de 2021, foi proferida pela professora Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF) que nos contagiou com as profícuas discussões e experiências sobre a alfabetização, leitura e literatura.

A equipe organizadora do II CONEDULE agradece aos participantes pelo momento valioso de troca de experiências, de conhecimentos e saberes. Conforme já dito, construir conhecimentos é buscar os significados nas diferentes trilhas vividas pelos sujeitos e na multiplicidade de experiências e contextos.

Obrigada a todos congressistas e parabéns por fortalecer a luta em prol da leitura, escrita e literatura para todos!

“Os trabalhos que compõem estes anais são de inteira responsabilidade dos autores dos estudos aqui relacionados”.

Sumário

Grupo de Trabalho:

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II 13
Luiz Fabiano Braga dos Santos 13
Selma Martines Peres 13

DO HABITUAL AO "NOVO NORMAL": OS DESAFIOS DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS DE CRISTALINA-GO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19 19
Olga Matias Teles Honorato 19

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E SUA FUNÇÃO SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 25
Milena de Sousa Neto 25
Jayne Monteiro Gomes 25
Kátia Silene da Silva 25

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE A EJA 30
Carvalho, Cristina Aparecida 30
Selma Martines Peres 30

FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NA ALFABETIZAÇÃO: CRIAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO 35
Luíza Konzen Rodeski 35

APOSTILAS POMARES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 40
Beatriz Oliveira Alexandre 40
Selma Martines Peres 40

TEORIA DE FREINET E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES 46
Ingrid Mainara Gomes do Nascimento 46
Neurivan Paulo de Oliveira 46
Evericia Azevedo da Silva 46

SABERES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO 51
Sabrina de Castro Botelho 51
Joice Araújo Esperança 51

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA LEITURA E PRODUÇÃO DE QUADRINHOS 57

Geicielle da Silva Nunes 57
Maria Aparecida Lopes Rossi 57

O CÍRCULO DE LEITURA E A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS: NOTAS 65
Lais Rodrigues dos Santos 65
Mical de Melo Marcelino 65

UMA EXPERIÊNCIA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IMAGENS COMO NARRATIVAS DO ESPAÇO E DAS VIVÊNCIAS DA CRECHE 70
Dayanne Cristina Moraes de Deus e Oliveira 70
Luciene Peccin 70

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRÁTICA SIMULADA: VIDEOAULA PARA UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 77
Gabriel Fortes Pereira 77

BADIINHO: A FORJA DE UM ARTISTA TIJUCANO PELOS CONTEXTOS DO BRASIL 84
Simone Aparecida dos Passos 84
Hugo Vieira da Silveira 84

PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR POR INTERMÉDIO DA LITERATURA A PARTIR DA METODOLOGIA DE MARIA MONTESSORI 90
Luciana Barros de Almeida 90
Altina Abadia da Silva 90

EXPERIÊNCIA DO CÍRCULO DE LEITURA EM FORMATO REMOTO: NOVAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 97
Aline de Jesus Peixinho 97
Mical de Melo Marcelino 97

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA INICIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 101
Gustavo Antonio Brasil da Rosa 101

A CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - (PNLD-2019) 107
Rosângela Carneiro Marques 107
Selma Martines Peres 107

O/A PROFESSOR/A COMO MEDIADOR/A DE LEITURA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO 112
Beatriz Fernanda Carreira 112
Karina Klinke 112

Grupo de Trabalho:

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: LEITURA E ESCRITA

DIVERSIDADE REGIONAL E A PERSPECTIVA DE LINGUAGENS MÚLTIPLAS 119
Geisiel Antônio de Morais Cassimiro 119
Maria Zenaide Alves 119

RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL FASE I 123
Liliane Morais Barbosa 123

INCLUSÃO PARA TODES: REFLEXÕES SOBRE O USO NÃO SEXISTA DA LINGUAGEM..... 127
Juanna Beatriz de Brito Gouveia 127
Aline de Amorim Cordeiro Viana 127

O CABELO DE LELÊ: CONCEBENDO A DIVERSIDADE 134
Samara Cristina Machado..... 134
Altina Abadia da Silva..... 134

Grupo de Trabalho:

CULTURA LETRADA, HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CAMINHOS INTERDISCIPLINARES: LEITURAS DE K. RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI E A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS 140
Vera Lúcia Silva Vieira 140

AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NO ACERVO LITERÁRIO DO PNLD E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO VERDE-GO 146
Meire Cristina Costa Ruggeri 146
Silvana Augusta Barbosa Carrijo 146

GRANDE SERTÃO VEREDAS: CONFLUÊNCIA ENTRE CULTURAS ERUDITA E POPULAR NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA 152
Fábio de Freitas Santana..... 152
João Batista Cardoso 152
Roseane Oliveira de Araújo Félix 152

"ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO" – A BUSCA POR UMA CONCEPÇÃO NO SÉCULO XXI 157
Francisca Izabel Pereira Maciel..... 157
Juliano Guerra Rocha 157

Grupo de Trabalho:

EDUCAÇÃO POPULAR E PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO

LINGUAGEM E MEMÓRIAS NAS PERSPECTIVAS DO LÉXICO RURAL.. 162
Cassia Souza Silva Santos 162
Jéssica Soares Lacerda..... 162
Lara Lorrane Silva Pinheiro Fernandes 162
Maria Helena de Paula..... 162
Sirley Benfica de Oliveira 162

LETRAMENTO MATEMÁTICO NO FORMATO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 169
Camila Almeida Rezende 169
Bruna Rodrigues Cardoso Martins 169
Kátia Silene da Silva 169

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA 174
Tatiana Kimier Siqueira Martins 174

A PEDAGOGIA GRIÔ EM TEMPOS DE PANDEMIA: CULTURA E AFETIVIDADE COMO MEIO E FIM DO PROCESSO EDUCATIVO..... 179
Gabriela Bonifácio de Jesus Neta..... 179

PLANTANDO, PRESERVANDO E CUIDANDO. EM CASA! UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CORRENTE-PI 186
Jaciara Lobato Louzeiro 186
Jacilene Costa Gomes da Silva..... 186
Maria Zenaide Alves 186

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CORRENTE-PI: CONTRIBUIÇÕES DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE..... 191
Jacilene Costa Gomes da Silva..... 191
Maria Zenaide Alves 191

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ 197
Cristtofer Rodrigues Silveira..... 197
Hugo Vieira da Silveira 197
Vitor Sergio de Almeida..... 197

Grupo de Trabalho:

LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

CONTOS DE FADAS 203
Bárbara Portilho Teixeira 203

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: DO LIDO PARA O VIVIDO COM JOVENS DE MARZAGÃO-GO 209
Polliany Vieira de Andrade 209
Selma Martines Peres 209

MEMÓRIA E ESQUECIMENTO EM MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO 215
Thaís Geovana da Silva Botelho 215
Silvana Augusta Barbosa Carrijo 215

EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2... 221
Queila Ferreira de Almeida 221

ENCANTOS OUTORGADOS, DELAÇÕES LAMURIOSAS: OS ANDRAJOS QUE CONSOMEM CINDERELA DENUNCIAM A VIOLENTA CIVILIZAÇÃO EM "A GATA BORRALHEIRA" POR CHARLES PERRAULT 228
Francisca Júlia da Silva Soares..... 228
Hermano de França Rodrigues 228

O ENCANTO NA DOBRA QUE GUARDA O "ERA UMA VEZ": LITERARIEDADE, TÉCNICAS E ILUSTRAÇÃO NA OBRA POP-UP *A BRANCA DE NEVE*..... 234
Lucas Silvério Martins 234
Silvana Augusta Barbosa Carrijo 234

A LITERATURA CONSTRUINDO PONTES PARA OS AFETOS: RECURSOS ESTÍLISTICOS EM *DOIS GAROTOS SE BEIJANDO* (2015), DE DAVID LEVITHAN..... 241
Yuri Pereira de Amorim 241
Silvana Augusta Barbosa Carrijo 241

CONCEPÇÕES DE CECÍLIA MEIRELES SOBRE O LIVRO E A LITERATURA INFANTIL..... 247
Mariana Batista do Nascimento Silva 247

A NARRATIVA DE ADRIANA LUNARDI E SUAS POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES 252
Fernanda L. de Oliveira Santos 252
Silvana A. Barbosa Carrijo..... 252

O LEITOR E A LITERATURA NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO. 258
Bárbara Silva Pereira 258
Dilaiane Jerônima Rodrigues 258
Cláudia Tavares do Amaral 258

UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA 263
Marineide Gomes Alves..... 263

O ESTADO EM AS BRUMAS DE AVALON..... 268
Nicole Caroline Lima Ferreira da Silva..... 268
Maria Eduarda de Azevedo Gusmão..... 268

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR NO GT 10 DA ANPEd 274
Naiane Angélica Alves Borges..... 274
Andrea Del Larovere 274

HARRY POTTER: UMA OBRA INCENTIVADORA DA LEITURA E DO APRENDIZADO INFANTO-JUVENIL DA LÍNGUA INGLESA 280
Tomaz Henrique de Jesus Coelho 280

REGÊNCIA E PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO SOBRE O LEITOR E A LITERATURA 284
Fabiana Limirio dos Santos 284
Milena de Cássia Pires de Carvalho 284
Claudia Tavares do Amaral 284

O DESPERTAR DA LEITURA ATRAVÉS DA OBRA *TENDY E JÃ-JÃ E A DESCOBERTA DE DOIS MUNDOS* (2003), DE MARIA JOSÉ SILVEIRA..... 290
Fabrícia dos Santos Silva Martins 290
Silvana Augusta Barbosa Carrijo 290

A FORMAÇÃO DE LEITORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES E ALTERNATIVAS 297
Maria Helena de Paula..... 297
Ana Paula Rabelo 297
Paula Márcia Lázaro da Silva..... 297

Grupo de Trabalho:

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luiz Fabiano Braga dos Santos[1]
Selma Martines Peres[2]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Docência de Língua Portuguesa; Textos Multimodais; Livro Didático de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Os textos mudam ao longo da história (RIBEIRO, 2016). Neste contexto, a leitura de um texto não mais consiste apenas à linguagem verbal, isto é, à linguagem escrita. Outros tipos de linguagem presentes nos textos devem ser lidas e valorizadas.

Desta forma, Camargo, Cintra e Marques (2019) observam que "a noção do texto é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens", isto é, o texto não apenas composto por palavras, mas também por imagens, ilustrações ou gráficos, por exemplo.

Sendo assim, a presente pesquisa, em andamento, apresenta como tema a multimodalidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Este trabalho, um recorte da

[1] Universidade Federal de Catalão- UFCAT, professorluizfabiano@gmail.com
[2] Universidade Federal de Catalão- UFCAT, selmamartines@uol.com.br

pesquisa desenvolvida, recebeu o título de: “A multimodalidade nos livros didáticos de língua portuguesa: uma análise no sexto ano do ensino fundamental II”.

O objetivo geral deste trabalho é analisar e compreender o uso dos textos multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II. Os objetivos específicos são: identificar quais textos multimodais foram inseridos nos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II; averiguar se nos livros didáticos pesquisados há indicação do termo multimodalidade, e por fim, compreender como o trabalho com os textos multimodais envolve análise linguística/semiótica, oralidade, leitura e produção textual.

A problemática deste estudo é analisar como os textos multimodais estão inseridos em até 5 coleções de livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental em públicas de Goiânia- Goiás. A pesquisa se justifica devido às mudanças observadas na docência de língua portuguesa, dentre elas, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), assim como o trabalho com os textos multimodais, temas de relevância no contexto escolar.

MÉTODOS

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, será desenvolvida entre os anos de 2021 a 2022. Quanto aos procedimentos, a pesquisa será documental. Sendo assim, em um primeiro momento, será realizado o estudo bibliográfico. De acordo com Fachin (2017), “a pesquisa bibliográfica se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto, ela é a base para as demais pesquisas”. Os estudos bibliográficos auxiliarão na discussão teórica acerca do livro didático e textos multimodais.

Em seguida, será realizado o levantamento das fontes, tendo em vista que a metodologia pautar-se-á na pesquisa documental. Assim, buscaremos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II, pois esta etapa marca a transição dos ensinos fundamental I e II.

Os livros didáticos são divididos em volumes. O livro didático do sexto ano compõe o primeiro volume do ensino fundamental II. Desta forma, pretende-se investigar como os autores dos livros didáticos selecionados abordam a multimodalidade no material elaborado.

Portanto, ao analisarmos o primeiro volume da coleção referente ao ensino fundamental II, teremos uma noção de como os textos multimodais foram inseridos nas

obras pesquisadas. Após esse levantamento incial das fontes, serão selecionadas até 5 coleções de livros didáticos de 6º ano, adotadas em escolas públicas, no tocante aos textos multimodais.

Por meio da análise dos livros selecionados, algumas questões serão observadas, tais como: No livro, há textos multimodais? Se sim, quais? Há explicação de que os gêneros textuais trabalhados são multimodais? Há alguma explicação quanto à estrutura deste tipo de texto? Estes textos aparecem para serem interpretados ou estão vinculados à análise linguística/semiótica? Outras questões podem surgir ao longo deste estudo.

A pesquisa terá como referencial teórico a teoria enunciativa-discursiva de Mikhail Bakhtin, na qual a linguagem ocorre por meio da interação (BAKHTIN, 2003), assim como perpassará pela Semiótica e pela Sociolinguística, assim como uma análise sobre as práticas de letramento e multiletramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para pensar a proposta de pesquisa, os textos multimodais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, faz-se necessário pensar inicialmente na palavra texto, a ela são atribuídas várias definições.

Segundo Diana (2021), a palavra texto vem do grego e significa tecido. “Assim, se pensarmos em sua dimensão etimológica, as palavras seriam os fios e o texto seria o tecido completo e organizado”. A autora complementa que o texto é a representação escrita de um autor, por meio de ideias, que se configuram como uma mensagem, entre o emissor e o locutor, isto é, os interlocutores.

Savioli e Fiorin (2011) enfatizam que a palavra texto é usada tanto na escola, quanto fora dela, mas “apesar do uso corrente da palavra, o conceito de texto não é tão simples: mesmo para aquelas pessoas habituadas a empregar esse termo com frequência”. Um texto não se configura como um amontoado de frases, mas sim tem de apresentar sentido (coerência).

Dessa forma, “um texto é, pois, um todo organizado de sentido. Se o texto é um todo organizado de sentido, ele pode ser verbal (um conto, por exemplo), visual (um quadro), verbal e visual (um filme) etc.” (SAVIOLI E FIORIN, 2011). Sendo assim, os textos são produzidos em tempos e espaços distintos, por isso são sujeitos a mudanças.

Ribeiro (2016), enfatiza que os textos mudam ao longo da história. Ribeiro (2021) acrescenta que “os textos mudam em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias e materialidades, difusão e circulação, atravessam tempos e tecnologias”.

Dessa forma, Camargo, Cintra e Marques (2019) observam que “a noção do texto é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens”, isto é, o texto não apenas composto por palavras, mas também por imagens, ilustrações ou gráficos, por exemplo.

Segundo Kersch, Coscarelli e Cani (2016), os designados textos multimodais ultrapassam a linguagem verbal. Dessa forma, não se restringem à escrita em si. Esse tipo de textos, tem como propósito comunicativo a associação da linguagem verbal à não verbal, assim como se configuram por meio da a integração de vários modos, sejam eles: visuais, auditivos, posturais que constroem significados”, de acordo com Siqueira e Lage (2019).

Os textos multimodais são definidos como aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal a fim de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (SÉ, 2008).

De acordo com Rojo (2015), na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra "texto" para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra "texto" se estendeu a esses enunciados híbridos de "novo" tipo, de tal modo que falamos em "textos orais" e "textos multimodais", como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube".

Portanto, a multimodalidade se desenvolve com as inovações de comunicação. Kress *apud* Kersch, Coscarelli e Cani (2016) explicam que "a escrita terá cada vez mais a imagem combinada ao texto verbal, e os efeitos causados por essa junção produzirão profundas mudanças sobre as formas de conhecimento, no qual "o mundo dito é um mundo diferente do mostrado". Camargo, Cintra e Marques (2019) observam que

> As demandas do cotidiano atual, muitas vezes, não nos deixam perceber que a multimodalidade está bastante presente em nossas práticas de comunicação e leitura. Jornais, revistas ou outros meios de comunicação, impressos ou disponíveis na Internet, exibem diversas matérias compostas de imagens e sons, este último na web, combinados com as linguagens verbal e/ou não- verbal, com o propósito de transmitir informações, na maioria das vezes, rápidas e objetivas, para atender as necessidades do mundo moderno". O acesso fácil a essas informações por meio de aparelhos celulares, computadores, contribuem para propagar a multimodalidade presente nesses textos.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016) explicam que houve expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação. Ribeiro (2016), observa neste tocante o uso das “linguagens amalgamadas”, nos mais variados tipos de textos, isto

é, a mistura de linguagens, característica da multimodalidade. A este recurso, Kersch, Coscarelli e Cani (2016) *apud* Kress e Van Leeuwen, em 2001 constataram que há uma "orquestração entre palavra e imagem".

Para Gualberto, Pimenta e Santos (2018), o mundo atual é multimodal e vivemos imersos em multimodalidade, principalmente proporcionadas pelas tecnologias e torna-se mister discutir a relação entre palavras, imagens e outros modos semióticos usados em nosso dia a dia para criarmos sentido.

Sendo assim, "na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem". (DIONÍSIO, 2011). Este estudo tem por justificativa a relevância dos textos multimodais na docência de língua portuguesa, o que pôde ser comprovado em uma pesquisa na (BDTD) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando a palavra-chave: 'textos multimodais'.

No total, 299 trabalhos cadastrados, em áreas distintas. Desse total, 52 trabalhos voltados à docência de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, 51 dissertações e 1 tese, no período de 2006 a 2021. Portanto, este trabalho visa contribuir com um estudo dos textos multimodais com o uso do livro didático, instrumento pedagógico de uso corrente na escola há algum tempo. De acordo com Luquetti e Crisóstomo (2011)

> Mesmo sabendo que se trata de um produto, que obedece a regras de mercado e/ou do governo vigente, que o saber nele presente é o saber oficial imposto pelo poder, não se pode esquecer o uso que professores e alunos fazem desse instrumento pedagógico. Esse material pedagógico pode, perfeitamente, servir como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo. Assim, cabe ao professor sua escolha e exclusivamente a ele a escolha dos métodos de trabalho. Desta forma, percebe-se que o livro didático é veiculador de ideologias e intenções e os educadores devem ter a consciência de que esse suporte não é o único meio de transmissão de conhecimento, uma vez que a clientela que o utiliza é heterogênea, com culturas diferentes.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve início em março de 2021, com prazo de conclusão até março de 2023. Até a presente data, foi iniciado o levantamento bibliográfico acerca da temática (teorias que embasarão a pesquisa e a pesquisa sobre textos multimodais na BDTD). A escolha dos livros didáticos ocorrerá a partir do segundo semestre do ano de 2021. Serão selecionados até cinco livros distintos utilizados em escolas públicas de Goiânia- Goiás, os quais embasarão o estudo. Neles, verificar-se-á os textos multimodais, de acordo com os objetivos supracitados na introdução.

Essa pesquisa contribuirá para conhecer a prática pedagógica adotada pelos professores de sexto ano do ensino fundamental, em relação ao uso de textos multimodais. Dessa forma, poderemos repensar e aprimorar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita da língua materna na era do "escreler". (RIBEIRO, 2021).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

CAMARGO, Edivaldo Luís Camargo; CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; MARQUES, Nelagley. **Multiletramentos críticos em aulas de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: o processo de construção de sentidos dos alunos por meio de textos multimodais**. In: MACIEL, Ruberval Franco; MARQUES, Nelagley (Orgs.). **Multiletramentos e processos autorais na educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

DIANA, Daniela. **Texto**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto/>. Acesso em 21 abr. 2021.

DIONISIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.;

GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. - 6. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos. **Leitura e produção textual no contexto acadêmico: práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social.** In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos-organizadoras**. Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas- SP: Pontes Editores, 2016.

LUQUETTI, Eliana Crispim França e CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. **O livro didático de Língua Portuguesa: uma fonte de aquisição de conhecimento ou de discriminação? Agenda Social**. V.5, no2, mai/ ago / 2011, p. 48- 59, ISSN 1981-9862.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**/ Ana Elisa Ribeiro – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2016.

_____, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**/ Ana Elisa Ribeiro – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**/ Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz **Lições de texto: leitura e redação** / Francisco Platão Savioli, José Luiz Fiorin. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

SÉ, E. V. G. **Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal**. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em: Acesso em 01 jul. 2021. 1 jul. 2021.

DO HABITUAL AO "NOVO NORMAL": OS DESAFIOS DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS DE CRISTALINA-GO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

Olga Matias Teles Honorato[3]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Práticas pedagógicas; Ensino remoto

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020 foi literalmente alterado diante das condições impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que declarou, dia 11 de março, pandemia - termo aplicado quando uma doença se espalha por vários continentes com transmissão contínua, neste contexto trata-se da doença advinda do coronavírus (SARS-CoV-2), que ocasionou um distanciamento físico entre estudantes e professores. Diante deste pronunciamento, os estados se reuniram para tomar medidas com vistas a garantir condições sanitárias e proteção social para fazer frente às necessidades emergenciais da população diante da pandemia da COVID-19.

A Covid-19 se espalhou pelo mundo, todas as escolas e universidades tiveram que fechar suas portas, contudo as aulas presenciais foram suspensas, surgindo a necessidade de rever o novo formato das aulas, metodologias e instrumentos avaliativos no processo ensino-aprendizagem. De imediato, os professores tiveram que "(re)organizar" suas aulas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), especialmente as digitais, nesse momento de incertezas, não houve escolha e

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDUC, da Universidade Federal de Goiás/ Universidade Federal de Catalão (em transição), e-mail:olgamatiasteles2019@gmail.com.

momento para formação docente, tornando o professor como protagonista de uma nova história da educação. Assim, os profissionais da educação tiveram que adotar novas práticas pedagógicas impostas pelo ensino remoto, adotando tecnologias digitais educacionais, incorporou-se com a finalidade de alcançar os alunos e suas famílias, a fim de promover uma educação sem exclusão.

Portanto, a presente pesquisa buscar-se-á analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de cinco escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-Go, estão trabalhando suas práticas pedagógicas, no contexto de Práticas de Leitura e Escrita, quais são os desafios enfrentados e quais ferramentas digitais estão utilizando nas aulas remotas a partir da formação docente frente à pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, Veiga (2008) traz que:

> O professor na questão da inovação tem a necessidade de romper com as formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, não se limitando a saberes, pois é preciso superar dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e trabalho, educação e trabalho, teoria e prática. Desenvolvendo assim uma prática que promova um ensino de qualidade e equidade. (VEIGA, 2008, p. 14)

Sendo assim, a formação docente deve ser mais ampla para que o professor se sinta mais preparado para atuar de forma efetiva, principalmente no que tange às práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita para que cumpram seu papel fundamental que é a inserção do ser humano na sociedade. Sabe-se que ambas podem fornecer ao indivíduo: maior vocabulário, maior criticidade, descobertas, como a busca do saber científico, entre outros. Mas, como os professores de Língua Portuguesa das cinco Escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-Go, estão lidando com os desafios desse "Novo Normal"[4]?

A adaptação das escolas durante este período atípico, tornou-se algo que exigiu que o docente conhecesse as diferentes dimensões do ensino, pois não se trata apenas de "adaptações", mas, sobretudo de transformar a realidade em que estão inseridos. Freire (2002), mostra que a principal função do professor é formar o homem em um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas

[4] O "Novo Normal", na verdade, trata-se de uma proposta do novo padrão de ensino, causado pelos impactos da COVID-19. Neste novo padrão os profissionais da educação apontam mudanças que podem colaborar com a ressignificação do papel das escolas, onde os educadores devem sair um pouco das aulas habituais/expositivas e transformá-las num formato virtual.

sobretudo para transformar a realidade e que seja capaz de produzir seus próprios conhecimentos.

Nessa perspectiva, percebe-se que os professores tiveram que transpor suas aulas presenciais para o formato virtual, contando com o suporte de outros recursos, como ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, podcasts, fórum de discussões, aulas gravadas, entre outros e o contexto do isolamento social mostrou muitas coisas, dentre elas que há lacunas da formação de professores que não estavam preparados e/ou não tinham conhecimento para uma dinâmica totalmente virtual, falta de equipamentos por parte dos alunos ou falta de acesso aos softwares, a desconfiança e resistência de docentes às TICs, seja da sua eficácia ou dificuldades de acesso. Partindo dessa premissa, que a problematização da pesquisa se pautou em averiguar a seguinte questão: qual é a importância da formação dos professores do Ensino Fundamental II, nas escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO, visando sua melhor atuação pedagógica a fim de promover um ensino de qualidade e equidade durante esse "Novo Normal"?

No entanto, delimitou-se como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas, dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, das escolas de Assentamentos Rurais no município de Cristalina-GO, dentro do contexto de Leitura e Escrita, durante o período do "Novo Normal," visando a importância da formação de professores a fim de promover um ensino de qualidade e equidade. Nos objetivos específicos buscar-se-á: a) analisar quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II das cinco escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO, dentro do contexto de Prática de Leitura e Escrita no novo cenário educacional; b) averiguar quais ferramentas digitais foram adaptadas pelos professores durante a pandemia; c) observar as vantagens e desvantagens de trabalhar com Práticas de Leitura e Escrita através de ferramentas digitais, com a finalidade de atender os educandos das escolas dos Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO com igualdade e equidade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza quantitativa, de cunho interpretativo, fundamentada em Martins e Ramos (2013, p.10), "a pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados", portanto, analisando os dados será

possível quantificar e compreender se os professores de Língua Portuguesa das cinco escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO, têm formação específica para lidar com as tecnologias e superar os desafios advindos com a pandemia da Covid-19. Como estratégia científica utilizaremos ferramentas digitais de comunicação, em especial o WhatsApp, E-mail e o Google Formulários, porque esses recursos potencializarão o alcance dos resultados.

A presente pesquisa iniciou-se a partir da inquietação dos pesquisadores em compreender como os professores de Assentamentos Rurais têm lidado com a pandemia da COVID-19, visto que o período trouxe transformações rápidas, contínuas e diversas em muitas áreas da sociedade, inclusive na vida pessoal ou profissional de cada um de nós. Por isso, convidaremos os professores de Língua Portuguesa, e, aplicaremos um questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas. As questões deste questionário versarão sobre dados de identificação, acadêmicos e práticas pedagógicas, sendo que a identidade pessoal destes professores, será mantida em sigilo. O questionário será respondido via Google Forms.

A estrutura desta pesquisa realizar-se-á a partir dos métodos e em consonância com os objetivos seguindo os seguintes tópicos: a) levantamento bibliográfico em bases de dados científicos como o Google Acadêmico, além de obras clássicas para a construção do referencial teórico e auxílio na discussão dos dados; b) elaboração e aplicação de questionário on-line , para coleta de dados, com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, das cinco escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO, para averiguar se os professores têm formação adequadas para lidar com as TICs , no contexto de Práticas de Leitura e Escrita; c) identificar quais são os desafios enfrentados e quais ferramentas digitais, os professores de Língua Portuguesa das cinco escolas pesquisadas, estão utilizando nas aulas remotas a partir da formação docente, frente à pandemia da COVID-19; d) após a coleta de dados e análise dos resultados obtidos na pesquisa realizada, obteremos respostas válidas, que serão apresentadas e discutidas neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados iniciais desta pesquisa foram coletados até o presente momento, através de informações da coordenadora do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, no Município de Cristalina-GO, via WhatsApp e embasado no conhecimento empírico e científico dos pesquisadores que são telespectadores das escolas investigadas.

Baseando-se nas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) observou-se que o "Novo Normal" trouxe a informação de que os professores não estavam preparados para uma dinâmica totalmente virtual, o que promoveu uma corrida tecnológica necessária, envolvendo principalmente, o Grupo Gestor e o corpo docente das escolas, para se reinventarem e continuarem garantindo o aprendizado aos seus educandos, durante esse período marcado por incerteza, insegurança e medo.

Conforme dito anteriormente, percebeu-se que os professores não tiveram formação específica para atender às circunstâncias da pandemia da COVID-19, planejar e trazer uma nova forma de ensinar, afastando-se do "habitual", preparar, buscar materiais e ferramentas que reproduziam outro formato da lousa, do livro didático, do lápis, da caneta, do caderno e transpor sua prática pedagógica para se adequar ao que foi nomeado de "Novo Normal". Contudo, emergiu-se desafios para a maioria dos docentes, onde passariam por um processo de ressignificação e inovação tecnológica: atualizando os conhecimentos tecnológicos existentes e avançando às novas TICs e aproximação destas com a nova escola a ser remodelada pedagogicamente, uma vez, que todo o seu percurso profissional fora trilhado no ensino tradicional.

Portanto, pretende-se verificar nesta pesquisa realizada junto aos professores de Língua Portuguesa das Escolas de Assentamentos Rurais, no município de Cristalina-GO, a importância da formação dos professores, visando sua melhor atuação pedagógica, a fim de promover um ensino de qualidade e equidade durante essa nova metodologia de ensino.

CONCLUSÕES

A formação de professores, tornou-se fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, onde a escola passou a ser local de participação de todos e formação integral do ser humano, tornando-o livre, autônomo, crítico, educado, culto, íntegro, ético e justo, saindo de um modelo de segregação e atendendo a todos de forma igualitária. Nesse contexto, Pivetta, (2006) afirma que:

> A formação de professores torna-se, assim, elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição (PIVETTA, p.18, 2006).

O autor ressalta que, a construção do saber docente é um processo complexo que se inicia na formação inicial (graduação) e se concretiza por meio da prática educativa que se obtém ao longo do exercício da docência. Partindo dessa concepção, Freire (1997, p.58) destaca que: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nessa perspectiva, o autor mostra que o professor cotidianamente vai construindo e reconstruindo sua prática pedagógica, a partir de novas experiências e conhecimentos.

No contexto atual da pandemia da COVID-19, muitos professores não têm formação direcionada para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e, ainda carecem de conhecimentos sobre as tecnologias digitais educacionais, visto que, com a velocidade das mudanças ocorridas nesse campo, o único caminho é ir em busca de qualificação, aperfeiçoamento e conhecimento na área. Nesse sentido, são muitos os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse período do "Novo Normal" e os professores devem estar preparados para atuar e intervir diante dessa situação. Portanto, a fase dessa pesquisa encontra-se em andamento e não foram obtidos todos os dados necessários para as conclusões finais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP. Papiros, 2012.

MARTINS, RONEI XIMENES; RAMOS, ROSANA. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos.** Lavras: UFLA, 2013.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Maria, RS, Brasil, 2006.

VEIGA, I.P.A. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E SUA FUNÇÃO SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Milena de Sousa Neto[5]
Jayne Monteiro Gomes[6]
Kátia Silene da Silva[7]

Fomento: RP/CAPES

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais; Ensino Aprendizagem; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

O relato ora apresentado refere-se à experiência vivida na disciplina de Estágio e Prática de Ensino em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão II, do Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Catalão, vinculada ao Programa Residência Pedagógica (CAPES, Edital n° 1/2020). Seguindo as normativas do Período Suplementar Excepcional (PSE), Resolução CONSUNI UFCAT nº 010/2020, enfrentamos uma árdua tarefa, de planejar e implementar atividades de forma remota, devido ao contexto de isolamento social, imposto pela pandemia do Coronavírus (Covid -19).

Nesse sentido, as atividades realizadas foram pensadas a partir do ensino remoto, numa instituição pública, localizada na cidade de Catalão - Goiás, em uma turma de 5° ano do Ensino Fundamental, na modalidade de Anos Iniciais. A partir de observações feitas, através de participação em grupo de WhatsApp, e, em consonância com a prática do professor regente da turma, pensamos na elaboração de videoaulas, buscando contemplar a fase interventiva do projeto de docência, que teve como tema: Gêneros Textuais no Processo de Aprendizagem.

Diante desse cenário, é fundamental apontar que a situação da educação no Brasil sofreu mudanças, devido à propagação do vírus no ano de 2020, tendo causado o fechamento das instituições de ensino, que permanecem fechadas até o presente

[5] Curso de Pedagogia UFCat, netomilena8@gmail.com
[6] Curso de Pedagogia UFCat, ynne2015.monteiro@gmail.com
[7] Curso de Pedagogia UFCat, ksilenes@hotmail.com

momento, como parte da estratégia para deter sua proliferação. Assim, já, no segundo semestre de 2021, contabilizamos mais de um ano de ensino remoto, um período de muitas tensões, incertezas, mas, também, de novos aprendizados.

MÉTODOS

As atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos discentes uma aprendizagem por meio dos gêneros textuais e de propostas pedagógicas, a fim de contribuir para o aprendizado significativo da prática de leitura e compreensão de textos, e, para o estímulo do raciocínio, além de enriquecer o desempenho linguístico dos alunos, por meio do contato com diferentes gêneros textuais, e, ainda, tendo em vista a necessidade de ajudá-los a lerem melhor, a compreenderem o que se está lendo, ao fazerem o uso social dessa prática, contributiva no que diz respeito à transformação de sujeitos em cidadãos de senso crítico e reflexivo.

A primeira etapa do Ensino Fundamental é um período em que as crianças estão ampliando suas perspectivas e vivendo novas experiências. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

> [...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BNCC, 2018, p. 58).

Acreditamos que essa seja a fase mais importante da vida da criança, na qual ela receberá os conceitos educacionais e fundamentos necessários para desenvolver as habilidades exigidas na vida em sociedade; como a leitura, a escrita, o cálculo, a comunicação, as relações pessoais e os conhecimentos gerais norteadores de sua história no mundo.

Sabemos que, segundo Soares (2004), a alfabetização e o letramento são complementares e devem acontecer simultaneamente, ou seja, não podemos trabalhar um separado do outro, pois os alunos adquirem o sistema convencional da escrita através do desenvolvimento de habilidades de uso social desta. O letramento, portanto, contextualiza todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

Os gêneros também são uma forma de ação social, tendo em vista que o trabalho, a partir deles, proporciona o desenvolvimento de uma prática docente competente, em que podemos englobar conteúdos de natureza distintas, o que resulta no processo de interdisciplinaridade. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com as questões relacionadas aos gêneros textuais favorece o desenvolvimento dos alunos durante as atividades propostas, facilitando a construção do conhecimento sobre os assuntos que estão ligados ao seu dia a dia, dentro e fora da escola, auxiliando também no desenvolvimento de um bom leitor e escritor, alfabetizado e letrado.

O Estágio/Residência Pedagógica nos prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2004, p. 56). Levando em consideração esses pontos, acreditamos que, ao trabalhar os gêneros textuais no processo de aprendizagem, contribui no desenvolvimento dessas habilidades, e também no letramento dessas crianças, no momento em que elas fazem uso da função social da escrita de forma consciente, o que colabora para sua formação enquanto cidadãos críticos e reflexivos.

Para trabalharmos o gênero textual ‘carta’, inicialmente, gravamos e disponibilizamos uma videoaula, no grupo de WhatsApp, em que explicamos o conceito do gênero e suas características, tais como data, destinatário, corpo do texto, saudação e assinatura. No segundo momento, promovemos um pequeno bate papo, através de áudios, ainda, no grupo de WhatsApp, conversando sobre os meios de comunicação atuais e os utilizados no passado. Feito isso, em seguida, encaminhamos outro vídeo, no qual foi solicitado aos alunos a elaboração de uma carta para alguém que eles considerassem ser especial, e que quisessem escrever algo para aquela pessoa. Por áudio, foi reforçada a proposta da atividade e a importância, para nós, da devolutiva deles, através de foto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gênero textual, para Bakhtin (1997), é a entidade social mais importante da comunicação entre falantes de uma mesma língua, ou seja, através do emprego dos gêneros textuais, e do uso que damos a eles, nos comunicamos, tanto na escrita quanto na linguagem verbal, e, dessa maneira, somos também percebidos como usuários de uma linguagem. Marcuschi (2008, p. 5) afirma que os gêneros textuais "tratam-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes". Sendo aqueles

presentes em nosso cotidiano, desde os mais simples, como bula de remédio e receitas, aos mais complexos e usados em situações específicas, como ofícios e atas.

Os gêneros também são uma forma de ação social, tendo em vista que o trabalho, a partir deles, torna-se capaz de desenvolver uma prática docente competente, em que podemos englobar conteúdos de natureza distintas, o que resulta no processo de interdisciplinaridade. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com as questões relacionadas aos gêneros textuais favorece o desenvolvimento dos alunos durante as atividades propostas, facilitando a construção do conhecimento sobre os assuntos que estão ligados ao seu dia a dia, dentro e fora da escola, além de auxiliar no desenvolvimento de um bom leitor e escritor, alfabetizado e letrado.

A experiência, aqui relatada, ocorreu durante a prática de intervenção do projeto de docência, elaborado no contexto da disciplina de Estágio, vinculada ao Programa Residência Pedagógica, com uma turma de 5° ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, na qual estávamos trabalhando remotamente, com o gênero textual "Carta". Através de vídeos e discussões, foram apresentadas aos alunos as características e o uso social do gênero.

Após um debate com a turma, observamos que poucos tinham familiaridade com o gênero, tendo surgido comentários como, por exemplo, "Nunca recebi uma carta". Ao fim das explicações, solicitamos que escrevessem um exemplar, contendo: local, data, nome do destinatário, a mensagem a ser transmitida, a despedida e o nome do remetente, a carta deveria ser escrita para alguém que eles julgassem importante.

A proposta foi bem recebida pelos alunos, que não apresentaram dúvidas durante a aula, embora tivéssemos nos colocado à disposição para orientá-los, caso precisassem. As cartas elaboradas foram condizentes com a proposta da atividade, o conteúdo nos emocionou, assuntos como saudade, esperança e gratidão foram abordados. Uma, especificamente, nos chamou atenção, uma aluna escreveu uma comovente carta para sua mãe, que estava viajando, tendo dito, no texto, o seguinte:

Ana[8]: "Mãe, já que está viajando queria lhe enviar essa carta dizendo que já estou com saudades, mande um abraço para minha vó. Está tudo bem aí? Aqui estamos bem, já acabei minha aula e estudei direitinho, queria lhe dizer para voltar logo estou com saudades de comer sua comida e de receber seus beijos de boa noite. Um abraço de Ana".

Outras duas alunas também nos enviaram a devolutiva das cartas, elas diziam:

[8] Utilizamos nomes fictícios ao nos referirmos às crianças para garantir o anonimato.

Rebeca: “Minha prima favorita Jeninha. Escrevo esta carta para convidá-la para vir no meu aniversário. A gente vai se divertir muito! Vai ter pula-pula, castelo inflável e muito mais! Um grande abraço da sua prima Rebeca”.

Isabel: “Querida amiga Yasmin. Te convido para passar as férias de verão em minha casa, vou ficar muito feliz se vier, se não vir irei entender. Beijos da sua amiga Isabel”.

Acerca da carta de Ana, ficamos emocionadas ao ler, pois, além de todo o contexto de isolamento social, ela ainda precisou lidar com a distância e saudade de sua mãe, e esse acontecimento foi importante para visualizar e compreender como o trabalho com os gêneros textuais, além de estimular a leitura, escrita e interpretação, pode ajudar as crianças a expressarem seus sentimentos e emoções sobre determinadas situações.

Rebeca e Isabel nos informaram, por meio de mensagens no grupo, que elas escreveriam para uma pessoa fictícia, usaram a imaginação, e, futuramente, quando desejarem escrever uma carta, saberão como fazê-la.

Durante essa intervenção, contamos com a participação de oito alunos, pelo grupo de WhatsApp, até o final da aula, mas, como já foi relatado anteriormente, apenas três nos enviaram devolutivas. As cartas estavam de acordo com a atividade solicitada, e acreditamos que a falta de apoio dos familiares, durante a execução das atividades, influenciou no recebimento das devolutivas. Compreendemos que, devido à situação pandêmica, os alunos tiveram de se adaptar a esse novo formato de ensino, e, na maioria das vezes, os pais, por trabalharem fora, chegam somente à noite em casa. Por não terem um suporte necessário, os estudantes se mostram um pouco desanimados.

Acreditamos que a prática docente devidamente orientada empregando gêneros textuais, pode oferecer recursos para os discentes compreenderem a diversidade existente e fazer o uso em seu cotidiano, priorizando a comunicação, tanto falada como escrita.

CONCLUSÕES

Avaliamos, com este estudo, que, ao se trabalhar diferentes gêneros textuais, com estratégias pedagógicas pensadas a partir do contexto e dos conhecimentos prévios dos alunos, promovemos a ampliação das competências de leitura, escrita, interpretação e criatividade, resultando em uma melhor comunicação, expressão de sentimentos, a ampliar o campo de visão de mundo, além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação e atuação docente, visto que são proporcionadas oportunidades de relacionar a

teoria e prática, ao transformar os saberes teórico-metodológicos em efetivas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da Educação Básica, 2018.

Edital nº 1/2020 - CAPES**. Prograd Pró Reitoria de Graduação.** Disponível em: <https://www.prograd.ufg.br/n/123571-edital-n-1-2020-capes> Acesso em 01 nov. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O QUE É O PROGRAMA RP? **Prograd Pró Reitoria de Graduação.** Disponível em: <https://pibid.prograd.ufg.br/p/29686-o-que-e-o-programa-rp> Acesso em 26 set. 2020.

PIMENTA, S. G. LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização**:** as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação,** n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE A EJA

Carvalho, Cristina Aparecida [9]
Selma Martines Peres[10]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS – CHAVE: Alfabetização, Letramento, EJA.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa iniciada em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT),

[9] Pós- Graduanda em Educação do PPGEDUC/UFCAT; cristinacarvalho123456@hotmail.com
[10] Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFCAT, selmamartinesp@gmail.com

objetivando esclarecer as questões que envolvem a pesquisa intitulada como “Produções acadêmicas brasileiras no campo da Alfabetização e Letramento na EJA”. Dessa maneira e relevante destacar que o objetivo da pesquisa é elucidar acerca dessa modalidade de ensino. O interesse de pesquisa o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu em decorrência de minha formação na EJA, visto que é a modalidade de ensino que atende ao público de nível fundamental e médio composto de indivíduos jovens, adultos e até idosos que por vários motivos não completaram os estudos no tempo previsto. Muitas pessoas voltaram a estudar, por diferentes motivações, necessidades econômicas do grupo familiar, desenvolvimento intelectual e cognitivo, melhores oportunidades de trabalho, continuação dos estudos.

A proposta metodológica freiriana para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui no seu cerne preocupações com a exclusão social das classes populares, o acesso à educação formal e os altos índices de analfabetismo entre os adultos, os quais, denotam a face mais cruel que da inserção na sociedade e ao exercício pleno da cidadania, e mais, na sociedade eram tratados como seres inferiores e incapazes.

> Freire foi defensor de uma educação libertadora e, para que essa libertação dos homens ocorra, é necessário que não haja alienação, não haja opressão e sim liberdade. A EJA tem como principal tarefa a “superação dos saberes do senso comum por um conhecimento mais crítico, menos ingênuo” (FONSECA, 2014, p. 171).

Tal modo, o aprendizado está correlacionado ao entendimento e vivência de uma realidade concreta do educando, utilização dos conhecimentos prévios para que novos saberes sejam construídos.

> Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1978, p.19).

Assim, a aprendizagem parte de uma palavra, um tema gerador com significância para os sujeitos, que é um suporte para a emancipação do indivíduo da Educação de Jovens e Adultos, haja vista, ainda tem como alicerce, a dialogicidade, entre educador e educando, o que possibilita defrontar-se com problemas cotidianos cuja resolução leva a novo aprendizado.

O objetivo principal desse estudo é refletir e analisar sobre as principais temáticas no âmbito das produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento na EJA. Ao mapear produções acadêmicas brasileiras sobre alfabetização e letramento na EJA, buscamos identificar as principais temáticas apresentadas e discutidas, nos últimos dez anos.

MÉTODOS

A pesquisa exige do pesquisador o estabelecimento de um percurso que o guiará para os caminhos que o levam para atender seus objetivos. Os caminhos metodológicos podem ser distintos, áridos e com ramificações que se transformam em trilhas. Ciente desse caminhar que a pesquisa exige começo o percurso demarcando que pesquisa em andamento adentra no campo educacional. A análise educacional da pesquisa"[...] se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu processo de vida" (GATTI, 2002, p. 12).

Em relação à abordagem adotada nesta investigação, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que visa interpretar os fatos considerando o contexto histórico e social dos participantes, buscando respostas acerca do objeto de estudo em consonância com os objetivos, correlacionando-os com os estudos teóricos. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa baseia-se na corrente do materialismo dialético que tem como enfoque a prática social que visa à compreensão da realidade histórica e social, pautada no pensamento filosófico que busca entender a natureza como fenômeno social. A pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o local de estudo, o que possibilita compreender o contexto, entender as ações que ali ocorrem e as circunstâncias nas quais são produzidas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa necessita das relações humanas, da escuta sensível, do diálogo, de ações coletivas e colaborativas para construção do conhecimento acerca de um objeto de estudo investigado a partir de instrumentos mediadores que orientam e norteiam o processo da pesquisa na busca por informações.

Diante disso, a metodologia utilizada será a pesquisa do tipo **estado do conhecimento,** que tem como finalidade levantar dados sobre o conhecimento produzido a respeito do tema, por meio do mapeamento sobre o que outros pesquisadores já publicaram. Conforme destaca Prigol (2013), as pesquisas definidas como Estado do conhecimento têm caráter bibliográfico e permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema.

Nesse sentido, o estado de conhecimento implica em identificar, registrar, categorizar os levantamentos relacionados à reflexão e síntese sobre a elaboração cientifica de uma certa área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Seguindo esse pensamento, é preciso avaliar que a organização de uma produção cientifica está pautada não somente ao pesquisador como pessoa que a faz, mas também as influências da instituição na qual está anexada, do país em que está estabelecido e de suas relações com a perspectiva global.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento foram levantadas produções de três bases acadêmicas que foram artigos, dissertações e teses, por meio do mapeamento de 23 trabalhos, sendo 18 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Importante ressaltar que os trabalhos que abordaram a prática da investigação nos níveis de ensino selecionados (que são exclusivamente voltados para o tema EJA, alfabetização e letramento) para essa pesquisa, por terem títulos não relacionados com este objeto de estudo, não foram selecionados para o mapeamento.

Assim, a revisão de literatura qualitativa exploratória de trabalhos científicos possibilitará esclarecer as circunstâncias que envolvem o letramento e alfabetização e também os principais estudos da área dos últimos 10 anos.

Quantitativo das Pesquisas e Temporalidade

Quadro 1 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas

ANO	DISSERTAÇÃO	ARTIGOS	TESE	TOTAL
2011	1	5	0	6
2012	1	4	1	6
2013	0	6	0	6
2014	0	3	0	3
2015	1	3	1	4
2016	0	4	0	4
2017	0	1	0	1
2018	0	2	2	4

2019	1	2	2	5
2020	2	3	1	6
2021	2	2	1	5
Total	8	30	8	46

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa.

O quadro 1 demonstra que os resultados das pesquisas referentes à educação de jovens e adultos, dentro do recorte temporal desta investigação, tem um total 46. Dentre os trabalhos apresentados todos se encontram direcionados a alfabetização, todavia 20 desses trabalhos trazem a ligação com o letramento no aspecto de ensino aprendizado, já os demais encontram se voltados para a alfabetização de jovens e adultos e as respectivas metodologias acerca do desenvolvimento pedagógico. Através dos dados apresentados no quadro da pesquisa é possível notar um grande volume de trabalhos para a temática alfabetizar, entretanto quando especificado para o EJA a predominância retrocede.

CONCLUSÕES

O presente trabalho, por tratar-se de um recorte da pesquisa em andamento, os resultados ainda se encontram em fase de elaboração. Contudo, é possível afirmar que as produções acadêmicas acerca da alfabetização e letramento na EJA, ainda que existentes, carecem de mais investigações nessa área de modo a contribuir com a área.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PRIGOL, Edna Liz. **PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA VISÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. [s.l.]:, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937_4762.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2021.

FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NA ALFABETIZAÇÃO: CRIAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO[11]

Luíza Konzen Rodeski

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: leitura; fluência; jogos de tabuleiro.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como propor a aprendizagem da fluência em leitura oral para crianças de forma lúdica? A partir desse problema, foi criado o jogo de tabuleiro denominado "Fluente", com o objetivo de desenvolver as habilidades de velocidade e precisão de fluência em leitura oral, na alfabetização inicial de crianças. A pesquisa apresentou o processo de construção desse jogo, que ocorreu em oito etapas: 1) elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico; 2) elaboração do primeiro protótipo do jogo; 3) playtest 1; 4) elaboração do segundo protótipo do jogo; 5) playtest 2; 6) elaboração da versão final do jogo; 7) playtest final; 8) análise teórica do processo de criação do jogo. Os playtests foram realizados com 6 alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A pesquisa contribuiu para produzir conhecimento que possa agregar ao repertório de professores alfabetizadores, ao apontar saberes necessários para a elaboração de um jogo de tabuleiro com a finalidade de mediar o processo de aprendizagem da fluência em leitura oral.

MÉTODOS

Considerando o problema de pesquisa citado, apresento, então, a metodologia desenvolvida que culminou no desenvolvimento do jogo de tabuleiro como uma possibilidade para o avanço da leitura oral de forma lúdica. O quadro abaixo permite uma melhor visualização das etapas.

[11] O trabalho em questão foi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual foi apresentado para obtenção do título de Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientado pela Profa. Dra. Patricia Camini em 2019.

Quadro 1 - Etapas de criação do jogo de tabuleiro

	Etapas de criação do jogo de tabuleiro
1	Elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico.
2	Elaboração do primeiro protótipo do jogo.
3	Playtest 1 com crianças.
4	Elaboração do segundo protótipo do jogo.
5	Playtest 2 com crianças.
6	Elaboração da versão final do jogo.
7	Playtest final com as crianças.[12]
8	Análise teórica do processo de criação do jogo e do playtest final.

Fonte: elaboração da autora (TCC, 2019)

A primeira etapa foi constituída pela definição do objetivo do jogo e elaboração do protótipo: "No design de jogos, um protótipo é a primeira versão jogável do jogo – embora não seja a versão completa –, e tem como objetivo proporcionar um teste rápido, fácil e de baixo custo" (BOLLER; KAPP, 2018, p. 124).

A primeira primeira versão tem como objetivo o teste por jogadores a fim de auxiliar no aprimoramento do jogo, ao permitir encontrar respostas para as seguintes perguntas: "As dinâmicas e os elementos do jogo são envolventes? Eles existem em excesso ou são escassos? O que você deveria acrescentar, mudar ou remover? As pessoas apreciam a dinâmica central?" (BOLLER; KAPP, 2018, p. 124). Tais perguntas evidenciam o caráter provisório e fundamental do protótipo para a aprimoração, tendo em vista que os testes ao longo do processo de desenvolvimento são fundamentais para garantir a efetividade do jogo.

Boller e Kapp (2018) citam a importância do teste do jogo, também referenciado pelos autores como *playtest*, pois consideram que só é possível

[12] Os playtests foram realizados com 6 alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. As crianças foram selecionadas tendo como critério a necessidade de desenvolvimento da fluência leitora.

encontrar irregularidades ou erros a partir do momento em que outras pessoas jogam e conseguem perceber falhas que, inevitavelmente, passam despercebidas aos olhos de quem está desenvolvendo o jogo. Após o primeiro *playtest* , foram percebidas algumas alterações necessárias para um melhor funcionando do jogo. Assim, o segundo protótipo foi elaborado e, posteriormente, testado novamente com as crianças para a realização da versão final.

Na última versão jogo, ficaram definidas e estruturadas no jogo quais seriam as dimensões da fluência leitora que seriam desenvolvidas enquanto objetivo de aprendizagem do jogo. À medida que o leitor iniciante consegue decodificar com precisão, as palavras passam a ser arquivadas em seu léxico ortográfico, permitindo assim, uma leitura global e fluente das palavras. Com a prática da leitura decodificadora, o aprendiz passa a acessar na sua memória a pronúncia e o significado da palavra quando a visualiza: "A palavra é lida imediatamente como uma unidade inteira" (EHRI, 2013, p. 52).

Para que o leitor iniciante possa compreender o que está lendo de forma mais ampla, utilzando-se de habilidades mais complexas de leitura, é necessário que ele avance da decodificação para o reconhecimento automático de palavras. Nesse processo de avanço, o desenvolvimento da fluência leitora, caracterizado pelas habilidades de precisão, prosódia e velocidade (BASSO *et al*., 2018, p. 21) surge como necessário de ser pensado intencionalmente nas práticas pedagógicas que visam o ensino da leitura. Dentre as habildiades da fluência leitora, o jogo em questão envolve desafios que visam o desenvolvimento da velocidade e da precisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em resposta à questão de pesquisa, aponto que as evidências mapeadas na interação com as crianças permitiram inferir que o jogo proposto tornou o investimento das crianças na aprendizagem da fluência em leitura oral uma atividade com caráter lúdico. Esse aspecto era importante para a pesquisa tendo em vista que o ensino da fluência sofre muito preconceito nas escolas; por ser corriqueiramente associado a treino, muitos professores o relegam a segundo plano em suas práticas, o que prejudica o desenvolvimento tão necessário da fluência leitora por crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em relação ao processo de criação do jogo de tabuleiro, os resultados da pesquisa apontam para a importância das etapas de prototipagem e playtest antes da elaboração da versão final, de modo a ajustar a mecânica e os elementos do jogo ao objetivo estipulado. A dedicação à elaboração da mecânica e da estética do tabuleiro foram decisivos para o resultado potente para aliar o engajamento das crianças no funcionamento do jogo ao objetivo de desenvolvimento da fluência, que pode ser percebido em ação principalmente no último playtest. Devido ao seu caráter prático de aplicação do jogo em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola localizada na periferia de Porto Alegre, as análises produziram bons indícios da efetividade do jogo de tabuleiro como recurso que pode promover avanços no desenvolvimento da fluência leitora de forma lúdica, ao acionar a motivação intrínseca dos jogadores para investimento nessa habilidade.

A minha intenção com esse jogo foi dar visibilidade para o desenvolvimento da fluência na sala de aula, tendo em vista que essa temática aparece mais frequente em uma perspectiva clínica, quando os alunos são encaminhados para atendimento por psicopedagogas e fonoaudiólogas. O Plano Nacional da Alfabetização (PNA, 2019) recentemente apontou a fluência em leitura oral como um dos seis componentes essenciais para a alfabetização e, no que diz respeito à prática docente, afirmou que "o monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária." (PNA, 2019, p. 33)

É importante demarcar que há discussões que apontam que o PNA (2019) tenha colocado em perspectiva o uso dos métodos fônicos na alfabetização. A proposta do jogo consiste justamente em pensar o ensino da fluência leitora para além de qualquer método exclusivo. Pensar possibilidades de uma aprendizagem ativa a partir da perspectiva de que não há um método correto para alfabetizar, mas sim uma docência protagonista que compreende as habilidades de escrita e leitura a serem desenvolvidas e utiliza o seu repertório metodológico para o objetivo desejado. (SOARES, 2016)

Para além dos autores referenciados até então, é importante citar que a pesquisa mobiliza dois campos teóricos: o primeiro se refere ao ensino e aprendizagem inicial da leitura, representados por autores como Cafiero (2010), Sánchez Miguel; García Pérez; Rosales Pardo (2012), Morais (2013), Soares (2016) e Basso *et al* (2018); o segundo se refere aos estudos sobre jogos na educação e *design* de jogos, representados por Alves (2015), Busarello (2016), La Carreta (2018), Boller e Kapp (2018) e Santaella, Nesteriuk e Fava (2018).

CONCLUSÕES

As evidências mapeadas permitiram inferir que o jogo proposto tornou o investimento das crianças na aprendizagem da fluência em leitura oral uma atividade com caráter lúdico e desafiador ao ponto de manter constante o nível de engajamento dos jogadores. Durante as partidas, o jogo foi capaz de ativar autorregulação da performance da fluência em leitura oral por parte dos jogadores. Os resultados da pesquisa também apontam para a importância das etapas de prototipagem e playtest antes da elaboração da versão final, de modo a ajustar a mecânica e os elementos do jogo ao objetivo estipulado. No que diz respeito ao desenvolvimento da fluência leitora, a pesquisa possibilita ampliar o repertório de práticas criativas e lúdicas, a partir de elementos característicos de jogos e conceitos próprios da área do design de games, para estruturar práticas pedagógicas visando ao ensino da fluência leitora.

REFERÊNCIAS

RODESKI, Luiza Konzen. **Fluência em leitura oral na alfabetização:** criação de um jogo de tabuleiro. Porto Alegre, 2019. 75 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) − Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BASSO, Fabiane et al. (Orgs) **AFLet: avaliação de fluência de leitura textual** – Livro de instruções. Vol. 1. São Paulo: Vetor, 2018.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender.** Trad. Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

EHRI, Linnea C. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário.** In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (Orgs.). Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 49-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; GARCÍA PÉREZ, Ricardo; ROSALES PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos.** In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção

explorando o ensino, vol 19. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. P. 85-106.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri-SP: Minha editora, 2013.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências engajadoras. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro:** manual prático. Curitiba: Appris, 2018.

APOSTILAS POMARES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Beatriz Oliveira Alexandre[13]
Selma Martines Peres[14]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Apostilas Pomares; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa iniciada em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), cujo objetivo é identificar e analisar a organização e as concepções de alfabetização e letramento dispostas no material didático *Apostilas Pomares*, para o ciclo da Alfabetização da Rede Municipal de Morrinhos-GO.

As escolas possuem diversos meios para contribuir no ensino aprendizado, livros, apostilas e inúmeros materiais didáticos tomam as salas de aula com o objetivo de auxiliar nas novas descobertas e gerar conhecimento. Para essa pesquisa, o recorte espacial se dará no município de Morrinhos, localizada no interior do estado de Goiás. O município atende do maternal III até o 9° ano e nele são implementadas as *Apostilas Pomares* que foi criada

[13]Pós graduanda em Educação do PPGEDUC/UFCAT, beatrizbia1998@outlook.com.
[14]Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, selmamartinesp@gmail.com.br.

pela prefeitura municipal, em 2011. O título desse material didático se originou fazendo referência a cidade por ser conhecida como cidade dos pomares possuindo ruas bem arborizadas. Diante da perspectiva de que se deve alfabetizar letrando destacamos como objeto de pesquisa as Apostilas Pomares voltada para as séries iniciais do ensino fundamental I tendo como foco o 1°,2°, e 3° ano, e o recorte temporal de 2011 até 2020, período que abrange desde sua criação até o ano passado.

Os objetivos específicos estão voltados para análise da estrutura, do conteúdo, das edições das Apostilas Pomares (2011-2020), a identificar dos conceitos de alfabetização e letramento nas Apostilas Pomares, apresentação e análise das aproximações e distanciamentos da apostila com as concepções de alfabetização e letramento. O problema se situa em; *como está organizada (conteúdo e forma) a apostila Pomares e qual (quais) as concepções de alfabetização e letramento são encontradas no material apostilado do ciclo de alfabetização da rede municipal de Morrinhos?*

Pouco já foi produzido sobre os materiais didáticos goiano, visto que em uma análise no BDTD no dia 30-10-2020 com o recorte: Alfabetização e letramento foram constatadas 673 pesquisas, ao filtrarmos as palavras para pesquisas realizadas apenas no programa de pós-graduação em educação, com a data de 1996 até 2020, foram encontradas 78 pesquisas, acrescentemos a palavra-chave: Apostilas e identificamos 1 pesquisa, no mais conciliamos a palavra-chave: Pomares e concluímos o total de 0 pesquisas. Esse recorte teórico se deu devido ao implemento da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, reconhecemos que após sua criação os estudos possam contribuir com a nossa pesquisa.

Soma-se isso que através dessa pesquisa pode-se conhecer a realidade do ensino municipal do interior de Goiás, mostrando aos municípios o estudo referente a alfabetização e letramento presente em um material apostilado, enfatizamos também que pode contribuir com o campo da educação, em especial, municipal, sobre reflexões da importância ou não de materiais produzidos que refletem a cultura local. Procuramos aprofundar nas apostilas estudando as concepções de alfabetização e letramento para conseguirmos perceber se os conceitos caminham na mesma direção e se contribuem no ensino aprendizagem, ao analisar as apostilas também estaremos descobrindo quais foram os motivos para a implantação do material nas escolas, as leis, os fundadores e as razões que os levaram a terem essa ideia sendo então uma pesquisa documental. Também é relevante destacar que o material apostilado não precisa ser devolvido para escola ao final

do ano letivo, esse faz parte do aluno, onde tem o direito de levar para casa e responder as questões nas apostilas sem se preocupar em repassar para outro aluno no ano seguinte.

No que se refere ao aporte teórico, essa pesquisa está se baseando nos estudos de autores como: Soares, Carvalho, Rojo, Mortatti, Kleiman e Street, dentre outros. Tais fundamentos colaborarão para conhecer os conceitos, para então identifica-los no material apostilado. Também buscamos nos apoiarmos em estudos sobre apostilados visando buscar conceitos e conhecimentos da trajetória desse material nas instituições brasileira, destarte, iniciamos nossa busca no Dicionário de Língua Portuguesa, consultando o significado da palavra "apostila" e posteriormente acessando artigos relacionados com o tema.

MÉTODOS

Do ponto de vista metodológico a investigação está assentada na análise documental de abordagem qualitativa. A análise documental é uma técnica exploratória que é usada para a coleta de dados qualitativos em pesquisas educacionais. Segundo Phillips (1974, p. 187). A análise dos dados leva em consideração a sistematização e coerência do percurso escolhido para o estudo. Depois de decidir o tipo de codificação, é hora de fazer os registros, esses acontecem por meio de anotações, esquemas, entre outros. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4);

> Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Os procedimentos metodológicos envolvem análise das apostilas de 2011 até 2020, analisaremos a estrutura (organização: em unidades), os protocolos (carta aos pais e encarregados da educação) e os conteúdos apresentados nas apostilas Pomares, identificaremos e analisaremos também as atualizações (2011-2020), sendo as alterações propostas nas edições das apostilas como também analisaremos os conceitos de alfabetização e letramento (aproximações e distanciamentos) expressos nas Apostilas Pomares. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No princípio realizamos leituras de obras de autores citados acima para a construção do capítulo 1 e 2 da dissertação, descrevemos os conceitos de alfabetização e letramento, a trajetória até os dias atuais e as principais discussões sobre o sistema apostilado de ensino, assim é necessário reconhecer que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, sendo alfabetização definida como "aquisição do sistema convencional de escrita", e letramento conceituada como "o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais". (SOARES, 2018, p, 64).

A princípio as apostilas era exclusivo das instituições particulares e surgiram da criação dos cursinhos preparatórios para aprovações em universidades. Com o passar dos anos as apostilas eram vistas como um material didático da cultura elitizada, totalmente ligada as classes de alta renda que desejavam desfrutar de uma educação de qualidade. Anna Maria G. Carmagnani estudiosa da USP, afirma que;

> Com o passar dos anos as apostilas ganharam um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação. [...] vale a pena lembrar que as apostilas surgiram primeiramente nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade e sua eficiência era atestada pelo número de candidatos que obtinha uma vaga nos cursos de ensino superior. Desse modo, a apostila se popularizou por possuir qualidades nem sempre presentes nos LDs, considerados limitados ultrapassados. (CARMAGNANI, 1999, p.47)

Mas, atualmente o uso de apostilas não está mais ligada somente ao ensino privado, o nosso objeto de pesquisa é fruto de uma apostila criada pela prefeitura de Morrinhos e que opta por utilizar esse material em todas as escolas municipais de Morrinhos.

Nesse momento é correto afirmar que temos algumas apostilas coletadas que foram doadas pelas escolas, por professores e por alunos que utilizaram o material nos anos passados, para conseguirmos ter acesso a esse material postamos nas redes sociais (Instagram, facebook,) pedindo ajuda para encontrá-los, explicando que fazia parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no mestrado, assim surgiram muitas pessoas contribuindo, porém não foi o suficiente, sendo que as apostilas que coletamos são de anos mais recentes e precisamos do material desde 2011. Portanto, optamos por ir nas 8

escolas municipais que oferecem ensino primário em Morrinhos para conseguirmos o restante do material, também tentamos procurar na Secretaria de Educação, ambas tentativas não tiveram êxito, colaboradores disseram que não tem mais acesso a esse material supondo que os mesmos foram descartados. Fomos em busca deles também na biblioteca de Morrinhos, tendo alguns exemplares das Apostilas disponíveis, dessa forma será essencial o uso desses materiais na análise.

Atualmente estamos em busca de resolver essa problemática entrando em contato com as pessoas que eram responsáveis pela distribuição e elaboração do mesmo, até o presente momento não tivemos respostas positivas, pensamos que um dos motivos que está nos atrapalhando é a mudança da atual política trocando quase todos os colaboradores do município.

Conseguimos a lei que rege as apostilas nessa sexta-feira (09-07-21) enviado por e-mail pela colaboradora municipal que era responsável pelas apostilas no antigo governo, junto ela enviou um questionário pronto com muitas informações sobre a criação do material, os mesmos serão organizados e utilizados na presente pesquisa. As apostilas que já foram coletadas estão passando por comparações de uma edição para a outra, demarcando as mudanças e permanências, mas como existe falta do material completo ainda não é relevante apresentar as diferenças, sendo que faltam as edições de 2011 até 2014.

CONCLUSÕES

As primeiras incursões bibliográficas nos revelam que o material desenvolvido pela prefeitura municipal de Morrinhos, através da SEMED- Secretaria Municipal de Educação anuncia que o objetivo é contribuir com a aprendizagem dos alunos matriculados na rede municipal, potencializando conhecimentos não só global, mas também, local. Outro ponto a ser ressaltado é que as apostilas não precisam ser devolvidas para a escola ao final do ano letivo, pois são de uso do aluno. Contudo, a pesquisa está em andamento e exige analises fundamentadas acerca do que foi proposto.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo, Atlas, 2009.

CARMAGNANI, Ana Maria G. **Ensino apostilado e a venda de novas ilusões**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria(Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999. p.45-55.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In:ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1. ed., 1 reimp. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010 https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 08 dezembro de 2020.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, n. I, jul. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, Brian**. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TEORIA DE FREINET E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES

Ingrid Mainara Gomes do Nascimento[15]
Neurivan Paulo de Oliveira[16]
Evericia Azevedo da Silva[17]

EIXO TEMÁTICO: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Freinet; Práticas Pedagógicas; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na atuação profissional do educador se faz necessário que o mesmo proporcione aos educandos uma aprendizagem que tenha um real significado na vida cotidiana, onde, para isso acontecer, o educador ou educadora terá que utilizar a metodologia mais adequada, sendo essas ações pedagógicas descritas por muitos autores, como é o caso de Freinet que muito contribuiu na apresentação de práticas inovadoras e significativas a serem seguidas pelos profissionais da educação em suas atuações.

E diante disso, esse estudo é voltado para a teoria de Freinet e sua contribuição para a educação, e se justificando pelo esclarecendo proporcionado sobre as práticas pedagógicas, através da bibliografia que fala dessa teoria, onde, os profissionais da educação que já atuam e também futuros educadores que tiverem acesso às informações desse estudo, poderão ter um respaldo maior para um trabalho significativo que rende melhores resultados na aprendizagem dos educandos, bem como, a sociedade em geral também poderá ter uma base maior para a cobrança de ações inovadoras pelos professores, como as descritas por essa teoria em estudo. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo saber como a teoria de Freinet pode contribuir

para uma melhor atuação pedagógica dos professores. E em relação metodologia utilizada na pesquisa se refere a uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, através de teorias que falam sobre o assunto em questão.

Deste modo, foi possível perceber que a teoria de Freinet contribui muito para o processo de ensino e aprendizagem através de práticas relacionadas a aulas fora da escola e até mesmo da cidade dos alunos, conhecidas como aulas passeio, para um maior contato

[15] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - mainaragomes1@hotmail.com
[16] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - neurivan.paulo@hotmail.com
[17] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - azevedoevericia@gmail.com

com a realidade de forma interdisciplinar, bem como, esse autor também mostra a importância dos cantinhos de interesse dentro das salas de aulas e em outros locais, como os cantinhos de leitura, matemática entre outros, que proporcionam autonomia aos educandos, e ainda, o autor defende a liberdade de expressão do aluno, através da produção de textos com temas livres que fazem o educando expressar seus pensamentos e também interagir com seus colegas através da exposição de suas ideias para eles, para escola e para a sociedade, mostrando que o aluno tem capacidade intelectual.

Assim, conclui-se que o uso da teoria Freinet tem contribuído significativamente para a prática educativa dos educadores, por possibilitar ações inovadoras que rendem excelentes resultados, devendo o educador sempre que possível, utilizar essas práticas em sua atuação profissional.

MÉTODOS

O presente estudo foi desenvolvido através dos seguintes procedimentos metodológicos.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, por não ter sido necessário utilizar instrumentos estatísticos e numéricos na representação dos dados obtidos. RICHARDSON (1999).

Em relação aos objetivos, é uma pesquisa do tipo descritiva, pois como afirma Gil (2008, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”, ou seja, busca-se descrever aspectos relacionados ao objeto de estudo, para um maior aprofundamento e relacionamento com outras situações.

Quanto aos procedimentos para obtenção dos dados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos publicados em anais de eventos e periódicos, buscando teorias que falam sobre as técnicas de ensino propostas por Freinet e as contribuições destas técnicas para o ensino, e assim, de posse dessas teorias, foi realizada uma análise buscando compreender a atuação docente na perspectiva de Freinet, que propõe uma educação que possibilite mais autonomia e liberdade aos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o estudo bibliográfico realizado, foi possível compreender que a teoria de Freinet trouxe diversas contribuições para as práticas pedagógicas dos educadores, pois, através disso, eles podem ter um respaldo maior para sua atuação na educação, ou seja,

para o desenvolvimento de práticas educacionais que produzam um resultado mais significativo na aprendizagem dos alunos.

Deste modo, segundo Sampaio (1994, p. 64). “Freinet acreditava que [...] os professores não eram propriamente mestres, mas, sobretudo, guias, amigos e encorajadores de crianças que, tratadas dessa forma, vivem sempre felizes e confiantes", ou seja, Freinet destaca que o educador em sua prática pedagógica, deve ser visto como um companheiro e amigo das crianças, para que elas se sintam bem e tenham o prazer de aprender em qualquer ambiente que estiverem, e assim, os alunos se envolvam mais nas atividades propostas.

Nesta perspectiva, essa teoria em estudo destaca a importância de uma aula agradável em um ambiente diferente da sala de aula, como é destacado por Lima (2017, p. 2) “mobilizado pelo desejo de mudança e criação de novas formas de se ensinar que Freinet, institui em sua classe uma de suas primeiras práticas pedagógicas: a aula passeio”, assim, com essa prática, os alunos poderão ter o contato direto com situações que se relacionam com os mais diversos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar e inovadora. Onde, diante das reflexões de Leontiev (1978, p. 261) “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Assim, percebe-se o quanto o contato direto com a realidade social é importante para o ser humano no processo de aprendizagem, isso desde os primeiros anos de estudo, pois assim, é possível a formação de um conhecimento que tem sentido na vida dos educandos que vivem em sociedade.

E neste enfoque, outro ponto que é defendido por Freinet é a importância dos cantinhos temáticos, como de leitura, jogos, matemática, etc., que inserem o aluno em um ambiente aconchegante e propicio ao aprendizado das mais diversas ciências, podendo esses cantinhos também se estender a locais fora da escola, dialogando assim, com as aulas passeio, pois, como afirma Martins (1997, p. 2)

> Estudando algumas obras de Freinet [1961,1969], podemos verificar que, na verdade, os cantinhos originais mereceriam outra denominação. Tratavam-se de amplos espaços, que iam desde uma oficina gráfica, ou um laboratório de ciências, contíguo à sala de aula, propriamente dita; até os espaços de natureza que poderiam atingir as dimensões de uma fazenda, se as condições o permitissem. Eram, de fato, Cantões... nada parecidos com pequenos recortes feitos na sala de aula [...].

Como mencionado, os cantinhos na sua origem não se restringiam somente a espaços dentro das salas de aula, mas, também, locais amplos que vão além dos muros da

escola, e que propiciam uma aproximação maior dos alunos em relação a determinados conhecimentos, como sobre as ciências da linguagem, naturais, exatas etc., sendo esse método muito proveitoso por existir esse contato direto com uma variedade de materiais oferecidos para uma maior autonomia dos educandos.

E ainda, o autor mostra o quanto é significativo a produção de textos livres, ou seja, o aluno escrever aquilo que acha mais interessante e que está em seu pensamento, expressando assim, a sua vida através da escrita. Pois, como afirma Freinet (1979, p. 12) A livre expressão, é "[...] a própria manifestação da vida", sendo esse pensamento algo muito significativo para a relação professor aluno, devendo sempre ser oferecido a oportunidade do aluno expressar suas ideias e pensamentos para uma aprendizagem mais satisfatória.

Assim, Santos (1996, p. 158) ainda acrescenta que:

> Ao introduzir no ambiente escolar, técnicas educativas tais como o texto livre, o jornal, a imprensa, a correspondência, o plano de trabalho, a biblioteca de classe, o conselho cooperativo, Freinet dotou a sala de aula de condições estruturais e funcionais para uma prática educativa baseada na liberdade de expressão, no intercâmbio de ideias, no tateio experimental, no trabalho criativo e na cooperação.

E, portanto, o objetivo maior de Freinet era proporcionar essa liberdade de expressão dos alunos, mostrando que eles são capazes de formar as próprias ideias e produzir novos conhecimentos de forma cooperativa, se relacionando uns com os outros e trocando ideias e informações através de técnicas como, imprensa escolar e interescolar, cooperativas para deliberar sobre as produções, e muitos desdobramentos dessas técnicas que contribuem muito na formação intelectual e crítica do sujeito.

CONCLUSÕES

As metodologias a serem utilizadas pelos educadores na mediação do ensino é um fator determinante sobre a aprendizagem ou não dos educandos, e diante disso, é dever do docente conhecer as muitas formas de mediar os conhecimentos, descritas por diversos autores, como é o caso de Freinet, que foi um revolucionário da educação e propôs diversas estratégias a serem desenvolvidas para tornar as aulas mais agradáveis e atrativas para os alunos, e a aprendizagem possa ser ampliada em todos os sentidos, devendo então, ser colocado em prática, todas essas teorias que deram certo no passado e ainda hoje resultam em uma aprendizagem significativa.

Diante disso, foi realizada essa pesquisa com o intuito de saber como a teoria de Freinet pode contribuir para as práticas pedagógicas dos professores, onde, com base na descrição de diversos autores que falam dessa teoria, verificou-se que as mesmas consistem em proporcionar liberdade de expressão aos alunos através da produção de textos que reflitam a realidade deles e proporcionam uma interação com os colegas e demais pessoas ao seu redor através da divulgação desses trabalhos produzidos, sendo que, o autor defende também a importância de aulas fora da escola em ambientes naturais, e a criação e cantinhos de interesse nas salas de aula, como de leitura, jogos e matemática.

Podendo assim, chegar a conclusão que a teoria defendida por Feinet, desde a sua criação até os dias atuais, tem produzido um resultado muito satisfatório quando aplicado nas instituições educacionais, pois, visam a formação de sujeitos reflexivos e críticos na sociedade, que se expressam através da produção e divulgação de textos livres e podem aprender tanto dentro da sala de aula como fora dela em ambientes naturais, sobre conhecimentos gerais e específicos, para um contato maior com diversos materiais e com a realidade.

REFERÊNCIAS

FREINET. C. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Rubens Rodrigues. Contribuições Pedagógicas de Célestin Freinet. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.87-94.

MARTINS, José Eduardo. **Os "cantinhos" de Freinet**. Cad. Cat. Ens. Fis. v.14,n3: p.288-298, dez.1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas,1999.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994, p. 239.

SANTOS, M. L. dos. **Texto livre**: expressão viva num sistema interativo. In: ELIAS, Maria Elisa Del Cioppo (org). Pedagogia Freinet: teoria e prática. Campinas, SP: Papirus,1996.

SABERES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

Sabrina de Castro Botelho[18]
Joice Araújo Esperança[19]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de reflexões registradas no relatório de Estágio Supervisionado, o qual contemplava a proposta de estágio para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Rio Grande/RS. Assim, objetivamos problematizar formação de professores quanto ao processo de aquisição da leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como problemática, destacamos: Quais desafios se colocam para o processo de língua escrita? Quais os principais desafios relacionados ao ciclo de alfabetização identificados durante a prática do estágio supervisionado?

Ao final, concluímos o texto enfatizando a importância da formação de professores com foco numa proposta curricular atenta aos desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula. Também destacamos algumas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa e dos processos de alfabetização e letramento no ciclo de aprendizagem dos anos iniciais, além da importância da oralidade e dos conhecimentos gramaticais.

MÉTODOS

A intervenção aqui relatada aconteceu no ano de 2019, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município de Rio Grande/RS. O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tem duração de

[18] Pedagoga e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: sabrina_botelho@hotmail.com.br

[19] Pedagoga, Doutora em Educação Ambiental e Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEDU/FURG). E-mail: joiceesp@yahoo.com.br.

dez semanas e aconteceu entre os meses de agosto e outubro. Sendo assim, para o trabalho pedagógico com a turma de 5º ano, composta por dezenove crianças, da faixa etária de nove a onze anos, foi realizado o projeto intitulado "O que não cabe no meu mundo".

Com o planejamento, buscamos abranger a diversidade dos modos de aprender das crianças quanto ao processo de alfabetização e letramento. Com as atividades e leituras propostas no planejamento, buscamos desenvolver a leitura, a escrita, a oralidade e a interpretação de textos. Também foi possível problematizar a ação docente dentro da escola, buscando potencializar a aprendizagem dos alunos.

Ao vivenciar a docência durante o estágio, em concomitância com os atendimentos de orientação, foi possível tecer reflexões sobre os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas planejadas e experienciadas, com vistas a sua ressignificação. Adotei um diário de campo onde foram feitos registros, e aqui nesse trabalho apresento apenas o que foi documentado no relatório de estágio, sendo objeto de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O papel/compromisso do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como afirma Pimenta (1997), é se aprimorar em saberes como os da experiência e, através de conhecimentos próprios da prática é que o/a docente compreende e aprimora alguns aspectos da docência. Há ainda que se considerar os conhecimentos específicos voltados para este nível de ensino, os conhecimentos pedagógicos, advindos das ciências da educação, que são muito importantes para a constituição das formas de trabalho e de atuação em sala de aula. Dessa forma, diversas vezes foi possível perceber em sala de aula a necessidade de intervir para potencializar a aprendizagem no processo de aprendizagem dos conteúdos propostos, promovendo uma relação afetiva/próxima aos discentes, realizando uma conexão entre estes saberes e aqueles trazidos por eles, valorizando suas vivências e seus conhecimentos prévios.

Assim como o/a professor/a precisa pensar sua prática baseando-se em teorias que sejam correspondentes à ação desenvolvida no âmbito escolar, como reitera Libâneo (2001), este trabalho envolve embasamento para a construção identitária do docente, a qual se estende ao longo de sua carreira profissional. Portanto consideramos importante pensarmos nossa prática dentro de sala de aula considerando o repertório cultural dos/as estudantes para a construção dos planejamentos exista a fim de contemplarmos a problematização sobre o "lugar" dos sujeitos escolares ~~a~~ sociedade, seu pertencimento

cultural, de forma a não produzir exclusões e estigmas. Assim, almeja-se que se desenvolva–um trabalho pedagógico que contemple as questões socioculturais em conexão com os conhecimentos científicos que devem ser ensinados pela escola.

Quanto ao planejamento escolar, durante o Estágio Supervisionado adotou-se a proposição de projetos curriculares integrados, como proposto por Santomé (1998), permitindo aos estudantes compreenderem a sociedade em que vivem, de forma a desenvolverem suas aptidões para a integração no meio social de forma autônoma, crítica e solidária. Nessa perspectiva, é necessário respeitar os conhecimentos prévios dos discentes, seus interesses e tempos de aprendizagem para, com isso, promover uma maior participação na instituição por parte dos mesmos.

Partindo dos projetos curriculares integrados como forma de organização do planejamento, situamos nossa concepção do ensino da Língua Portuguesa. Importa destacar a relevância do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas demais etapas da Educação Básica, já que esta é nossa língua materna e a utilizamos nos mais diversos contextos sociais existentes, ampliando nossas capacidades de pensamento, expressão, compreensão do mundo e interpretação. Destacamos em específico a relevância dos anos iniciais nesse processo porque trata-se do ciclo de alfabetização que oportuniza a apropriação da leitura e da escrita enquanto objeto de conhecimento, introduzindo e consolidando conhecimentos entre o 1º e o 5º ano. Por certo, a alfabetização é um processo inconcluso, que se estende e se complexifica ao longo de toda escolarização, mas os anos iniciais inserem as crianças no mundo letrado, no qual a sociedade está imersa, possibilitando a participação em todas as atividades que envolvam a língua, condição para o exercício da cidadania.

Sendo assim, de acordo com a BNCC (2017), os estudantes precisam vivenciar experiências que propiciem o desenvolvimento dos letramentos, de forma que participem significativa e criticamente de variadas práticas sociais, as quais envolvem a oralidade, a escrita e outras linguagens. Com isso, de acordo com Antunes (2003), a não atenção às formas sistemáticas de desenvolvimento da oralidade na escola se apresentam como

> [...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais de conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público" (ANTUNES, 2003, p. 25).

Com isso, entende-se que é possível trabalhar a oralidade em sala de aula de uma forma um tanto informal, porém é necessário que esta forma de expressão seja também pautada na formalidade, a fim de que os estudantes possam compreender que há formas distintas de manifestar-se pela fala e que em algumas situações é preciso que se tenha discernimento entre ambas as formas. Logo, no que tange ao trabalho com a escrita, a autora destaca a falta de autonomia dos estudantes de poderem interagir com a língua e criar hipóteses sobre ela, ocasionando uma escrita repetitiva em que a memorização da ortografia e as habilidades motoras são consideradas mais importantes, baseando-se em atividades "soltas", fragmentadas, que não são pertinentes para o desenvolvimento dos alunos perante o uso da linguagem.

Referindo-se à leitura, Antunes (2003) enfatiza que os estudantes são submetidos à mera decodificação da escrita, que deixa de possuir função social e é reduzida a obrigações, como no caso da "leitura em voz alta", evidenciando apenas a identificação de informações superficiais do texto, sem levar em consideração os demais aspectos como a ideia central e a finalidade do texto, além da reflexão sobre o mesmo. Enquanto professora estagiária, busquei promover situações de ensino que também desenvolvessem o prazer pela leitura, para além de uma leitura em voz alta proposta por obrigação e sem objetivo claro.

Foi possível observar em sala de aula uma certa inquietação por parte dos alunos quanto ao que era "certo" e ao que era "errado" ao escreverem as palavras. Alguns alunos escreviam e apagavam seus registros diversas vezes, temendo manter algum desvio linguístico em seus cadernos. Dessa forma, concernente à gramática, Antunes (2003) salienta que esta é descontextualizada, totalmente desarticulada dos usos da língua no cotidiano dos alunos, além de ser fragmentada, impedindo que o aluno compreenda o todo, apoiada em regras e nomenclaturas que muitas vezes não são utilizadas em nosso dia a dia, sendo útil somente para que sejam corrigidas com "certo" e "errado". Segundo ela, esta gramática "não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua." (ANTUNES, 2003, p. 33).

Em sala de aula, busquei provocar compreensões e sentimentos distintos daqueles manifestos pelos estudantes, os quais remetiam a enquadramentos e à fragmentação do ensino da Língua Portuguesa. Portanto, Antunes (2003) reforça que o docente atual necessita pesquisar e construir conhecimentos juntamente aos seus alunos, uma vez que na pós-modernidade em que se vive precisamos de um ensino relevante para a vida dos

sujeitos e consentânea com a configuração sociocultural. Isso porque, a educação fornecida na escola possui função social e política, provocando efeitos no corpo social, dependendo de sua abordagem. Sendo assim, considera-se potente a ideia de trabalhar com uma gramática contextualizada, a qual é integrada e contribui para o entendimento de como as partes funcionam no todo (texto), quais significados representam e que conduz uma noção de que os conhecimentos gramaticais estão ali presentes com uma função específica.

CONCLUSÕES

Com a conclusão desse relato, podemos afirmar sobre a necessidade que o olhar do professor seja voltado para o aprendizado do aluno de forma mais atenta possível. O professor pode e deve utilizar do planejamento como uma forma de alcançar melhores resultados no desenvolvimento dos seus alunos em processo de alfabetização e letramento. No cotidiano escolar, é possível pensamos em práticas que contextualizem a oralidade/leitura e também em abordagens pedagógicas da gramática que focalizem não apenas os erros ou desvios, descartando os acertos e avanço de hipóteses dos alunos até o momento. Dessa forma, também é imprescindível destacar o quanto o estágio foi importante para a minha constituição enquanto professora pesquisadora em Educação.

Durante esse processo de estágio, compreendemos o que Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 31) apresentam sobre a formação de professores e os saberes que proporciona: “a formação de professores possibilita ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos, em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais.”. Dessa forma, durante o período de estágio, aprendemos muito sobre a prática cotidiana na escola junto dos estudantes reconhecendo, na prática, que o professor, além de compartilhar seus conhecimentos, aprende muito com seus alunos.

Para isso, é preciso que o docente articule estes conhecimentos, a fim de que não apenas transmita conteúdos, o que é inviável, mas sim que repense sua prática visando diferentes formas de ensinar determinado conteúdo, a fim de que os estudantes possam compreendê-lo e tê-lo como significativo para sua trajetória escolar. Nesse sentido, podemos citar entre os saberes construídos e mobilizados pelos professores aqueles que Tardif (2014) elenca como saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Sendo os saberes disciplinares aqueles que aprendemos ao longo da nossa formação acadêmica, os curriculares correspondem aos conteúdos e métodos os quais os professores precisam pôr

em prática e os saberes experienciais são aqueles saberes que os professores adquirem por meio da prática.

Com base nisso, os saberes disciplinares que adquirimos ao longo do nosso curso foram postos em prática por meio das reflexões que fomos realizando durante a prática em sala de aula. Quanto aos saberes curriculares, consultamos documentos específicos, como a BNCC, buscamos junto à professora regente da turma, em *sites* e livros que a biblioteca da escola possuía, para pensarmos a melhor forma de explicarmos os conteúdos, sua sequência e formas de abordagem de forma que os alunos pudessem compreendê-lo de forma significativa e construtiva. Já tratando-se dos saberes experienciais, fomos adquirindo a cada atividade que se desenvolvia, ou não, como o planejado, através do dia a dia na escola, dos comentários dos alunos ao fim de cada atividade e aula, dos momentos reflexivos divididos com a professora regente e com a professora orientadora na Universidade.

Por fim, destacamos que durante as dez semanas de estágio, foi possível construir diversos sentidos e significados sobre a docência. Ao longo das manhãs vivenciadas ao lado dos dezenove alunos, foi possível compreender um pouco mais sobre o papel que o professor tem para a vida de um aluno, como o aluno se faz importante a formação do professor e o quanto essa relação produz efeitos na vida social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10 maio 2019.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos.** 2001. 9 f. Artigo – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, São Paulo, v.3, p. 5- 13, set. 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA LEITURA E PRODUÇÃO DE QUADRINHOS

Geicielle da Silva Nunes[20]
Maria Aparecida Lopes Rossi[21]

EIXO TEMÁTICO 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: mediação; apropriação da língua escrita; gêneros textuais;

INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscamos discutir a contribuição da mediação do professor no processo de apropriação da língua escrita por educandos a partir de atividades de leitura e produção de quadrinhos que tiveram como objetivo levá-los a identificar e utilizar as diferentes estratégias que ampliaram a compreensão leitora e auxiliaram o processo de produção dos quadrinhos. As atividades problematizadas neste artigo foram realizadas em duas aulas que aconteceram na forma remota.

O trabalho foi fundamentado na concepção interacionista da língua "da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos" (ANTUNES, 2003, p. 42). E deve ser trabalhada na escola com a finalidade de levar o aluno a adquirir domínio sobre a linguagem e utilizá-la em variadas situações de interação social, sejam elas mais ou menos formais e a partir de práticas que tornem os alunos sujeitos dos discursos de sala de aula.

A mediação é compreendida aqui, como um processo de "[...] assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9), favorecendo o uso de estratégias de leitura, recursos linguísticos e questões direcionadoras que levem o aluno a ampliar a compreensão leitora e se apropriar de recursos para escrever de forma mais coesa e coerente. Trata-se de um fazer em colaboração, que na concepção de Vygotsky (2000) não anula, mas destaca a

[20] Universidade Federal de Catalão, geicielle@live.com
[21] Universidade Federal de Catalão, picidarossi@gmail.com

participação criadora da criança, possibilitando que ela possa fazer amanhã sozinha, o que faz hoje em colaboração.

A partir do objetivo de incentivar a leitura de textos de circulação social, optamos por utilizar textos jornalísticos no desenvolvimento das atividades. Durante uma conversa com os alunos sobre os textos que encontramos no jornal, eles relataram não ter acesso ao jornal impresso e não ter familiaridade com os demais gêneros que compõem este suporte, mas que conheciam e tinham maior interesse pelos quadrinhos:

> As HQs surgiram na periodicidade dos jornais. Com o tempo foram ganhando autonomia, dado o sucesso do público alcançado, [...] atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos midiáticos, tais como gibis e revistas destinadas aos mais diversos leitores. (MENDONÇA, 2003, p. 200).

Tais textos, devido aos recursos não verbais (imagens) que apoiam a construção de sentidos, tornou-se objeto de leitura acessível para adultos e crianças ainda em apropriação da escrita. No entanto, não podemos deixar de observar que embora considerada uma leitura aparentemente fácil, a compreensão de quadrinhos requer o uso de estratégias de leitura e conhecimentos prévios dos leitores. Além disso, os quadrinhos, em sua maioria, trabalham com o humor ou a ironia, exigindo dos leitores "estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio" (MENDONÇA, 2003, p.202).

É nesse sentido, que o trabalho desenvolvido com os alunos a partir deste gênero, teve como objetivo levá-los a identificar e utilizar as diferentes estratégias que ampliaram a compreensão leitora e auxiliaram o processo de produção dos quadrinhos.

MÉTODOS

Em função da pandemia de Covid-19 que impossibilitou as atividades presenciais, o desenvolvimento ocorreu através de aulas remotas. As intervenções foram desenvolvidas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Caldas Novas-GO. Utilizamos o App Zoom para a realização das aulas online, além de um grupo no WhatsApp para o envio de textos e atividades, também o esclarecimento de dúvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira atividade foi a de leitura, os quadrinhos foram previamente selecionados pela mediadora, enviados aos alunos e durante aula, projetados na tela para

leitura global, realizada pelos alunos, que fizeram as falas dos personagens e quando necessário repetida pela mediadora.

QUADRO 1 – Tirinha para leitura 1

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Esta primeira tirinha não tem diálogo e é necessário que o leitor utilize conhecimentos prévios sobre o personagem para realizar as inferências necessárias para compreender o significado do texto não verbal. Ao observarem estes quadrinhos, os alunos perceberam que o personagem Cascão tomou o casco da tartaruga para se esconder da chuva, pois o personagem não gosta de tomar banho e demonstra medo de água. Um aluno ainda relatou que no último quadro a expressão da tartaruga indica que ela ficou zangada e estava sentindo frio.

QUADRO 2 – Tirinha para leitura 2

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao contrário do quadrinho anterior, nesse é necessário atenção ao diálogo entre os personagens para a compreensão leitora. Os alunos utilizaram dos conhecimentos

prévios em relação aos personagens e identificaram os elementos que dão humor à tirinha. Um dos participantes chegou a mencionar que o Cebolinha não gosta da Mônica, mas ao final concluímos que, apesar das desavenças entre os personagens, os dois não poderiam ficar distantes um do outro. Um dos argumentos que auxiliou nessa compreensão foi a comparação entre os personagens e as vivências dos participantes com irmãos e primos, que embora briguem às vezes, se gostam muito.

QUADRO 3 – Tirinha para leitura 3

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na leitura deste quadrinho, os alunos identificaram a esperteza do personagem Chico Bento, ao indagar se a professora o castigaria por algo que não fez, induzindo a resposta negativa da professora que partiu da compreensão de que não poderia castigá-lo sem que ele tivesse feito algo errado, só então o personagem diz que não fez a tarefa de casa. Os alunos ainda destacaram que se repetissem a mesma situação com suas professoras seriam repreendidos de imediato.

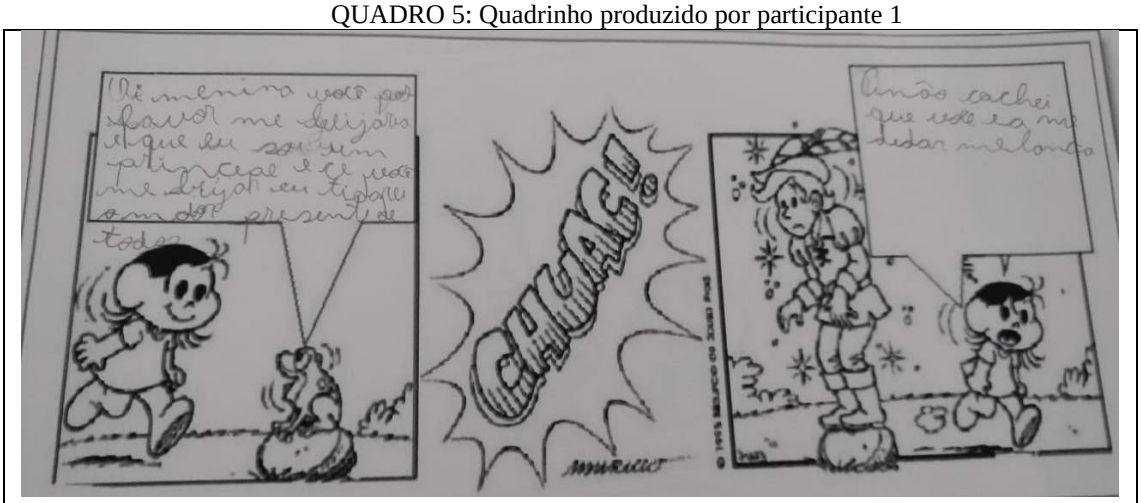
QUADRO 4 – Tirinha para leitura 4

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Já nesse último quadrinho, a ideia transmitida é a de que as crianças utilizam artimanhas para convencer a mãe a conceder algo que desejam. Um aluno disse que Calvin estava fazendo cara de manhoso para ganhar o lança chamas. A mediadora questionou se era correto afirmar que o personagem falava com a mãe, uma vez que na imagem ele aparece em frente ao espelho e também chamou atenção para a fala do personagem Haroldo. Assim, inferimos que Calvin estava ensaiando caras e bocas antes de ir falar com a mãe, uma vez que ao estar diante dela não poderia errar na mensagem que desejava transmitir, após esta intervenção da mediadora os alunos compreenderam melhor a ideia da tirinha, afirmaram fazer expressões manhosas ao pedir algo em que há grande possibilidade de ser negado pelos pais, mas complementaram dizendo que não ensaiam antes como o personagem.

Na atividade de produção, enviamos quadrinhos cujos balões de diálogo estavam em branco, o objetivo da atividade era perceber se os alunos conseguiriam fazer uma leitura das imagens e produzir os diálogos de forma coerente com as ilustrações.

QUADRO 5: Quadrinho produzido por participante 1



"Oi menina você por favor me beijaria e que eu sou um príncipe e ce você me beijar eu tidarei o maior presente de todos" no quadrinho seguinte, após o beijo Magali sai zangada dizendo "Anão achei que você ia me dar melancia".

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Percebemos que a produção do aluno apresenta alguns erros na ortografia de algumas palavras, mas que o desenvolvimento da história e os aspectos textuais foram suficientes para indicar a ideia transmitida pelo participante, além de demonstrar conhecimento acerca da personagem Magali, que é conhecida por gostar muito de melancia.

QUADRO 6: Quadrinho produzido por participante 2

No primeiro quadro Magali diz a Cebolinha “Ei cebolinha me da um pouco por favor”, na sequência ela sai mastigando e Cebolinha diz “Denada Magali”. No terceiro quadrinho Magali diz a Mônica “Ei monica poço da uma lambida no ceu picole por favor”, no quadrinho seguinte Mônica diz “Denada”. No quinto quadrinho Magali encontra Cascão e diz “Ei cascão poscome um pedaço desse queijo” e no ultimo quadrinho Cascão diz “Denada Magali” e ela responde “tiau cascão”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A produção do aluno necessita de correção na ortografia de algumas palavras, mas sua produção demonstra conhecimento em relação aos personagens e à sequência das falas dos personagens estão dispostas em uma ordem consistente com as imagens.

QUADRO 7: Quadrinho produzido por participante 3

No primeiro quadro Cebolinha diz “você não sabe o que aconteceu” e Cascão responde “o que”. No quadro seguinte Cebolinha continua “peldi meu plano infalível” e Cascão responde “a não!” ao mesmo tempo aparece um balão em que cascão pensa “UFA!”. No terceiro quadrinho aparece a Mônica que diz “Eu achei”.

FONTE: Arquivo da pesquisadora, 2020.

O aluno demonstrou conhecimento sobre os personagens, evidenciando os planos “infalíveis” do Cebolinha que sempre falham e o medo que ele e Cascão têm da Mônica, mas o que mais nos chamou a atenção em sua produção foi no desfecho dado no segundo quadrinho, em que durante a fala de Cascão ao mesmo tempo que o personagem diz “A não!” pensa “Ufa!”, indicando que o personagem não está muito seguro em relação aos planos do amigo para surpreender a Mônica, embora não tenha coragem de dizer. Tal fato evidencia não apenas conhecimento em relação aos quadrinhos da turma da Mônica, mas também criatividade, conhecimento acerca dos usos diferentes para cada balão e especialmente percepção acerca do cotidiano, em que nem sempre as pessoas dizem o que pensam.

CONCLUSÕES

A partir destas atividades, percebemos que os alunos têm maior conhecimento em relação aos quadrinhos, se comparado com outros gêneros jornalísticos, evidenciam conhecimentos prévios em relação aos personagens da turma da Mônica e possuem conhecimento de mundo acerca das rotinas familiares e escolares que lhes permitiram ampliar a compreensão durante as leituras e produzir seus textos de forma coerente com as imagens fornecidas pela mediadora. Concluímos ainda, que o auxílio da mediadora foi fundamental, ao chamar a atenção dos alunos para detalhes nas imagens e elementos

textuais que eles não tinham percebido, propiciando aos participantes não apenas a compreensão da leitura realizada no momento, mas o entendimento de que ao proceder uma leitura devemos nos atentar a todos os recursos disponíveis, utilizando ainda de conhecimentos anteriores e estratégias de leitura.

Assim, compreendemos que a mediação do professor no processo de ensino aprendizagem da escrita tem a função não apenas de ensinar o sistema alfabético ortográfico da língua, mas principalmente contribuir para que os alunos, enquanto sujeitos, se apropriem da linguagem, construam significados e promovam diálogos, orais ou escritos, carregados de sua compreensão do mundo enquanto agentes sociais. Nesse sentido, salientou-se o papel fundamental do professor mediador, de garantir o acesso do aluno à língua escrita, conforme foi realizado no estudo, abordando as HQs.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de portugês**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O CÍRCULO DE LEITURA E A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS: NOTAS

Lais Rodrigues dos Santos[22];
Mical de Melo Marcelino[23]

EIXO TEMÁTICO: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Formação; Coletivo

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como destino expressar algumas das ocasiões vividas no centro da disciplina de Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa, com a Profa. Dra. Mical de Melo Marcelino, no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (Campus do Pontal). Cabe-me a ressalva de que a disciplina, assim como toda Universidade tem exercido suas atividades na modalidade remota, logo, a experiência que vos apresento aqui, perpassa pelo que chamamos de "sala virtual" com a presença da professora para mediar o movimento de troca.

O círculo de leitura é uma metodologia descrita por Daniels (2002) e retomada no Brasil por Rildo Cosson (2002). Com isso, a estrutura da atividade consiste em uma leitura coletiva e compartilhamento dos estudantes sobre um mesmo texto. Dado momento em que, democraticamente, a turma, em conjunto com o professor(a) mediador(a) seleciona uma obra e a cada semana executa a leitura de um tópico ou capítulo escolhido. Para execução do movimento circular de leitura, cada aluno(a) tem uma função, sendo que todas as funções estão ligadas diretamente com o texto, para que haja o aprofundamento na leitura proposta. Falaremos com mais afinco sobre a sistematização da atividade na metodologia, que é o tópico seguinte da introdução.

OBRA LIDA

Dando continuidade, conhecemos então a obra "**E as crianças eram difíceis: a redação na escola" de Eglê Franchi (2002).** Esse trabalho é fruto de sua dissertação de

[22] Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, rodrigues01sl@gmail.com

[23] Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, mical.marcelino@ufu.br

mestrado defendida pela autora na Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação de Campinas, em 1982. Nela, a pedagoga faz uma pesquisa participante na disciplina de Língua Portuguesa que ministrava, tendo como base de seus estudos, alunos da terceira série do primeiro grau, com os quais a autora elaborou grandes e inspiradoras atividades de linguagem e escrita.

"E a crianças eram difíceis: a redação na escola" é uma obra inspiradora, cujo título nos confronta ao término da leitura quando percebemos que talvez as crianças não sejam tão difíceis assim… A narrativa da obra nos apresenta a experiência que Franchi (2002) tivera na sala de aula, pois, ao se deparar com grandes desafios e desaproximações entre aluno-professor; aluno-escola; aluno-ensino; percebe que as crianças enfrentavam a dificuldade com grafias, pontuações e fonemas, que, na visão da escola da qual ela trabalhou, considerava as crianças como difíceis, o que gerou muita resistência dos alunos para os alunos, por isso a desaproximação. Assim, a educadora elabora intervenções, das quais, assim como salienta Freire (1969-2004) sobre a importância de, enquanto educadores, partirmos da realidade do aluno para construirmos uma sala de aula dialógica e respeitosa quanto aos saberes já existentes que os alunos carregam consigo, pois tudo o que eles sabem é importante e valorável. E esse movimento é uma via de mão dupla entre educador e educando.

Para *spoiler* da obra, a autora alcança significativos avanços quanto ao desenvolvimento de ensino e aprendizagem, porque, a partir das intervenções que também eram muito significativas para os alunos, foi possível, com a troca de saberes e respeito mútuo, o sentimento de pertencimento no espaço e no ensino. Os alunos se fizeram mais participativos da aula, avançaram no ensino, entenderam a importância e a eficácia do trabalho coletivo e trabalharam juntos rumo ao alcance do progresso.

O sentimento de pertencimento do espaço escolar é imprescindível para a construção de saberes, a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, a relação saudável entre professor-aluno, e claro, intervenções singelas que fazem parte daquilo que os alunos já conseguem compreender e fazer sentido pra eles.

Acredito fielmente que a autora, assim como eu, se debruça nas obras de Paulo Freire (1921), que deixa evidente o quão indispensável que o *ser* professor tenha consigo compromisso, esperança, amor e fé na educação. Por este motivo, acredito nas ações e intervenções da autora se expressam como uma extensão e ação a partir do pensamento Freiriano.

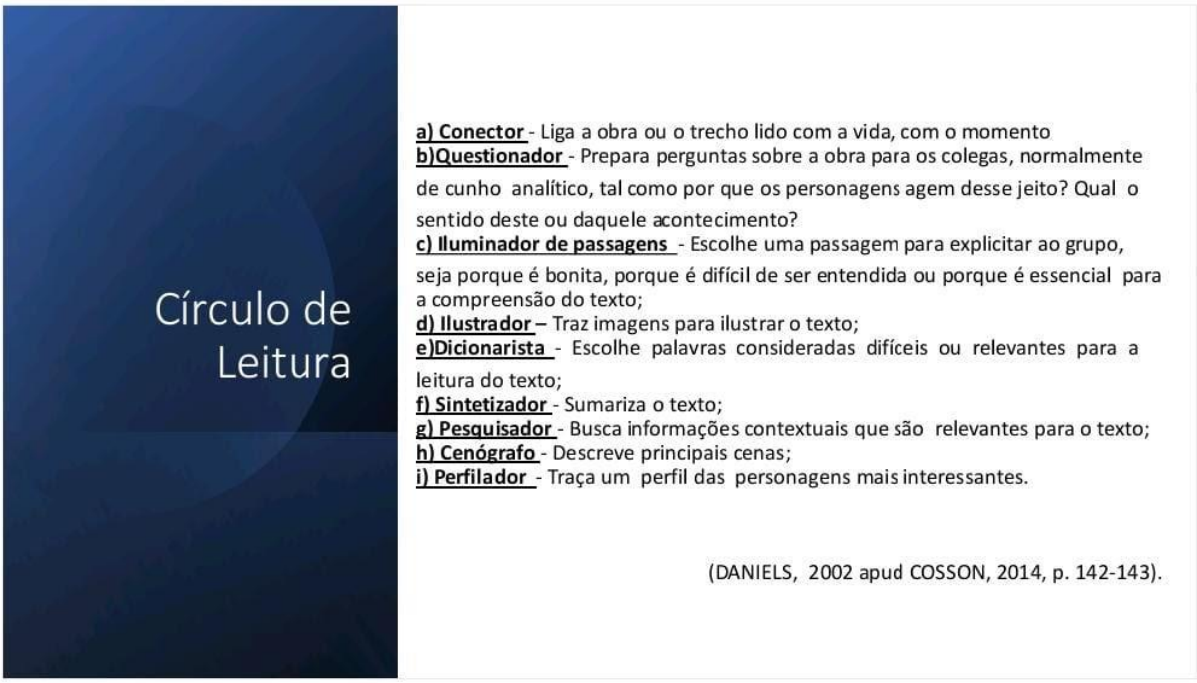
Com isso, particularmente, aprendi bastante sobre como e por onde dar início na minha prática enquanto futura pedagoga. Caminhos que perpassam diretamente pela dialogicidade, pelas intervenções, pela autoridade não hierárquica, pela atenção naquilo que o aluno expressa e pela perspicácia de se trabalhar com aquilo que temos em sala, com saberes trazidos pelos alunos. Acredito que aprendemos muito pelo afeto, compromisso e esperança. Assim como diz Pondé (2021) em sua entrevista no Flow Podcast, "A escola tem que ser um paraíso" e é esse o caminho que podemos trilhar, em busca de uma escola que não considere as crianças como difíceis, mas sim, que considere seus processos, avanços, que seja um espaço de possibilidades, de escuta, atenção e esperança. Acredito, assim como diz Paulo Freire que "não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita." (FREIRE, 1979, p.15)

MÉTODOS

Como apresentado na introdução, este estudo é um relato de experiência vivenciada pelos alunos do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia na disciplina de Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa, mediada pela professora Mical Marcelino. Sendo assim, uma das atividades que realizamos em sala de aula remota, foi o que o Cosson (2002) vai chamar de **Círculo de Literatura.**

A sistematização ao circular a literatura consiste em alguns aspectos pontuais: 1) escolha da obra; 2) ordem de encontros; 3) cada estudante tem sua função semanal, essa que, se altera conforme os círculos acontecem; 4) os alunos fazem registros sobre o texto lido e apresentam suas funções; 5) as discussões são livres para que haja um processo natural de discussão; 6) a função do educador na atividade é a de se colocar como facilitador da discussão.

Daniels (2002) contribui muito para o círculo de leitura sobre a elaboração das funções, essas que servem de suporte para utilização livre dos educadores. Abaixo reproduzo uma tabela com as funções propostas pelo autor e que ficou fixada em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem, para consulta, caso fosse necessário:



Sobre isso, ressalto que fica a critério do professor utilizar ou elaborar novas funções a partir de cada leitura ou especificidade da obra. No caso do nosso círculo, a professora realizou sorteios semanais com as funções propostas por Daniels (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi uma atividade nova. Antes, no decorrer do curso de pedagogia, não havíamos trabalhado com tal atividade, na qual toda semana, cada aluno com sua função, trazia suas considerações e percepções diferentes de um mesmo texto. Isso nos ajuda em demasiados aspectos, entre eles: *a escuta*. Exercitamos a escuta do outro. Acredito que ouvir o que o próximo tem a nos dizer sobre suas investigações é um ato revolucionário, construtivo e afetuoso. Exercitamos as outras possibilidades de enxergar num mesmo texto, as várias maneiras diferentes de interpretá-lo.

Foi importante porque em meio a tanto monotonismo diante do país pandêmico, e consequentemente o ensino remoto, essa atividade tornou a aula um tanto mais dinâmica e gostosa. E acho que o dinamismo e o prazer precisam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

A obra que lemos em si, vai muito ao encontro com a que vivenciei no PIBID. Lá, eu também me deparei com uma sala de aula em que alguns alunos específicos também eram considerados como difíceis, e a partir de pequenas e singelas intervenções, consegui trazer essas crianças "difíceis" pra perto de mim e pra perto do que eu almejava: a

confiança delas e tornar aquela sala um ambiente menos hostil, menos agressivo (principalmente para essas crianças). Ao final da minha experiência, percebi que eu havia feito um bom trabalho. Por este motivo acredito no compromisso e esperança do educador quando está exercendo sua função, porque a educação, nos dias de hoje, também tem a função de resgate, de trazer pra perto, fazer o movimento de pertencimento e de prazer em aprender e mostrar os grandes caminhos possíveis a partir dela.

CONCLUSÕES

Partindo para as considerações finais, enquanto estudante em formação e leitora, a obra foi constantemente desbloqueando alguns medos que eu tinha. A prática da autora em sala foi acalmando meus medos quando eu me reconheci naquelas crianças e me reconheci no processo evolutivo delas. Sobretudo, a leitura deliciosa e acadêmica também desbloqueou a ideia de que toda leitura acadêmica tende ser maçante e desgostosa (apesar de algumas, necessariamente, ser). De potência essa atividade tem muita, de fragilidade foi só o tempo. A múltipla leitura em coletivo é complexa e infinita, poderíamos passar muito tempo ali, tanto quanto poderíamos construir inimagináveis atividades a partir dela. E mesmo depois de termos a terminado, ela segue infinita nas nossas futuras ações, tanto como leitores individuais, como nas próximas disciplinas e até mesmo em nossas ações dentro de sala quando nos formarmos.

Sobre o ato de ler coletivamente, juntamente com a perspectiva da ação docente, me mostrou possíveis atividades que eu posso desenvolver em sala, me mostrando que é possível e que o trabalho coletivo além de funcionar, constrói saberes indestrutíveis.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Círculos de leitura**: um tanto de literatura e um tanto de práticas. In: Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contextos, 2020.

FRANCHI, E. P. **A Redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: 2° ed. Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

UMA EXPERIÊNCIA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IMAGENS COMO NARRATIVAS DO ESPAÇO E DAS VIVÊNCIAS DA CRECHE

Dayanne Cristina Moraes de Deus e Oliveira
Luciene Peccin

EIXO TEMÁTICO: 1. Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor;

PALAVRAS-CHAVE: Registros fotográficos; Narrativas; Leitura de imagens.

INTRODUÇÃO

> Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes [...]. (Manoel de Barros)

O ato de fotografar é uma ação presente na prática pedagógica, uma vez que o professor utiliza a máquina fotográfica para documentar e registrar situações de ensino-aprendizagem realizadas com as crianças no contexto escolar. Cabe ressaltar que o registro, mesmo aquele feito por meio da imagem, não é uma ação neutra, uma vez que a observação que precede o ato de fotografar é permeada pelo olhar, pela interpretação, intenção, expectativa, emoção e valores do fotógrafo, indicando o lugar ocupado por quem faz esses registros e de qual perspectiva o fazem (FORTUNATI, 2009).

Na educação infantil, percebe-se que em sua maioria as imagens que compõe os documentos oficiais sobre as ações pedagógicas são feitas pela perspectiva e o olhar do adulto. Assim, o presente trabalho busca relatar uma experiência vivenciada em 2017 por catorze crianças pertencentes ao Ceci/Parcial-Unicamp, com idade entre 3 e 4 anos, que ao fotografarem os espaços da creche, deram origem a mostra fotográfica “Um olhar sem limites: a perspectiva da criança sobre seu espaço”.

Através da organização das fotografias tiradas pelas crianças para a mostra, surgiram alguns questionamentos. Dentre eles destacam-se: as imagens fotográficas tiradas pelas crianças poderiam ser compreendidas como narrativas? Quais leituras eram realizadas por meio das imagens? Assim, para que pudéssemos elucidar essas questões buscou-se compreender o conceito de narrativa e de leitura de imagens.

Ao fazer um ensaio sobre a obra de Leskov, Walter Benjamin (1985) discorre sobre a figura do narrador e traz a ideia de que a narrativa pode ser vista, num certo sentindo, como uma forma artesanal de comunicação, que tem como fonte as experiências e memórias. De acordo com o autor, a narrativa:

> [...] não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 05).

Etienne Samain (2012) ao falar sobre as imagens, defende que elas são objetos vivos por natureza, que "pensam" e que são em reservatórios de sensações, memórias e emoções, carregadas de humanidade. Assim, apesar de estarem abertas as interpretações dos olhares de quem as observa, as fotografias sempre convidam a encontrar uma conexão com a realidade que as deu origem. Sobre esse aspecto, para o autor:

> [...]toda imagem é uma memória de memórias, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos. Mais do que isso: uma "sobrevivência", uma "supervivência". Ver a menina coberta de *Napalm*, gritando de dor numa estrada do Vietnã, significa cruzar milhares de outros olhares postos sobre seu corpo indefeso e penetrar numa memória coletiva: nossa história à qual ela pertence, da qual jamais sairá e da qual nunca poderemos sair sem ela, sem os outros que a verão "renascer" sob outras formas, em outros tempos, tempos futuros (SAMAIN, 2012, p.23, grifos do autor).

Dessa forma, ao considerarmos que a narrativa é uma forma de registro da memória de um povo, cuja matéria prima é a experiência que pode ser reinventada, reinterpretada e recontada, as imagens fotográficas das crianças podem ser compreendidas como narrativas, na medida em que as ideias por elas veiculadas produzam redes de significações e sentidos que podem gerar experiências para quem as observa.

No que diz respeito a leitura de imagens, é importante ressaltar que há diferentes concepções sobre o termo leitura, existindo desde àquelas que consideram a leitura como um sendo um processo mecânico de decodificação de códigos, até as que compreendem que ela é uma prática social. Para este trabalho, compreendemos a leitura como:

> [...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1986, p.11)

Pensar sobre a leitura das imagens fotográficas sob a ótica da leitura de mundo trazida por Paulo Freire (1986), é pensar num movimento de ir e vir em que ler as fotografias é observar seus aspectos constitutivos, isto é, como se apresentam, o que significam, o que indicam e como indicam, seus contextos de referência e como representam a realidade que lhes deu origem. Desse modo, ler as imagens é relacioná-las com suas próprias experiências e compartilhar significado.

MÉTODO

Enquanto fotografávamos as vivências com as crianças, elas nos expressaram o desejo em fazer seus próprios registros fotográficos, sendo assim, entregamos a máquina fotográfica sem dar a elas quaisquer orientações que pudesse limitar ou intervir sobre o que iriam fotografar. Durante uma semana, as catorze crianças fizeram seus registros e, para que tivéssemos o controle de quem havia fotografado, as quantidades de fotos tiradas por cada uma eram anotadas quando as mesmas faziam a devolução do equipamento.

Figura 1: Exposição da Mostra: "Um olhar sem limites: a perspectiva da criança sobre seu espaço".

Fonte: Pasta de Registros da Turma da Natureza (Out/2017).

Figura 2: Exposição da Mostra: "Um olhar sem limites: a perspectiva da criança sobre seu espaço".

Fonte: Pasta de Registros da Turma da Natureza (Out/2017).

Foram tiradas pelas crianças um total de 517 fotografias, e, no momento em que as descarregamos pudemos perceber a riqueza das imagens produzidas. Assim, algumas fotografias foram selecionadas, reveladas e intituladas pelas crianças. Os pais/responsáveis assinaram um termo de uso de imagem, permitindo a exposição desse material e sua utilização em trabalhos acadêmicos dentro e fora da Unicamp.

Uma mostra fotográfica nos corredores do Convivência III foi organizada em Outubro e, para que todas as pessoas pertencentes a comunidade do Ceci/Parcial e da DEdIC tivessem acesso a esse material, convites foram afixados nos halls de entrada dos prédios.

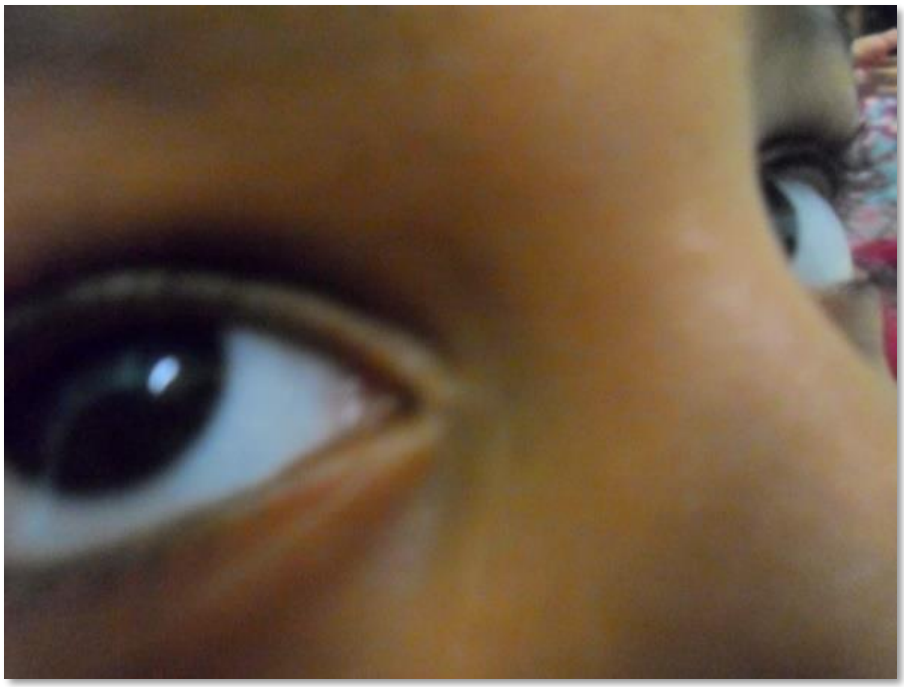
RESULTADO/DISCUSSÃO

A leitura que fizemos das fotografias tiradas pelas crianças nos causaram em um primeiro momento, sentimentos de aproximação/afastamento, de reconhecimento/estranhamento, pois mesmo que os espaços e as pessoas representadas fossem conhecidos, o que elas narravam não eram necessariamente a visão que nós tínhamos sobre as práticas pedagógicas, sobre os espaços e sobre as próprias crianças.

Figura 3: O Balanço Quebrado/ Heloísa

Fonte: Pasta de Registros/ Turma da Natureza 2017

Figura 4: Eu/ Gabriela

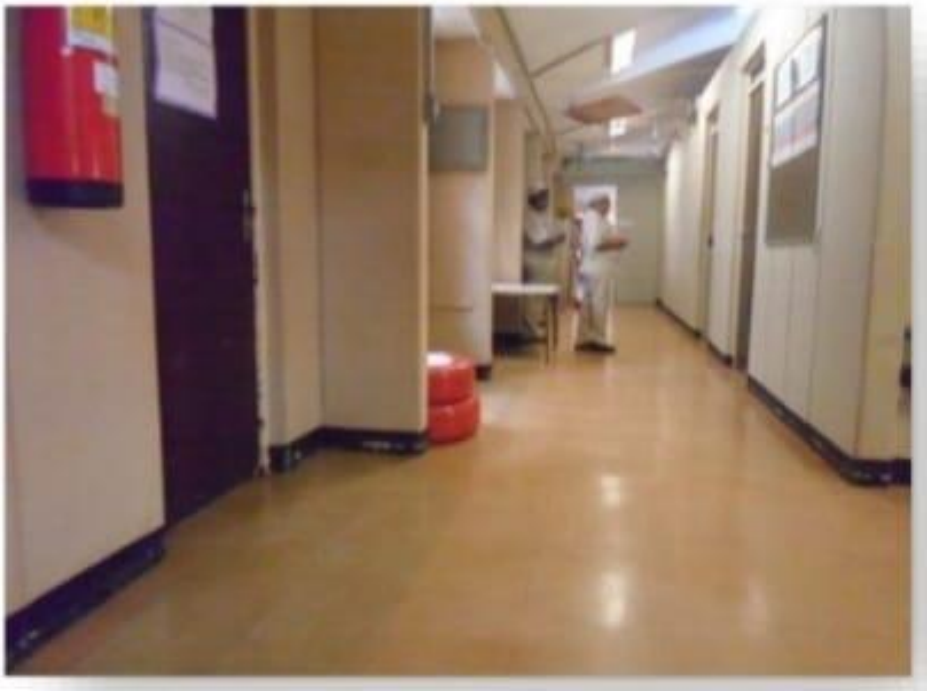


Autor: Fotografia tirada por Gabriel/2017
Fonte: Pasta de Registros/ Turma da Natureza 2017

Figura 5: Brincando de Bonecas/Gabriel

Fonte: Pasta de Registros/ Turma da Natureza 2017

Figura 6: Moças limpando/Rafael



Fonte: Pasta de Registros/ da Natureza 2017

As fotografias narravam conflitos e revelavam as relações de poder, modos de ser, estar e compreender os lugares e as pessoas que participavam do cotidiano da creche sob diferentes perspectivas, a partir dos olhares infantis. As imagens maximizaram o olhar sobre pequenas coisas, sutilezas que passavam despercebidas ou eram invisíveis aos

olhares dos adultos, nos permitindo refletir sobre o nosso fazer pedagógico. Sobre essa questão, é possível perceber através do seguinte registros:

> Pude percorrer todo o parque com o seu olhar. O incidente com a amiga não ganhou sob suas lentes tanto destaque, salvo pela foto em que eu punha gelo na testa da Helô. […]. Enxerguei detalhes que para mim, antes daquele momento, não eram percebidos: as marcas de tinta na casinha de alvenaria, os papéis higiênicos caídos na areia. Foi uma experiência sobre olhar a mesma situação sob a perspectiva e olhar do outro. Eu, sentada no banco do parque buscava ver o macro das ações e ela (a Júlia) levou-me a enxergar o micro e o todo. (Fonte: Caderno de registros poéticos da Professora Dayanne. Escrita realizada no dia 20/06/2017).

> Podemos ver nessas imagens uma delicadeza extrema no olhar das crianças, uma visão de mundo completamente diferente da que os adultos têm, permitindo que todos pudessem aprender de um modo dinâmico e com uma proposta visando a interação das crianças com o espaço ao seu redor e com um objeto novo, que permite desenvolver a criatividade e ajuda a explorar novas linguagens de comunicação. A exposição ficou encantadora, conquistando a todos que passam pelo espaço (Fonte: Descrição da mostra feita no dia 20/10/2017 no site da DEdIC).

Neste sentido, os autores Souza e Lopes indicam que a construção da consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais é resultante do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, já que "uma dada pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com o seu olhar, aquilo que em mim não pode ser visto por mim" (2002, p.66).

Dessa maneira, as narrativas produzidas pelas imagens fotográficas desencadearam um outro modo de olhar e relacionar com as pessoas e espaços, enriqueceram os acontecimentos e permitiram ampliar a visão sobre a creche, sobre as brincadeiras infantis, as relações interpessoais, os parques, os balanços, os muros e as grades. Assim, compreendemos que as fotografias são permeadas por sentimentos, conflitos, peculiaridades, movimento e vida, que podem gerar experiências e ressignificações aos seus leitores.

CONCLUSÕES

Dentre as inúmeras reflexões proporcionadas pelas leituras das narrativas fotográficas, pudemos primeiramente revistar nossa prática e repensar detalhes significativos em relação ao nosso fazer pedagógico, dentre eles, a importância de ver além do que é visível, de ouvir além da palavra expressa e que o ato de ler imagens é permeado de ressignificações.

Dessa forma, podemos por assim dizer, que as imagens propiciaram experiências e perspectivas distintas, apresentando detalhes que passaram despercebidos. Assim, poder enxergar através do olhar infantil nos permitiu ver o nunca antes visto, ampliando os nossos olhares e construindo novos sentidos sobre a ação educativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: A segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BENJAMIN, W. O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **In: Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. (Obras escolhidas – v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1985 p. 198-221.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade:** Crianças, Educadores e Pais nos Novos Serviços para a Infância e a Família – A Experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

SAMAIN, E. (org.). As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In_____. **Como pensam as imagens**. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2012, p. 21-36.

SOUZA, S. J; LOPES, A. E. **Fotografar e narrar:** a produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRÁTICA SIMULADA: VIDEOAULA PARA UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriel Fortes Pereira[24]

EIXO TEMÁTICO: 1 - Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Prática simulada; Residência pedagógica; Anos iniciais

INTRODUÇÃO

Ingressei na Residência Pedagógica – subprojeto Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação das professoras Drª Patricia Camini e Drª

[24] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, gabrielfortesp@gmail.com

Simone Pozebon, em outubro de 2020. Nesse sentido, o presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Residência Pedagógica - RP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil. Enquanto bolsista do programa, estive vinculado ao núcleo do Colégio Estadual Paula Soares até o momento em que concluí a graduação, em maio de 2021. Uma das primeiras grandes tarefas que tive, enquanto bolsista junto aos meus colegas na Residência Pedagógica, foi a atividade de encerramento do primeiro módulo, que consistiu na elaboração de uma videoaula destinada aos anos de ensino aos quais estávamos vinculados.

A proposta era que construíssemos um planejamento dividido em três partes, iniciando por uma atividade prévia, apresentando o roteiro do vídeo e finalizando com uma atividade posterior ao vídeo. Depois de feito o planejamento, deveríamos gravar a videoaula para então compartilhar com os/as colegas e ouvir seus feedbacks. Optei por escrever sobre essa experiência tendo em vista que foi composta de muitos desafios e aprendizagens, envolvendo pesquisas, técnicas, diálogos e também aspectos de nossas identidades docentes.

Pois bem, a dinâmica de elaboração do vídeo e do compartilhamento com os colegas se caracterizou como uma prática simulada, ou seja, um dispositivo de formação docente. Como sugerem Giovanni e Sabelli (2014, s/p), as práticas simuladas são momentos formativos

> [...] baseados em interações que privilegiam a troca e a confrontação entre pares. São propostas que favorecem o exercício de observação, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, a formulação e o recebimento de retroalimentação, a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas e a articulação entre teoria e prática.

Por estarmos vivendo um momento de crise sanitária, com a pandemia de coronavírus, todas as nossas atividades acadêmicas têm acontecido de maneira remota. O desafio da prática simulada foi, então, elaborar uma videoaula voltada para crianças, uma vez que nosso contato com elas seria também de forma remota. Nesse sentido, neste relato de experiência pretendo apresentar brevemente o planejamento construído pelo meu grupo de trabalho, seguido de uma reflexão sobre como foi gravar a videoaula e, por fim, um breve comentário sobre como aconteceram os momentos de feedback. Em linhas gerais, o foco é justamente a experiência desenvolvida com a prática simulada enquanto um dispositivo de formação, utilizando principalmente a perspectiva teórica de Marianella Giovanni e Maria José Sabelli (2014) para tecer a discussão.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: do planejamento à videoaula

Estando em um contexto pandêmico e vivendo com a necessidade de seguir os protocolos de distanciamento social, o maior desafio de professoras e professores desde o início da pandemia foi justamente encontrar maneiras de adaptar suas práticas ao universo virtual. Em decorrência disso, tivemos como resultado a utilização de algumas estratégias comuns entre muitas profissionais: a distribuição de folhas de atividade, as aulas síncronas (nos casos em que fosse possível) e também as aulas assíncronas, que tomam forma, na maioria dos casos, com a gravação de videoaulas.

Nesse sentido, em meados de janeiro de 2021, iniciamos um processo de preparação para o trabalho remoto com crianças, e foi então que tivemos a tarefa de organizar uma videoaula de no máximo 5 minutos, abordando um tema que fosse de nossa escolha. Fomos divididos em grupos de trabalho, em que cada equipe seria responsável por elaborar um planejamento que contivesse o roteiro do vídeo, além de uma atividade prévia à ele e outra posterior. Também deveria constar no planejamento os objetivos, a justificativa da temática e os recursos que seriam utilizados na gravação e edição do material.

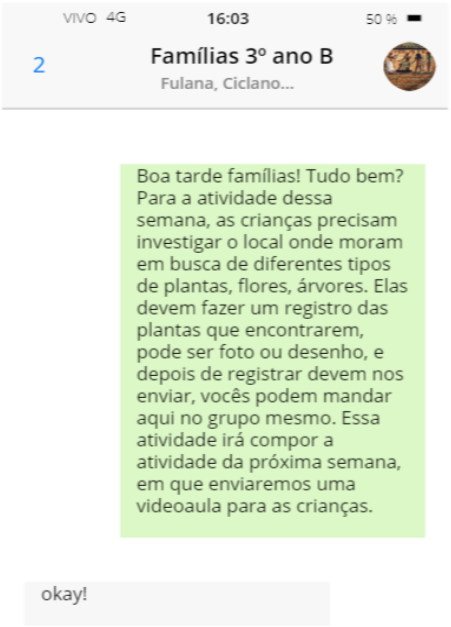
Em meu grupo éramos quatro bolsistas, três de nós negros/as bastante alinhados com práticas tradicionais africanas e afro-brasileiras, que, por sua vez, nos aproximam da natureza como um todo. Essa constatação é importante pois foi a partir de nossas experiências de vida e, portanto, de nossas identidades, que iniciamos a elaboração do planejamento. Em uma das primeiras conversas surgiu a ideia de planejarmos a videoaula em torno das plantas, flores e árvores que se faziam presentes em nossas casas, pátios, enfim, já que, devido aos protocolos de distanciamento social, estávamos passando muito tempo em isolamento.

Consideramos, então, que a videoaula poderia fazer parte de um processo investigativo, no qual as crianças de uma turma de 2º ano do ensino fundamental poderiam pesquisar em suas casas e entornos a diversidade de plantas e flores. Nesse sentido, optamos por delimitar o tema do vídeo em torno das plantas medicinais, compreendendo, entre outros motivos, que possuíamos ainda em nossa cultura o hábito de utilizar chás e ervas em nossos cuidados.

Definido o tema, iniciamos a construção da atividade prévia ao vídeo. Para esse momento, utilizamos uma ferramenta virtual para simular uma conversa no aplicativo Whatsapp, entendendo que, com o advento do ensino remoto, essa tem sido uma das

principais estratégias de comunicação entre as professoras e as famílias. A atividade consistia em realizar uma espécie de mapeamento das plantas, flores e árvores que faziam parte do local onde as crianças moravam, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

Figura 1 – Mensagem para a família.



Fonte: Acervo pessoal (2021)

Como o planejamento foi hipotético, solicitamos às colegas e professoras da Residência Pedagógica que nos enviassem imagens de suas plantas, como uma forma de integrar o grande grupo na nossa proposta. A partir das imagens que recebemos, começamos a construir o roteiro do vídeo. Nesse momento, decidimos apresentar a diferença entre as plantas ornamentais e as plantas medicinais, para então falar um pouco sobre as imagens e registros que recebemos na atividade prévia. Escrevemos o roteiro do vídeo contendo exatamente o que falaríamos na gravação:

> As plantas medicinais são espécies que possuem propriedades curativas e podem ser consumidas através de chás, com o uso direto da folha, ou através de processos que extraem delas esses compostos que fazem bem para a nossa saúde [...] Essa é uma função bem importante das plantas e que diz muito sobre a nossa cultura. Antigamente, os povos que aqui moravam utilizavam seu vasto conhecimento da natureza para desenvolver diversos medicamentos naturais para curar enfermidades.

Iniciamos contextualizando as plantas medicinais para, em seguida, apresentarmos algumas das fotos que recebemos, como no registro a seguir:

Figura 2 –Descrição da Pitangueira.

"Esta outra é popularmente conhecida como Pitangueira, mas seu nome científico é Eugenia Uniflora. Essa tem dupla vantagem, pois suas frutinhas são muito benéficas para nossa saúde, além do chá das folhas ser ótimo para aliviar febre e dores no estômago."

Fonte: Acervo pessoal (2021)

Para finalizar o planejamento, nossa atividade posterior consistia em propor que as crianças, em seus cadernos, fizessem uma lista das plantas que encontraram e que consideraram interessantes, podendo, ainda, complementar com desenhos e/ou recortes de revistas e jornais, ou, ainda, se pudessem, com impressões. Assim, gravamos o vídeo e aguardamos o momento de socialização com o grande grupo.

A proposta da tarefa, em um contexto mais amplo, era de que os vídeos de todos os grupos, depois de prontos, fossem socializados em nossos encontros virtuais para que cada grupo pudesse dar feedbacks e também recebê-los, considerando alguns aspectos específicos que foram organizados previamente.

Essa dinâmica de elaboração, socialização e diálogo foi justamente o que deu corpo a nossa prática simulada, ou seja, através de um planejamento hipotético e construído em grupo, tivemos a chance de nos assistir não só sob nossas próprias óticas, mas também sob olhar das colegas e professoras preceptoras, que puderam contribuir com seus feedbacks, trazendo suas experiências profissionais e opiniões. Assim como afirmam Giovanni e Sabelli (2014, s/p), esse registro visual, no nosso caso a videoaula, possibilita que "[...] o protagonista possa ver a si mesmo em ação e contrastar isso com suas percepções, complementando as devolutivas que recebe de seus colegas e professores após sua prática". A seguir observamos o modelo de ficha para avaliação da videoaula (figura 3).

Figura 3 – Tabela de avaliação das videoaulas.

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS QUE PODEM SER MELHORADOS
1. Desenvolvimento do conteúdo e do objetivo: contextualização, progressão e articulação.		
2. Clareza na comunicação didática.		
3. Interatividade promovida durante a videoaula: qualidade das perguntas e desafios.		
4. Criatividade: estética visual e sonora dos recursos acionados na construção da videoaula.		

Fonte: elaborado pela profª Drª Patricia Camini.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento das socializações, os grupos que não estavam apresentando ficavam responsáveis pelo registro dos feedbacks, preenchendo a ficha avaliativa (Figura 3) que estava disponibilizada em um documento compartilhado no Google Docs, para posteriormente expor ao coletivo. Cada membro do grupo ficou responsável por um aspecto específico e, depois de cada vídeo, comentamos sobre eles. Foi interessantíssima a troca estabelecida entre nós, bolsistas, e com as professoras preceptoras. Éramos muitas pessoas vivendo momentos diferentes no que tange à educação e à docência, portanto cada ponto de vista e feedback partia de uma perspectiva única, de alunas mais novas na graduação a professoras que já atuam há vários anos nas salas de aulas.

Pois bem, passado o momento de feedbacks, construímos coletivamente um documento contendo o acúmulo de opiniões e dicas para gravações de vídeos que sintetizamos a partir das reflexões com o grande grupo. Ao todo, construímos uma lista com vinte dicas e sugestões diferentes para se considerar no momento de gravar uma videoaula.

CONCLUSÕES

Desde o planejamento em grupo e completamente hipotético até a estruturação e gravação da videoaula houve muitos desafios e muita pesquisa. Quando decidimos pela aula em torno das plantas medicinais, tivemos de pesquisar sobre elas, seus fundamentos, modos de uso e, depois, tivemos a pesquisa envolvendo os recursos digitais que nos auxiliaram na edição do vídeo.

Posteriormente, no momento das socializações e feedbacks, os resultados foram diversos. Cada grupo elaborou uma aula completamente diferente do outro e, por conta disso, as avaliações e sugestões puderam ser extremamente ricas, já que havia uma

diversidade grande de questões a serem observadas. Esse momento de troca foi bastante significante justamente por não estarmos acostumados a nos dispormos em situações como essas: de sermos avaliados ou criticados e criticarmos especificamente, não de uma forma negativa, já que críticas podem ser muito produtivas.

Entre anseios e medos de recebermos péssimos retornos, tivemos um momento de respeito e apreciação entre o grupo inteiro, sem que isso impedisse os feedbacks objetivos sobre os vídeos e suas apresentações. Pessoalmente, foi um momento bastante importante, já que eu estava prestes a encerrar a graduação.

Ora, encerrar o curso em meio a uma pandemia, tendo de lidar com todas as "novidades" em torno da educação é, sem dúvida, um jeito muito inusitado de iniciar a jornada profissional. No entanto, as experiências na Residência Pedagógica puderam me proporcionar certa segurança e motivação para iniciar a vida docente sem medo. Tarefas como a que descrevi nesse texto provam e estruturam um tipo de educação que nos permite errar, enxergar nossos erros e encontrar soluções, sem que isso seja um tabu ou algo imperdoável.

REFERÊNCIAS

GIOVANNINI, Marianela; SABELLI, María José. Redefiniendo las prácticas simuladas como dispositivo de formación. In: ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (Orgs.). La práctica como eje de la formación. Buenos Aires: **Eudeba**, 2014, [s/p]. [texto digitado] Tradução de Alice Teixeira de Freitas e Patrícia Camini.

BADIINHO: A FORJA DE UM ARTISTA TIJUCANO PELOS CONTEXTOS DO BRASIL

Simone Aparecida dos Passos[25]
Hugo Vieira da Silveira[26]

EIXO TEMÁTICO 1: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor.

PALAVRAS-CHAVE: História; Arte-educação; Produção literária.

INTRODUÇÃO

Este resumo se apresenta como o resultado parcial de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) denominada "Curso de Magistério de Educação Artística: repertórios para o Ensino de Arte em Ituiutaba". Tal projeto se encontra na discussão de dados coletados nos arquivos do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e nos estudos de Araújo (2005) e Coelho (2013). Os documentos públicos ora analisados visam conhecer o artista-docente tijucano Abadio da Costa Filho, conhecido como Badiinho, que se associa à formação docente e ao ensino de Arte no curso de formação de professores de 1º a 4º ano, ministrado no conservatório supracitado.

Tal predisposição se associa aos contextos de Ituiutaba, Minas Gerais, à legislação relativa à formação de professores, ao ensino de Arte, à história do Brasil e se tornou fonte para a escrita literária. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) – traz o componente curricular Arte como obrigatório e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) cita o conhecimento de artistas locais, regionais e nacional como conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Badiinho atuou como docente do Conservatório na área de violão desde 1973 e seguiu até a aposentadoria, em 2007. Paralelamente ao exercício de professor, ele constrói uma trajetória artística que se tornou conhecida em Ituiutaba e região. Negro, nascido na referida cidade em 1952 e filho de Abadio Manuel da Costa (Badião) (1931-1987) e Doratilde Alfaiate da Costa (1936-1990), esse cantor, compositor, violonista teria

[25] Professora da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Curso de Pedagogia; simonepassos@ufu.br.
[26] Graduando da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Curso de Pedagogia; hugovsilveira@ufu.br.

iniciado, aos seis anos, sua carreira artística ao cantar em programas da Rádio Platina AM, acompanhado pelo pai ao violão (ARAÚJO, 2005).

Fotografia 1 - Badiinho nos estúdios da Rádio Platina de Ituiutaba (1958)

Fonte: Adriana Castanheira Araújo (2005, p. 81).

Badiinho trajando um terno de calças curtas, gravata borboleta, meias brancas e sapatos.

Fotografia 2 - Rádio Platina de Ituiutaba, com os integrantes do programa Abadio Junior, o menor seresteiro do Brasil (1959)

Fonte: Arquivo pessoal de Badiinho (2020).

Na fotografia a cima, estão dispostos da esquerda para a direita João Calimério no cavaquinho, o radialista Fernando Santiago, Badiinho no microfone, Arei Ramos no pandeiro e Badião no violão.

Em relação à trajetória artística de Badiinho, a fotografia que data de 1958, no espaço da Rádio Platina AM de Ituiutaba/MG é o primeiro registro ao qual tivemos acesso – tal documento representa um marco, ao contemplar a imagem de uma criança negra que adentra à emissora como principal atração, algo bastante significativo para a época. De 1959 até 1961, junto ao radialista Fernando Santiago, Badiinho cantava no "Abadio Junior, o menor seresteiro do Brasil", programa matinal que acontecia aos domingos (ALAMI, 2017). Nesse centro de difusão ideológica como meio de comunicação (ALMEIDA, 2019), podemos afirmar que a rádio projetava mais que um artista local.

Com o resultado da análise dos documentos coletados sobre a trajetória desse sujeito, foi possível produzir o livro biográfico infantil.

MÉTODOS

A metodologia empregada nesta pesquisa compreende o levantamento bibliográfico e a análise de documentos, com vistas a entender a forja de uma arte-educação para o contexto contemporâneo de Ituiutaba/MG. Assim, ao pesquisarmos as referências de um artista tijucano e sua afinidade com a formação de professores, no período que se estende de 1970 ao final de 1980, tencionamos constatar os repertórios estudados nessa formação, as vivências cotidianas e os contextos da educação básica.

Nesse ínterim, a figura de Badiinho, artista-docente abordado neste resumo, revela uma face da história do ensino de Arte. Não analisaremos apenas esse artista e a respectiva produção na pesquisa sobre o magistério em educação artística, mas sim a sua trajetória que nos leva a uma visão dos processos educacionais neste recorte. Interessante dizer que as mudanças políticas, sociais, educacionais e econômicas impactam significativamente nos currículos da formação de professores, o que não poderia ser diferente em Ituiutaba/MG.

A análise dos documentos se fundamenta em Certeau (1982) e Napolitano (2002), com o intuito de buscar a imagem do artista local e/ou regional em seu ofício. Como pesquisadores, observamos do micro ao macro e vice-versa, e, com isso, podemos perceber as estratégias de sujeitos na construção de suas obras e da própria forma de ser no mundo. Segundo Certeau (1982, p. 77):

> [...] de parte a parte, a história permanece configurada pelo sistema no qual se elabora. Hoje como ontem, é determinada por uma fabricação localizada em tal ou qual ponto deste sistema. Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconheceria a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconheceria a sociedade onde está inserida. A articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade.

Assim, a trajetória analisada neste trabalho simboliza o encadeamento de uma forja marcada por elementos sociais, econômicos e políticos. Percebemos nuances dos sujeitos construtores de aprendizagens e discussões sobre a Arte, algo essencial à formação dos pedagogos e à sua relação com o ensino e a aprendizagem na história e memória da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos documentos coletados e da presença de Badiinho como professor do Curso de Magistério, podemos discorrer que o ensino de Arte no ambiente escolar está submetido às políticas públicas, às concepções intelectuais da prática docente, à anuência da comunidade, entre outros fatores que intervêm nos resultados efetivos da realização de um projeto de escolarização do saber. Os produtos da Arte na escola, pelo Curso de Magistério de Educação Artística, representam uma tensão entre as singularidades que perpassam interesses públicos e privados, categorias conceituais e organizacionais para as colocações do sujeito.

Em nossa investigação sobre Arte, escola e formação de professores, delineamos uma história da Arte no Brasil e em Minas Gerais que impacta consideravelmente a concepção de projetos de ensino nos currículos. A constituição de uma pesquisa sobre essa temática é imprescindível para visibilizar os sujeitos que constroem expressões artísticas, ainda que se depare com uma linha abissal (SANTOS, 2007).

A Arte, o mundo social e a cultura são produções elaboradas em um jogo que não é neutro. Perante uma obra artística, é preciso percebê-la com um olhar ampliado, o que:

> [...] significa olhar crítica e historicamente para obras e ideias que tem algumas ligações evidentes entre si e que deixam associar em nossas mentes por meio de uma única e poderosa palavra. É acima de tudo, observar essas obras e ideias no seu contexto imediato, assim como na sua continuidade histórica, examinando o lugar e a função que exercem em relação a outras obras e ideias e em relação à diversidade e multiplicidade da experiência atual (WILLIAMS, 2002, p. 34).

Nesse sentido, a vida e a obra de Badiinho subsidiam o campo da Pedagogia que tem, entre os seus nortes, uma reflexão sobre a Arte na escola e a formação de professores. Em sua trajetória no Conservatório, estruturou duas apostilas destinadas aos estudantes e professores e dois *Compact Discs* (CDs) para o ensino do violão, além de ter composto diversas canções e feito múltiplas adaptações, arranjos, transcrições e variações musicais (ARAÚJO, 2005)[27]. A respeito das apostilas, até a data da publicação deste resumo, elas ainda servem de referência para os professores de violão da instituição e, quanto ao Curso de Magistério, foi encerrado em 2004, uma vez que, em razão das políticas de formação de professores, não cumpria às exigências elencadas pelo avanço da discussão da arte-educação.

[27] Araújo (2005) catalogou 76 canções trabalhadas por Badiinho no ensino de violão e utilizadas pelos demais professores do Conservatório. Dentre elas, 48 são de sua autoria.

Nesse contexto, o município de Ituiutaba/MG não possuía uma instituição formadora de professores no que tange ao ensino de Arte. Contudo, a presença do Conservatório e de suas atividades junto à comunidade permanecem na prática cotidiana da Arte sem um importante equipamento da cidade.

A partir do acesso ao material e a leitura do referencial teórico, foi possível produzir o livro biográfico infantil "Abadio Costa: um artista e professor na cidade de Ituiutaba[28]" com o apoio do Edital n° 002/2020 - Concurso Prêmio Ituiutaba de Conexões Culturais - Manifestações Culturais e Audiovisuais - nos termos do inciso III do Artigo 2° da Lei Federal n° 14.017/2020, Lei Aldir Blanc. Assim posto, esta pesquisa foi importante na criação de produto que trata da arte e de artistas do Pontal do Triângulo Mineiro e há a possibilidade da escrita de conteúdos que visem a formação em arte dos cidadãos tijucanos.

CONCLUSÕES

A história é tecida por fios que se entrelaçam e, ao trazer um olhar amplo para a trajetória do artista-docente Badiinho, a pesquisa se deparou não apenas com a história de um sujeito, mas com múltiplos acontecimentos que refletem a sociedade, a política, a economia etc. Por meio dos documentos analisados, percebemos as táticas e estratégias (CERTEAU, 1982) das concepções da Arte e da educação.

Destarte, compreendemos a relevância não apenas do conhecimento sistematizado nas instituições formais, mas também do conjunto de informações e habilidades correspondentes a uma qualificação intelectual alicerçada em diferentes espaços, sejam eles familiares ou profissionais. O artista-docente Badiinho, ao atuar no Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, traçou uma história de representatividade expressa em vários suportes, como as canções, a construção de materiais didáticos ou a relação entre o público a plateia – essa trajetória marca decisivamente o ensino de Arte em Ituiutaba/MG.

REFERÊNCIAS

ALAMI. Academia de Letras, Artes e Música de Ituiutaba. **Abadio da Costa Filho** – Cadeira: 86. Ituiutaba, 2017. Disponível em: https://alami.org.br/academico.php?id=106.

[28] Link do E-book "Abadio Costa - Um artista e professor na cidade de Ituiutaba", disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IsxL2UrHOar9WPkxT5fj5lTSC_KkJoko/view. Acesso em: 09 jun. 2021.

Acesso em: 10 set. 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, A. C. **Estudos preparatórios para violão e guitarra de Abadio da Costa Filho**: análise dos objetos didáticos para o ensino de violão no nível fundamental do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, de Ituiutaba/MG. 2005.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei Aldir Blanc, n° 14.017, de 29 de junho de 2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.017-de-29-de-junho-de-2020-264166628.Acesso em: 20 fev. 2021.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, N. M. G. **De Escola de Acordeom ao Conservatório Estadual de Música Dr. José Zócolli de Andrade** (Ituiutaba-MG 1965-1983). 2013. 125f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DR. JOSÉ ZÓCOLLI DE ANDRADE. **Projeto Político-Pedagógico**. Ituiutaba, 2020.

JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA. Fofocadas. Ituiutaba, 1964. *In:* FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Rio de Janeiro: FBN, 2020. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/829838/per829838_1964_01304.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

NAPOLITANO, M. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. de S. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 1, p. 23-40, 2007. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

WILLIAMS, R. **Tragédia moderna**. Tradução de Betina Bischof. São Paulo: Cosac Na

PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR POR INTERMÉDIO DA LITERATURA A PARTIR DA METODOLOGIA DE MARIA MONTESSORI

Luciana Barros de Almeida[29]
Altina Abadia da Silva[30]

EIXO TEMÁTICO:

1 – Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor;

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Metodologia de Maria Montessori;

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato de experiência é demonstrar como se dá a prática de leitura no cotidiano escolar tendo como guia a literatura a partir dos preceitos da metodologia desenvolvida pela médica italiana e pedagoga Maria Montessori.

Montessori (1949) destaca que as necessidades das crianças não são somente as necessidades físicas, também as necessidades de inteligência e as necessidades de personalidade são urgentes e elevadas, a autora entende que a ignorância é mais fatal ao homem do que a desnutrição e a pobreza. Talvez hoje poderíamos ousar dizer que a ignorância tanto quanto a desnutrição e a pobreza podem ser fatais ao homem.

> Muitos pensam que o respeito pela criança e a consideração por sua vida psíquica significa não esforçá-la, isto é, evitar o trabalho mental. Ao contrário! Quando se leva em consideração como base as energias naturais ou, em outras palavras, quando o plano da educação segue psicologia especial do desenvolvimento, alcançar-se-á não só um vasto e rápido progresso na cultura, mas se realizará também uma intensificação dos valores pessoais (MONTESSORI, 1949, 72).

Esse relato de experiência justifica-se pelo significado e importância do processo de aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita em qualquer etapa da vida, vislumbrando inclusive o processo de humanização do sujeito para tanto o recurso literário é um valioso instrumento, inclusive dentro dos pressupostos educacionais de Maria Montessori, dentre outros autores.

[29] Mestranda pela Universidade Federal de Goiás, lucianabarrosdealmeida@gmail.com
[30] Professora Doutora Altina Abadia da Silva, tina@wgo.com.br

A fim de ratificar essa ideia Barone (2016) diz que:

> [...]minha proposta é facultar à criança o contato precoce com o texto literário. A Literatura, oral ou escrita, é fonte e reservatório de toda produção humana, em qualquer cultura, e por meio dela o homem reinventa-se continuamente. Síntese do passado e semente do futuro a Literatura oferece ao leitor a forma do humano levando-o a compreender melhor a si e a seu mundo (BARONE, 2016, p. 27).

A problematização desse relato de experiência explica dentre outras causas também considerando ainda os baixos índices de pessoas leitoras, amplamente divulgados pelas mídias, tal qual dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2020.

> Segundo a mais recente pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma discreta melhora, saindo de 6,8%, em 2018, para 6,6%, no ano passado. Este novo índice foi retratado por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação. Mesmo com a diminuição, que representa aproximadamente 200 mil indivíduos, o país ainda conta com 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. De acordo com o IBGE, analfabetos são cidadãos que têm 15 anos de idade ou mais e eles não conseguem formular nem pequenos textos.

Ao final como resultado é possível perceber que as crianças se apropriam dos recursos decorrentes da literatura entrelaçados com a metodologia de Maria Montessori que favorece o interesse, bem como o pensamento, a criatividade ampliando a experiência de cada criança, portanto promovendo um enriquecimento cultural abrangendo uma das funções da escola.

MÉTODO

Esse estudo foi realizado com base qualitativa visando a formação de sujeitos leitores para desenvolvimento da autonomia de pensamento cujos participantes foram 12 crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade, todas matriculadas em uma escola de educação infantil e ensino fundamental na cidade de Goiânia/GO, uma professora e uma coordenadora pedagógica, cuja metodologia se dá nos pressupostos da médica e pedagoga italiana Maria Montessori. O trabalho de leitura se desenvolveu ao longo do 1º semestre do ano de 2021.

Segundo a Proposta Político Pedagógica da referida escola onde foi realizada essa experiência e, considerando que crianças nessa faixa etária estão no período de

aquisição da leitura o conteúdo aplicado se deu, via professora, sendo ela a leitora dos livros que subsidiaram o trabalho no decorrer desse tempo, tendo a coordenadora pedagógica participado dos momentos de apresentação da leitura, dentre outros momentos pontuais das atividades propostas. No período do planejamento anual deu-se conjuntamente a elaboração do plano de unidade temática da literatura e foram selecionados oito livros literários como condutores do trabalho no 1º semestre. É importante dizer que na sala há outros livros literários, ao alcance das crianças e que são de livre manuseio sempre que a criança desejar. Esses livros são trocados mensalmente e, selecionados previamente a fim de ampliar as possibilidades e atender aos diferentes tipos de textos além dos variados interesses das crianças desta pequena comunidade escolar.

Foram escolhidos oito livros como condutores do trabalho no 1º semestre, sendo: Orelha de limão, autor Katja Reider e ilustrador Angela Von Roehl: Brinque Book, 1999; Espantomigo – o espantalho rabugento, autora Nye Ribeiro e ilustradora Carol Juste: Roda e Cia, 2008; Tudo bem ser diferente, autor e ilustrador Todd Parr: Panda Books, 2009; Cantigas por um passarinho à toa, 8ª ed., autor Manoel de Barros e ilustradora Martha Barros: Galerinha, 2009; A cicatriz, autor Ilan Brenman e ilustrador Ionit Zilberman: Companhia das Letrinhas, 2010; Um bicho em cada canto, autor Fabio Colombini e ilustradora Alessandra Tozi: Nova Espiral, 2011; Estrelas e planetas, autor Pierre Winters e ilustradora Margot Senden: Brinque Book, 2011; Os convidados de Senhora Olga, autora e ilustradora Eva Montanari: Jujuba, 2018.

A partir da leitura e releituras, se solicitada por qualquer uma das crianças, em dias e momentos alternados a professora tinha uma sequência de propostas de atividades que decorriam do contexto da leitura às quais as crianças foram convidadas e poderiam escolher se queriam ou não participar. Essas atividades se articulavam tanto ao Programa Curricular da Escola quanto à Base Nacional Comum Curricular (2018) advinda do Ministério da Educação que permeia o currículo das escolas brasileiras.

Dentre as articulações entre a leitura, a literatura e a metodologia de Maria Montessori, tivemos como propósito, a partir dos textos supramencionados, uma atividade principal proposta para cada livro literário.

Ressaltamos que o professor é o mediador das relações estabelecidas entre a criança e o objeto de aprendizagem e, entre as próprias crianças, todo o tempo. Importante também dizer que decorreram da apresentação e exploração das leituras alguns outros desdobramentos sugeridos pelas crianças, mas que nesse texto não serão relatados,

principalmente por diferirem parcialmente do objetivo aqui proposto, sobretudo outras explorações se deram, inclusive dentro de um pressuposto a própria metodologia, onde a criança determina um caminho a percorrer tendo como guia o adulto preparado[31].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração dessa experiência foi subsidiada por Montessori (1949) onde é apontado que:

> Todas as escolas começam sempre a ensinar a ler e escrever porque a escrita fixa o conhecimento humano, sendo por isso um procedimento lógico. Uma vez que o objetivo da escola é dar conhecimento, é necessário dar às crianças os meios para se tornar esses conhecimentos duradouros. Ler e escrever são as chaves que podem abrir as imensas reservas do conhecimento humano, reunidas, fixadas e acumuladas nos livros, com a arte da escrita (MONTESSORI, 1949, p. 75).

Seguindo essa ideia de que a escola é uma herança cultural à qual vai se atualizando dentro de um contexto histórico selecionamos uma coletânea literária que se articulava à Proposta Político Pedagógica da Escola – considerando principalmente os pressupostos de Maria Montessori que são o fio condutor do percurso educacional nesta instituição de ensino. Para tanto, elaboramos quadro abaixo, apresentando a literatura utilizada, a data à qual foi aplicada, bem como os campos de experiências equivalentes e a proposição de atividades feitas às crianças.

Data	**Livro literário**	**Campos de Experiências / Programa Curricular**	**Descrição sucinta da Atividade proposta**
Fevereiro	Cantigas por um passarinho à toa, Manoel de Barros	Linguagem / Cartões de identificação	Cada criança escolhe uma palavra da história que será escrita pela professora (na frente da criança) e, depois a criança encontra uma imagem que represente a palavra

[31] O adulto deve reconhecer que precisa assumir o segundo lugar, esforçar-se ao máximo para compreender a criança e para apoiá-la e ajudá-la no desenvolvimento de sua vida (LILARD, 2017).

			escolhida para compor um folheto literário.
Março	Orelha de limão, Katja Reider	Desenvolvimento Social – Vida Prática / Inclusão e Diferenças	Por meio da linguagem oral cada criança pode escolher contar uma experiência própria, se ela tem uma característica que é diferente das demais, ou se ela conhece alguém que tem características diferentes.
	Um bicho em cada canto, Fabio Colombini	Educação Cósmica/ Zoologia	Com uma pequena coleção de figuras de animais (coincidindo com animais contidos no texto) será proposto que as crianças classifiquem os animais em pequenos grupos: vivem na terra, vivem na água, vivem no ar.
Abril	Os convidados de Senhora Olga, Eva Montanari	Desenvolvimento Social – Vida Prática / Linha Montessoriana	Convidar as crianças para fazerem a linha montessoriana, usando deslocamentos que se assemelhem aos convidados da Senhora Olga.
	A cicatriz, Ilan Brenman	Educação Cósmica / O corpo humano e o cotidiano da criança	Por meio da linguagem oral propor que cada criança relate uma experiência que ela tenha machucado e, se ela tem alguma cicatriz. Ao final, elucidar à criança que a primeira cicatriz que temos no nosso corpo é o ‘umbigo’.

Maio	Estrelas e planetas, Pierre Winters	Educação Cósmica / Sistema Solar – o Universo	Usando a 'Cesta do Sistema Solar', apresentar às crianças, o Sol, a Lua e os planetas. Deixar que manuseiem o material e pedir que os nomeiem.
	Espantomigo – o espantalho rabugento, Nye Ribeiro	Linguagem / Construção de livro	Assim como o Espantomigo conquistou amigos, fazer uma pesquisa de quem são os amigos de escola de cada criança, propondo-lhes fazer um Livro (2) com seus amigos, poderão ser usadas fotografias e/ou desenhos feitos pela criança.
Junho	Tudo bem ser diferente, Todd Parr	Desenvolvimento Social – Vida Prática / Inclusão e Diferenças	Propor que cada criança encontre uma página do livro que se assemelhe consigo e, num folheto fazer ser autorretrato.

Fonte: elaborado pelas autoras

Dentro da ideia da literatura como recurso de humanização Barone (2016) afirma que a literatura é uma experiência insubstituível, na qual o íntimo e o compartilhado ligam-se de forma indissolúvel. [...] Assim podemos pensar que a leitura de histórias possui uma potência na construção e reconstrução do sujeito (BARONE, 2016, p. 149).

Pensando numa forma de inspirar as crianças, bem como definir a necessária interlocução do professor como mediador entre a criança, o livro e o que se pode construir a partir do texto lido corroboramos com Montessori (1949) quando a autora apresenta a ideia de que a leitura é um elemento da cultura na medida em que não se limita ao fazer ler, mas insere-se no progresso do conhecimento.

Presenciou-se nas crianças uma correlação dos textos lidos e explorados horizontal e verticalmente que elas foram capazes de correlacioná-los no cotidiano

escolar, em suas práticas de vida por meio de relatos que se estenderam nos diálogos entre elas, nas abordagens feitas em seus grupos familiares, enfim nas ações cotidianas que se mostraram aplicáveis em seus entornos, confirmando-as como práticas educativas eficazes.

CONCLUSÕES

Após o encerramento do 1º semestre fizemos a avaliação entre a professora e a coordenadora mediante registros fotográficos e folhetos onde estão registrados alguns dos momentos desta experiência pudemos avaliar que por meio da prática de leitura no cotidiano escolar, o uso da literatura articulados à metodologia preconizada por Maria Montessori, é um importante recurso pedagógico que favorece o interesse, bem como o pensamento, a criatividade ampliando a experiência de cada criança, portanto promovendo um enriquecimento cultural abrangendo uma das funções da escola.

Finalizamos essa experiência com a ideia de que é necessário oferecer recursos variados às crianças, dando-lhes possibilidades de escolher participar e se envolverem nas propostas, se quiserem, pois quando não há interesse, o aproveitamento fica obstaculizado. A cultura em si não pode se restringir em aprender a ler e escrever propriamente dito, pois, esses processos antes de serem externalizados são construídos internamente, essa experiência revelou-nos práticas de leitura e escrita implícitas nas variadas atividades que as crianças se envolveram e participaram pela natureza de seu pensamento e vontade que cooperam para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BARONE, Leda Maria Codeço; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da; PORCACCHIA, Sonia Saj. (orgs.) **O Leitor e o Texto: a função terapêutica da literatura**.1ed. Curitiba/PR, Appris, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) COVID-19. Microdados [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; 2020 [acessado 2021 Jul 14]. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_PNAD_COVID19/Microdados/PNAD_COVID19_052020.zip

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori – uma introdução para pais e professores**. Manole. São Paulo, 2017.

MONTESSORI, Casa Escola. **Proposta Político Pedagógica**, Goiânia, 2021.

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Formação do Homem**. Portugália. Rio de Janeiro,1949.

EXPERIÊNCIA DO CÍRCULO DE LEITURA EM FORMATO REMOTO: NOVAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Aline de Jesus Peixinho[32]
Mical de Melo Marcelino[33]

EIXO TEMÁTICO: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor;

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Leitura; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por finalidade apresentar experiências vivenciadas na disciplina de "Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa" do curso Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Em função da pandemia, esta disciplina aconteceu em formato remoto e os momentos do círculo de leitura (objeto desse relato) realizavam-se em aulas síncronas com a mediação da professora.

Para a condução das atividades os/as alunos/as tiveram o privilégio de realizar a leitura do livro "E as crianças eram difíceis: a redação na escola" de Eglê Franchi (2002). A narrativa perpassa pelos relatos de uma professora e alunos/as com experiências e avanços nas aulas de Língua Portuguesa, iniciada por análises em redações dos/as estudantes com base na perspectiva de que os/as educandos/as reportavam algumas dificuldades com grafias, fonemas e pontuações.

No decorrer da obra, a professora busca metodologias para trabalhar com essas crianças, ou seja, trazer as mesmas para realizarem trocas de saberes, visto que a sala de aula é composta por indivíduos que carregam consigo aspectos culturais. Conforme Franchi (2002)

[32] Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal alinedejesus.peixinho@gmail.com
[33] Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, mical.marcelino@ufu.br

> Se a cultura do professor deve fazer parte da consciência da criança, é preciso em primeiro lugar que a cultura da criança esteja na consciência do professor. Isso pode querer dizer que o professor deve poder compreender a linguagem da criança em lugar de tentar deliberadamente transformá-la. (p. 49).

Nessa perspectiva, a prática da professora citada no livro nos faz pensar em novas possibilidades de ensino para ações futuras enquanto futura educadora, a qual cria situações para que os/as estudantes se sintam estimulados a continuar na caminhada da cultura letrada e com determinações para a desconstrução do uso da norma culta padrão.

Logo, este estudo tem por objetivo relatar vivências do Círculo de Leitura refletindo sobre as aulas da disciplina de Construção do conhecimento em Língua Portuguesa, pensando em novas possibilidades de ensino-aprendizagem. A escrita deste relato contribui para que enquanto futura educadora possa desconstruir experiências vivenciadas na educação básica.

Além disso, os momentos experienciados no Círculo de Leitura nos possibilitaram a reflexão da importância da leitura e de realizá-la no coletivo com os/as estudantes e mediadora. Por meio das situações apreciadas nas aulas, foi possível conseguir pensar em novas possibilidades de ensino-aprendizagem e ressignificar as antigas práticas que me foram apresentadas na escola.

MÉTODOS

Assim, a metodologia proposta para a leitura desse livro foi a do "Círculo de Leitura" de Cosson (2020), sendo desempenhadas pelos/as discentes e a docente apenas realizava a mediação conforme os/as estudantes apresentavam nos momentos das aulas. Nesse caso, a educadora realizou um sorteio com as funções a serem desempenhadas e apresentadas por cada um dos/as educandos/as na leitura de texto escolhido previamente. As funções desempenhadas nesse Círculo de Leitura foram: Conector, questionador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador.

Dessa maneira, a metodologia de ler a mesma obra que os meus colegas, fez com que nós esperássemos a nossa vez para explanar o seu pensamento e função naquela semana por meio da leitura do mesmo livro, contribuindo positivamente com as reflexões e entusiasmo para falar a respeito de suas impressões no ato das apresentações a respeito das leituras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa forma, realizar a leitura em conjunto com os meus colegas promoveu o que Cosson (2020) afirma: que os círculos de leitura possuem caráter formativo, o qual proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa de ambos que estão envolvidos no processo. Sendo assim, os momentos em que compartilhei das minhas concepções e questionamentos com o grupo foram períodos aprazíveis e modificaram a minha forma de pensar a respeito do ensino da língua oral e escrita. Em outras palavras, o primeiro contato com o círculo possibilitou com que eu enquanto futura educadora refletisse sobre a minha prática para atuar na sala de aula com novas alternativas para proporcionar momentos como esses na atuação por meio da práxis.

Os círculos aconteciam sem ter uma ordem específica de apresentação das funções e acredito que esse momento proporcionado pelos/as discentes e a docente deixava ainda mais significativo os nossos encontros. Além disso, houve aulas que não eram do círculo de leitura em específico e sim de teoria, mas com base nas experiências realizadas nas leituras coletiva, conseguimos concretizar momentos prazerosos com outros aportes teóricos utilizando de funções escolhidas pelos/as estudantes para suceder aprendizados conforme a prática dos círculos de leitura.

Para tanto, a intervenção da professora no momento das apresentações é de realizar as mediações entre as falas dos/as alunos/as com a perspectiva de fazer com que eles/as cheguem a ampliar os seus conhecimentos e dando a eles, mais o que Freire (1996) denomina de autonomia para os/as estudantes. Ainda sobre isso, Freire (1996) ressalta que “Ensinar exige à autonomia do ser do educando” e em todos os momentos de leitura a mediadora nos possibilitou esse espaço, ou seja, os/as educandos/as quando realizavam suas funções, respeitavam a autonomia dada para cada um pela educadora, proporcionando a construção de novos saberes.

As fragilidades que irei apontar vão ao encontro das nossas discussões em aula a respeito do tempo. Acredito que se a atividade fosse realizada no modelo presencial, teríamos tido um pouco mais de tempo e a metodologia também seria outra. Mas, por outro lado, penso que se essa atividade não estivesse sendo realizada no remoto, não teríamos tanto êxito em que os/as colegas realizassem tão bem a função de pesquisador/a, por exemplo. Nesse caso, foi possível estabelecer contato direto com uma aluna da professora Eglê, que foi fundamental para as nossas trocas com o círculo de leitura. As potencialidades vivenciadas nas aulas proporcionaram pensar em novas práticas que poderiam ser implementadas futuramente no exercício da docência, bem como a forma

que a mediadora do círculo nos possibilitou construir alternativas para trabalhar futuramente.

Consoante a isso, pude refletir através dessa aula inovadora que tem como perspectiva a escuta e as trocas de saberes entre os/as estudantes, pela qual foi possível repensar as práticas que vivenciei anteriormente enquanto aluna da rede pública, tendo experienciado aulas extremamente tradicionais. Com os momentos que a professora nos apresentou na disciplina, consegui identificar múltiplas alternativas para serem utilizadas na minha docência num futuro não tão distante.

O círculo de leitura promoveu entre eu, meus colegas e a professora momentos que Freire (2013) irá chamar de movimento dialógico entre educandos e educadora que foram cheios de curiosidades e inquietações. Esses saberes construídos dialogicamente por meio das vivências iremos levar adiante para as nossas práticas enquanto futuros/as educardor/as. Sendo assim, experienciar o diálogo entre os meus pares possibilita reflexões para dialogar com outras teorias. Sobre isso, Freire (2013) afirma que

> [...] a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietude. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo. (p. 80).

Portanto, ressalto que os/as educandos/as conseguiram fazer esse movimento dialógico que o autor expõe. Em todos os nossos encontros, os/as estudantes estavam empenhados em desenvolver suas funções e realizar um círculo de leitura que nos proporcionasse momentos de inquietudes após a apresentação de nossas falas. Os períodos de leituras promoveram ações do tipo que enquanto realizamos as leituras de outros teóricos conseguimos fazer esse movimento que a professora nos proporcionou durante os círculos.

CONCLUSÕES

Por fim, considero que esses momentos, conforme Franchi (2002) aponta acerca das correções que o professor muitas vezes realiza e como podemos vivenciar também nas aulas de gramática por meio da leitura às cegas dos memoriais dos colegas ingressantes (outra atividade desenvolvida na disciplina), é importante salientar que o/a educador/a deve ser o/a mediador/a dessa relação entre o educando e a escrita, visto que

correções cheias de marcas vermelhas como ressalta a autora em um dos seus trechos, não possibilita uma autocorreção, mas a desestimula a continuar a escrever. Conclui-se que para que eu continuasse escrevendo e permanecesse inserida no mundo letrado, foi necessário realizar diversas ressignificações a respeito dos meus aprendizados na educação básica, e reafirmo que essa prática de círculos de leitura fará parte do meu cotidiano em sala de aula.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. Círculos de leitura: um quanto de literatura e um tanto de práticas. In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contextos, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: 25° ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. RJ: Paz e Terra, 2013.

FRANCHI, E. P. **A Redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: 2° ed.

Martins Fontes, 2002.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA INICIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gustavo Antonio Brasil da Rosa[34]

EIXO TEMÁTICO: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Pedagogia; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica consolida, em uma experiência tutorada, construções didáticas sustentadas por um amplo estudo teórico. Ainda que o discente acadêmico tenha efetuado previamente práticas em sala de aula, essa imersão, sob a orientação pedagógica de professores experientes, dá volume à formação dos futuros profissionais.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, essa vivência assume uma importância ainda maior do que em outras licenciaturas. As singularidades de cada turma, de cada aluno e de cada professor sintetizam exigências sobre a unidocência que transcendem o

[34] Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, gustavoabrosa@gmail.com

próprio currículo do curso. De tal forma, a Residência Pedagógica abarca uma série de aprendizados que só se tornam possíveis com essa dinâmica. Fundamentalmente, diversas abstrações teóricas se tornam práticas assertivas durante esse período. Ou seja, muitas das discussões hipotéticas acerca do exercício docente se materializam em ações concretas vivenciadas em sala de aula.

O atual contexto da educação brasileira, decorrente da crise sanitária provocada pelo coronavírus Sars-CoV-2, exigiu das universidades e dos programas de fomento às licenciaturas uma remodelação para contemplar o distanciamento acadêmico das escolas. Ainda que grande parte da formação aconteça no âmbito teórico, são os momentos de observação e prática que proporcionam os maiores aprendizados.

Assim, este relato procura apontar os aprendizados decorrentes da experiência vivida com a Residência Pedagógica nesse período de distanciamento social e de Ensino Remoto. O exercício no programa desenvolveu-se em uma turma de 2° ano do Ensino Fundamental, na referida escola, durante o período de 8 meses, datados a partir de outubro de 2020. A instituição de ensino, localizada no município de Porto Alegre, compõe o quadro da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

A Residência Pedagógica no ensino remoto

O contexto educacional, provocado pela eclosão da pandemia, lançou desafios extremamente complexos para atender as diversas configurações de ensino propostas. Nesse sentido, a oportunidade de estudar as possibilidades de distintas modalidades de ensino, de realizar observações e de elaborar planejamentos em conjunto com professoras em exercício da docência permitiu que tarefas cotidianas, muitas vezes deixadas em segundo plano, fossem exploradas com profundidade e mais atenção.

Por vezes, as demandas dos alunos em uma sala de aula exigem do professor uma resposta dinâmica, dificultando os registros de aula ou mesmo o aprimoramento de instrumentos didáticos aplicados. Essa dificuldade é inerente aos professores que trabalham em unidocência, que habitualmente atendem problemas individuais enquanto exercem a gestão de atividades e tarefas na sala de aula. Logo, essa experiência caracterizou-se, desde o início, como um exercício amplamente reflexivo acerca da prática docente.

É fundamental trazer a este relato a discussão das diferenças entre o Ensino à Distância (EaD) e o Ensino Remoto. O que ocorre, dentro do caráter emergencial imposto à educação, é que as aulas remotas acabam por reproduzir dinâmicas do ensino presencial.

Diferente da modalidade EaD, que possui uma estrutura orientada por um modelo propriamente concebido para o ensino a distância, na modalidade de atendimento remoto emergencial o número de alunos por turma e o nível de interação proposto definem a formatação das aulas e a modulação dos conteúdos.

Existe ainda, por conta do curto período transcorrido até então, uma carência de estudos concretos acerca desse período. De qualquer forma, mesmo que seja difícil apontar um número de estudantes ideal para salas virtuais, as observações realizadas ofereceram indícios empíricos de que mais de 10 estudantes por sala saturam os momentos de fala individuais. Obviamente, cada etapa do Ensino Fundamental e cada turma, além da dinâmica de aula proposta pelo professor, são fatores que determinam essa percepção. Entretanto, as aulas acompanhadas, de uma turma de 2° ano do Ensino Fundamental, evidenciam que um número de alunos muito maior dificulta avaliações diagnósticas e prejudica a adaptação de atividades à heterogeneidade inerente a uma turma. O sentimento é que existe uma perda linear de vínculo individualizado a partir de cada aluno que é incorporado à sala virtual. A identidade coletiva de turma é completamente distinta quando comparada com uma turma em ensino regular presencial, fato inegável.

Essa proposição é uma percepção especulativa, mas que atesta diferenças importantes entre as modalidades de ensino. Estar permanentemente atento a esses cenários é imperativo a qualquer profissional e acaba por configurar, inclusive, a própria prática docente. Ratificando um dos princípios de aprendizagem preconizados por Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 313):

> Uma abordagem “metacognitiva” sobre o ensino pode ajudar os professores a aprender a assumir o controle da própria aprendizagem, fornecendo ferramentas para a análise de eventos e situações que permitam compreender e lidar com as complexidades da vida em sala de aula.

Passamos, em 2020, por transformações importantes na educação. As tecnologias de ensino à distância e o uso de ferramentas digitais representam uma realidade que será incorporada ao cotidiano escolar independente de um retorno massivo à normalidade presencial. Vivemos uma aceleração do processo de virtualização, que demanda dos professores e alunos uma gradativa autonomia em relação aos seus próprios aprendizados. As metodologias ativas se tornaram uma realidade e podem trazer benefícios significativos já em curto prazo. Nessa perspectiva, a Residência Pedagógica, na figura

de todos os agentes envolvidos no processo, tornou-se uma experiência pioneira e transformadora em relação às possibilidades de ensino.

Atividades de formação: as observações como objeto de aprendizagem

Através de uma inserção progressiva dos discentes do programa nas escolas, com uma formação didática contínua, foi possível adequar-se às exigências de cada instituição. Afinal, a conjuntura de transformações desse período demanda que as próprias escolas, antes, se estruturem para receber os bolsistas.

Em vista disso, o programa Residência Pedagógica ofereceu possibilidades que contornaram a impossibilidade inicial de contato direto com as salas de aula virtuais e com os estudantes. Dessa forma, destaco a importância de algumas atividades exercidas ao longo desta experiência: a elaboração de um planejamento didático - abarcando uma aula virtual assíncrona - e a exploração de recursos didáticos de ambientes virtuais em uma prática simulada. Contudo, foram observações de aulas remotas da E.E.E.F. Imperatriz Leopoldina que consolidaram os maiores aprendizados.

O uso de aplicativos de edição de vídeo, a necessidade de planejamentos coletivos e a exigência de fundamentação teórica, foram experiências muito ricas na elaboração das propostas pedagógicas simuladas. Além disso, a apresentação de uma prática simulada junto ao grupo de colegas do programa foi um exercício que promoveu a retroalimentação das percepções coletivas. Essas atividades foram importantes no sentido de explorar ferramentas digitais para o Ensino Remoto, novidade para muitos dos membros do Programa.

Os alunos dos Anos Iniciais, muitos dos quais estabeleceram uma relação estritamente virtual com a escola e com o processo de alfabetização, ainda carecem de todo cuidado pedagógico exigido em uma aula presencial. De tal forma, é imperativo que as dinâmicas virtuais contemplem o olhar diagnóstico inerente a essa fase. As dificuldades em fazer uma avaliação mais precisa muitas vezes decorre do envolvimento ativo dos pais e responsáveis, por vezes invasivos, intermediando uma dinâmica que idealmente se estabelece de maneira direta entre o aluno e o professor.

Assim, dentre as diversas vivências desse período, trago o relato de uma experiência particular, decorrente da dificuldade inicial da professora titular de gerenciar a turma, onde foram feitas as observações, e as aulas em um ambiente virtual. Ciente da necessidade de acompanhar as respostas não-verbais dos alunos, uma professora de 2°

ano propôs como solução uma dinâmica de acesso redundante ao ambiente virtual pelo professor: enquanto através de um acesso, feito como professora administradora da sala virtual, faz-se a manipulação dos recursos didáticos de uma aula expositiva, é possível acompanhar os alunos, em um espelho de classe virtual, por um segundo canal, acessado por um outro computador, também pela professora. Tal gerenciamento transcende as próprias possibilidades oferecidas pelos aplicativos de reunião virtual, contornadas com o uso da criatividade e da necessidade em qualificar o ensino por um profissional atento e ouvinte.

Aliás, o compartilhamento de aprendizados foi fundamental na aceleração das adaptações necessárias ao ambiente virtual. É com essa constante troca de informações que se desenvolvem ferramentas, que buscam mitigar as dificuldades em abarcar o currículo de cada uma das etapas do Ensino Fundamental. Ainda que o tempo de aula, a autonomia exigida e a complexidade dos conteúdos sejam distintos em cada seriação, muitas técnicas são comungadas. As sistematizações no caderno, a necessidade em estabelecer uma rotina, a retomada constante de aprendizados consolidados, entre outros aspectos, estão presentes em todas as aulas.

Assim, mais do que as práticas de planejamento e estudo teórico, as observações foram extremamente construtivas, sobretudo pela oportunidade de vivenciá-las ao longo de um período considerável, de cerca de três meses. Sem dúvida, os aprendizados e conhecimentos construídos ao longo desta experiência compõem uma bagagem didática que só agrega coisas positivas ao repertório de aula dos futuros professores. Conforme apontam Giovannini e Sabelli (2014, n.p):

> Analisar, compreender e melhorar o próprio ensino supõe, então, investigar esses vários níveis que percorrem a classe como uma unidade e requerem uma atividade reflexiva do professor em formação. Este processo, embora possa começar durante a formação inicial, continua durante toda a carreira docente.

Assim, a impossibilidade de concretizar os planejamentos em sala de aula antes do cessamento do vínculo com o programa não impediu que as atividades já desenvolvidas enriquecessem os aprendizados. De tal forma, as observações foram substanciais como subsídio, tanto nas práticas simuladas quanto nas análises reflexivas das aulas acompanhadas.

Considerações finais

A realização prévia de observações, junto às turmas que recebem os futuros docentes, aponta para uma experiência extraordinária. Ter a oportunidade de viver o ambiente escolar virtual, bem como as respostas discentes desse período, permite uma análise única sobre as possibilidades educacionais das novas tecnologias.

É com imensa satisfação que presto aqui minha reverência a todos os profissionais que nos receberam. Dentro do cenário caótico apresentado, é muito bom saber que existem espaços educacionais como este, que servem de exemplo à capacidade de uma instituição pública que sobrepuja todas as dificuldades.

Por fim, com a conclusão do curso, decorrente da graduação acadêmica, fica a satisfação de olhar para trás e ver o caminho percorrido. Nesse sentido, destaco a importância dos programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, sem os quais teria poucas chances de inserção no universo da docência, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que muitas vezes exige experiências prévias. Afinal, foi através dessa abertura, avalizada pela UFRGS, que foi possível certificar-me das escolhas tomadas, principalmente pela oportunidade de trabalhar *in loco* nos Anos Iniciais.

Referências

HAMMERNESS, K; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 306-332.

GIOVANNINI, Marianela; SABELLI, María José. Redefiniendo las prácticas simuladas como dispositivo de formación. In: ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (Orgs.). **La práctica como eje de la formación**. Buenos Aires: Eudeba, 2014, [s/p]. [texto digitado].

A CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - (PNLD-2019)

Rosângela Carneiro Marques[35]
Selma Martines Peres[36]

EIXO TEMÁTICO 1: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Livro Didático. Manual do Professor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta breves estudos de uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC), da UFG/Regional Catalão – GO, em andamento. Assim, essa comunicação tem como objeto estudar o conceito de alfabetização presente no livro didático e no manual do professor. Nesta investigação, o objetivo principal é inferir o conceito de alfabetização presente no livro didático e no manual do professor mais adotado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019).

Tomando as concepções de alfabetização como tema que fundamenta este estudo, construímos como problema: Que concepção de alfabetização se pode inferir do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos do PNLD-2019?

Sendo assim, esta investigação articula o tema alfabetização às obras didáticas avaliadas e distribuídas pelo governo federal aos anos destinados a alfabetização inicial, comparamos os conteúdos por ensinar, as diretrizes pedagógicas, as habilidades definidas nos documentos orientadores e aos pressupostos teóricos-metodológicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, e assim inferimos a concepção de alfabetização que caracteriza este material.

A partir desta questão central, registramos como objetivos específicos deste estudo: Contextualizar a publicação e veiculação do livro didático do 1º e 2º anos (PNLD-2019); Identificar e caracterizar a estrutura do livro didático e manual do professor do 1º e 2º ano; Analisar textos, exercícios e encartes contidos no livro didático e no manual do professor e problematizar sua relação com a concepção de alfabetização.

[35] UFG/RC-PPGEDUC, rosangelacmarques@gmail.com
[36] UFG/RC-PPGEDUC, selmamartinesp@gmail.com

Como docente do ciclo de alfabetização, cuja orientação prima pelo compromisso com a democratização da educação com equidade e qualidade para todas as pessoas, reiteramos nesse trabalho, nossa defesa de uma concepção de alfabetização como produção dialógica.

Nesse sentido, neste trabalho defendemos que o ato de ler e de escrever deixam de ser conteúdos escolares restritos à dimensão técnica para assumir um sentido social e político concernentes ao pressuposto freiriano (1992, p.9), canonizados na frase, *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra"*, que ampliou o conceito de alfabetização para um horizonte de emancipação humana.

MÉTODOS

Como procedimento para direcionar nossa investigação utilizaremos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Justifica-se a opção pela escolha da abordagem qualitativa por entendermos que a mesma estabelece que o objeto de análise seja examinado a partir da ideia de que nada é por acaso, que tudo deve ser visto como uma pista para uma compreensão mais clara do todo investigado.

Do ponto de vista de Minayo (2009, p.21), esta abordagem traz como seu principal elemento a busca pela apreensão de um nível de realidade que não pode ser quantificado, propondo respostas às questões particulares de uma realidade, trabalhando com o universo de significados e valores vinculados nas relações e processos que não se reduzem apenas a codificação.

Quanto ao método ou procedimento, utilizaremos aquele conhecido como análise documental, a fim de contribuir juntamente com a pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste trabalho.

A escolha pela pesquisa exploratória se justifica, porque conceitos e processos podem ser esclarecidos e desenvolvidos, uma vez que se almeja analisar os referenciais que direcionam a compreensão do problema relativo aos manuais escolares voltados ao processo alfabetizador. A análise das informações obtidas nos referenciais de prescrição didática busca identificar especificidades, confrontar características, estabelecer similaridades e relações existentes entre a mediação pedagógica ali preconizada, à luz de critérios do recorte teórico do estudo proposto.

Quanto ao nível, optamos pela pesquisa exploratória, pois a intenção é proporcionar uma visão aproximativa do conceito de alfabetização que se faz presente

nas obras didáticas de Língua Portuguesa, considerando, ainda, que elas próprias são também objetos-fonte de nossa análise.

Conforme Gil (2008, p.27) esse nível de pesquisa; "[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores."

Nas linhas desta investigação, estamos a nos referenciar em autores como: Frade (2007), Freire (1992), Mortatti (2000), Goulart (2005), Soares (2018), Smolka (1993) que trazem discussões significativas acerca da alfabetização.

E balizando nossas proposições, os dados que vem direcionando nossas análises foram recolhidos a partir dos documentos oficiais; Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs-1997) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2017).

Tendo em vista alcançar os objetivos propostos inicialmente, utilizamos como fonte documental, uma coleção didática de alfabetização, adquirida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), no contexto da implementação das orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e destinadas aos/as alunos/as que cursam os dois primeiros anos de escolarização, período este, cujo documento orienta como sendo referente ao ciclo de alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder nossas indagações, escolhemos como material de análise o livro didático de 1º e 2º ano e o manual do professor que o acompanha, que foi mais adquirido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019). Posto que, nos parece que investigarmos as concepções de alfabetização presente nas obras didáticas que o Ministério da Educação (MEC), tem sua relevância por ser este um material cuja distribuição ocorre de forma massiva a décadas nas instituições escolares nacionais, constituindo-se em,

> [...] um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (BATISTA, 2003, p. 30)

Partindo do fato de que processo de ensino da aquisição inicial da língua materna que é o objeto de estudo deste trabalho nos pautamos nas recomendações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que conduziram a implementação do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), e definimos então como corpus empírico dois exemplares de livros e dois manuais do professor, um destinado para o 1º e outro ao 2º ano, por se tratar do período estabelecido para o ciclo de alfabetização neste documento.

Convém ressaltar que visamos relacionar os direcionamentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as quais explicitam as diretrizes para o componente curricular Língua Portuguesa a algumas particularidades relativas à temática que aqui investigamos. Para além da divisão deste documento em competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo de toda a Educação Básica, há ainda a apresentação no documento da definição de alguns eixos organizadores para o processo de alfabetização.

> Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p.71)

Dessa forma, relacionamos a análise do livro didático e do manual do professor à organização das habilidades de acordo com as práticas de linguagem a que se relacionam os componentes dos eixos leitura/escuta, produção de textos/escrita, oralidade e análise linguística/semiótica e em campos de atuação da vida cotidiana, do campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública.

Com o que está posto, buscamos ao analisar o livro didático e manual do professor inferindo: Qual concepção de alfabetização esse material propõe?

CONCLUSÕES

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, estamos no processo de investigação, no entanto, a partir de um mapa conceitual, nossas diligências apontam que o conceito de alfabetização presente no livro didático e no manual do professor (PNLD-2019), focalizam e seguem os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

para a alfabetização, posto que este documento configurou grande parte do Edital de convocação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) o qual antecedeu a definição da coleção didática aqui em análise.

Dessa forma, nossa pesquisa vem trazendo resultados também em relação ao conceito de alfabetização referenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não fosse esse nosso objeto de estudo.

Nesse aspecto, cotejamos relacionar os estudos convencionais sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita às propostas já investigadas, até a efetivação das propostas analisadas, tanto pelo viés do diálogo com a criança por intermédio das temáticas propostas, quanto pela mediação das atividades pelo professor, explícitas no livros do aluno e manual do professor, para finalmente, ao elucidarmos o conceito de alfabetização presente nestas obras estabelecer suas contribuições e seus limites nos processos em questão.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In ROJO. Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum.** Secretaria de Educação Fundamental/Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 27 nov. 2019.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e Material Didático** – PNLD 2019. Secretaria de Educação Fundamental/Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file> Acesso em: 03 jul. 2020.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental/Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf. > Acesso em: 15 nov. 2019.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Alfabetização.** Secretaria de Educação Fundamental/Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf > Acesso em: 27 nov. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa

Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 16 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Ed. Vozes, Petrópolis, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, p. 157-175, jul. 2000. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/cp/a/y98RLWNJQQxsFgNt4xLcbHg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em:18 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar:** um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004 > Acesso em: 26 de set. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

O/A PROFESSOR/A COMO MEDIADOR/A DE LEITURA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Beatriz Fernanda Carreira[37]
Karina Klinke[38]

EIXO TEMÁTICO: Práticas de Leitura e Escrita e Formação do Professor;

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Mediação de leitura; Formação de professor/a;

INTRODUÇÃO

[37] Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Ciências Humanas do Pontal,beatrizfernanda.carreira@gmail.com

[38] Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Ciências Humanas do Pontal, karina.klinke@ufu.br

A literatura é fundamental para o processo de letramento de estudantes, uma vez que a leitura de textos literários favorece ludicamente a apropriação, compreensão e interpretação de textos, tal qual é objetivo do letramento. Assim, pensar o exercício do letramento literário desde a Educação Infantil é um assunto necessário e que acomete na reflexão sobre a formação dos/as professores/as para tal exercício, visto que em sala de aula esses/as serão os/as mediadores/as de leitura, ou seja, serão as pessoas que farão o intermédio entre estudantes e os livros de leitura literária.

O presente trabalho trata da relação entre a mediação da leitura literária por parte de professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e a formação destes/as para exercer a mediação de maneira adequada ao desenvolvimento não somente da técnica da leitura, mas para a formação do gosto e do hábito. É parte introdutória de um projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em andamento e tem como objetivo refletir sobre o papel do/a professor/a no processo de letramento literário de estudantes que, por vezes, têm a escola como principal ambiente de acesso à leitura literária.

Na perspectiva do referencial teórico-metodológico utilizado, Rildo Cosson (2011) e Michèle Petit (2009), considera-se que para assumir uma postura adequada na mediação, é de fundamental importância a formação de professores/as, por isso, apresentamos como ambos autores abordam respectivamente o letramento literário e a mediação da leitura literária, com intuito de responder à pergunta: qual a relação entre a formação de professores/as e a atuação docente como mediador/a da leitura literária?

Com base neste referencial, notamos que os/as professores/as como mediadores/as de leitura literária tomam para si a responsabilidade de escolher, analisar e pensar metodologias para desenvolver o letramento literário sem que se perca o prazer da leitura e, assim, podem estimular cada vez mais o interesse dos/as estudantes pela prática de ler.

Ainda de acordo com os autores, a escola é uma instituição social que deve ter o compromisso de desenvolver integralmente as pessoas que nela estão inseridas e, ainda, apostar na formação de professores/as como um meio para que se atinja esta perspectiva.Evidenciam a importância da literatura para que se fomente tal aspecto, considerando que ela traz um tipo de texto que agrada às crianças, jovens e adultos devido a seus traços artísticos e, portanto, lúdicos.

MÉTODOS

Por meio de pesquisa bibliográfica, cotejamos os conceitos de Letramento Literário (COSSON, 2011) e Mediação da Leitura Literária (PETIT, 2009) para compreender o papel do/a professor/a no trabalho com a literatura na escola e saber como sua formação interfere em uma práxis adequada ao letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estudar os conceitos de letramento literário e mediação da leitura literária, compreendemos que eles abarcam duas funções da escola: "serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (COSSON, 2011, p. 20). De acordo com a BNCC (2018), fazem parte dos campos de experiência da Educação Infantil, "As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo" (BRASIL, 2018, p. 42). Na etapa do ensino fundamental a literatura faz parte da "adesão às práticas de leitura" (BRASIL, 2018, p. 74), com as seguintes "competências específicas de língua portuguesa":

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 74).

Para o cumprimento destas funções, Cosson, em 2011, já orientava que:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim com fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2011, p. 23).

De acordo tanto com as prerrogativas da BNCC (2018) quanto às considerações de Cosson (2011), ponderamos que o letramento literário não tem como finalidade a descaracterização da literatura como expressão cultural e artística, mas sim de, por meio de tal expressão, promover o letramento entre as diversas pessoas presentes no ambiente escolar, sejam crianças, jovens ou adultos.

E para fazer uso da literatura como meio de letramento, o/a mediador/a de leitura precisa ser preparado/a para a oportunizar e incentivar, compreendendo as dificuldades que os/as leitores/as apresentam, principalmente os/as de baixa renda e trabalhadores/as,

como o próprio acesso ao livro literário, a falta de tempo para experimentar de maneira aprofundada cada texto, a desmotivação devido à falta de incentivo a este estilo textual, entre outros.

Diante dos objetivos do letramento literário e da consciência de que ele demanda um trabalho devidamente planejado e cuidadoso, o/a mediador/a de leitura precisa ter em mente que "a leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionei: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade" (PETIT, 2009, p. 101), para que não perca a motivação de usá-la em suas mediações.

Por considerarmos nesta pesquisa o ambiente escolar, abordamos especificamente o/a professor/a como o/a mediador/a de leitura literária, muito embora quaisquer pessoas possam assumir este papel em outros espaços e lhes cabe o mesmo preparo. No caso escolar, o/a professor/a, enquanto mediador/a tem como tarefa:

> [...] explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON, 2011, p. 29).

Ou seja, é papel do/a professor/a estabelecer uma relação de aproximação entre alunos/as e a leitura a fim de despertar seu interesse e conseguir atingir os objetivos desejados, uma vez que ele/a é o/a intermediário/a entre o livro e o/a aluno/a, como pontua Cosson (2011).

Ainda segundo Cosson (2011), há uma preocupação com o rumo de possibilidades a serem seguidas durante a mediação da leitura, sendo a pluralidade e a diversidade de autores/as, obras e gêneros, o caminho mais popular quando se trata da seleção de textos, sendo que:

> [...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos com leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2011, p. 35)

Portanto, além de apresenta aos/às estudantes a diversidade de textos, o/a professor/a também precisa aumentar a complexidade da leitura para instigar a

competência leitora, gerando cada vez mais a conquista, o aprimoramento de conhecimentos e a expansão de seus horizontes, o que desencadeia o crescimento pessoal e subjetivo do/a leitor/a. “No caso do ensino da literatura, esse compromisso se traduz tanto pelo objetivo de desenvolver a consciência crítica do aluno, por meio da leitura literária, quanto pela metodologia e material utilizados para o ensino da literatura” (COSSON, 2020, p. 122).

Para o desenvolvimento da competência leitora, o primeiro passo é a seleção dos textos, quando é necessário considerar o ponto de partida dos/as estudantes mediante seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e a diversidade dos textos que serão apresentados. Além disso, há outro fator importante quando se trata desta temática, o uso dos cânones literários, ou seja, as obras mais valorizadas de uma determinada região ou país.

O uso de cânones não deve ser a única literatura válida para o letramento literário, mas eles também não podem ser esquecidos, uma vez que marcam uma cultura e, assim, podem gerar diversos conhecimentos culturais enriquecedores no processo de ensino e aprendizagem. “Na perspectiva do paradigma histórico-nacional, a literatura é um saber basicamente escolar. Nessa condição, [...] o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade” (COSSON, 2020, p. 50).

Além da seleção das obras literárias, também é papel do/a mediador/a acompanhar o processo de leitura dos/as estudantes, o que acontece primeiramente por meio da comprovação da leitura e, em seguida, sua ampliação, uma leitura crítica e que correlacione o/a leitor/a, o texto e a sociedade. Para que isso aconteça,

> As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2011, p. 47).

Compreendemos, assim, que o/a mediador/a tem papel crucial no processo de letramento literário, pois é a pessoa que fará o encaminhamento das ações a serem concretizadas neste processo. Cabe a ele/a estabelecer meios que despertem o interesse dos/as estudantes e que sejam propícios para o desenvolvimento de conhecimentos e apreensões de mundo, dando caráter significativo para a aquisição do letramento e da construção de um ser social subjetivo.

Contudo, pesquisas apontam – BATISTA (1998), CORRÊA (1999), GUEDES-PINTO (2000), VANHULLE (2000), CARVALHO (2002), ANDRADE (2002) – a importância e, também, a defasagem da formação de professores/as para que práticas qualificadas de leitura se efetivem nas escolas, de modo a atingir desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Por isso, diante da proposição da BNCC (2018), ainda cabe responder: a quem cabe formar os/as mediadores/as de leitura? Qual é a contribuição da formação de leitores – nos níveis superior e formação continuada – em favor de percursos de leitura mais integrados?

CONCLUSÕES

Com base no estudo realizado, pautado em Cosson (2011) e Petit (2009), percebemos que o Letramento Literário é um processo enriquecedor desde a Educação Infantil, visto que o ambiente escolar pode ser o principal local de acesso à literatura para diversas pessoas na etapa da educação escolar básica.

Nesse ambiente, o/a professor/a será o/a mediador/a de leitura, responsável por preparar desde a escolha dos livros que serão lidos e apreciados até a maneira como acontecerá o processo do letramento literário. O letramento adequado, por sua vez, exige que o/a mediador/a saiba como intermediar a literatura com a aquisição da leitura, escrita e interpretação dos textos sem que se perca sua ludicidade, seu caráter artístico e cultural.

Assim, refletimos que a formação de professores/as para a mediação da leitura literária é essencial para o alcance dos objetivos propostos pelo Letramento Literário quando realizado no ambiente escolar, pois é necessário que os/as professores/as tenham consciência da importância do seu papel, além do aprimoramento de seus conhecimentos no que diz respeito ao uso da literatura, da leitura literária e de como conduzir sua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A formação universitária de professores e seus gêneros textuais**. Rio de Janeiro, maio/2002. Projeto de pesquisa – Faculdade de Educação, UFRJ.

BATISTA, Antônio Augusto Barbosa Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. ***TEIAS***: Rio de Janeiro, ano 3, n.5, jan/jun 2002.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Entre práticas e representações: uma incursão em alguns aspectos da leitura na universidade. In: **Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação** (ANPEd), XX, 1999, Caxambu. Trabalho apresentado.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. Ed., 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. 232f. 2000. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva / Michèle Petit; tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª edição). 192 p. Tradução de: Les Jeunes et La lecture.

VANHULLE, Sabine. La littérature dans la formation des futurs enseignants. **Les cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale**, Service de Pédagogie Experimentale, Université de Liège, n. 1 et 2, jan. 2000.

Grupo de Trabalho:

DIVERSIDAE E INCLUSÃO: LEITURA E ESCRITA

DIVERSIDADE REGIONAL E A PERSPECTIVA DE LINGUAGENS MÚLTIPLAS

Geisiel Antônio de Morais Cassimiro[39]
Maria Zenaide Alves[40]

EIXO TEMÁTICO: 3 - Diversidade e Inclusão: leitura e escrita;

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Regional; Multiculturalismo, Linguagens Múltiplas

INTRODUÇÃO

Uma das questões que vem ganhando enfoque na área da educação no século XXI é a discussão acerca do multiculturalismo, seja no âmbito conceitual ou como proposta pedagógica, trazendo luz à temática da diversidade na escola. Especificamente em relação a diversidade regional no contexto escolar, ocasionada pelos movimentos populacionais, torna-se necessário problematizar como a escola tem lidado com a questão das linguagens múltiplas e regionalismos que chegam nesse espaço social.

O presente trabalho faz parte de um recorte bibliográfico de uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual tem como objeto de estudo a *diversidade na Licenciatura em Educação Física sob a perspectiva dos discentes*. Neste recorte, busca-se

[39] Universidade Federal de Catalão, cassimirogeisiel@gmail.com
[40] Universidade Federal de Catalão, zenpiaui@yahoo.com.br

compreender a emergente necessidade de se pensar o multiculturalismo e as múltiplas possibilidades de linguagens no interior da escola, as quais têm sido negligenciadas pela hegemonia de uma linguagem padronizada que vem influenciando a educação brasileira ao longo da história.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, uma vez que os dados coletados são, via de regra, descritivos e analisados através de um processo mais indutivo, no qual o investigador parte de questões mais amplas para chegar em temas mais específicos, valorizando a sua perspectiva em relação assunto estudado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Estão sendo levantados artigos e livros relacionados a temática da diversidade regional, sob a luz do multiculturalismo de Peter McLaren; e linguagem, sob uma perspectiva social que se apresenta, conforme Soares (2000, p. 6) "comprometida com a luta contra as desigualdades sociais".

A partir desse levantamento pretende-se compreender a importância de se pensar e valorizar na escola os mais diversos tipos de linguagens que os alunos trazem consigo, através de suas experiências sociais, históricas e culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil é essencialmente um país plural, seja nos aspectos elementares da constituição de uma nação como a distinção de território, faixa etária, classe social, seja nos mais complexos referentes à etnia, identidade de gênero e, principalmente, naqueles que se vinculam ao âmbito cultural. Fruto de um processo de colonização, somos o resultado da miscigenação de vários povos que, influenciados por suas culturas de origem, desenvolveram aqui os seus próprios modos de viver, pensar, agir e também de se comunicar.

O comportamento, as habilidades, os hábitos adquiridos socialmente de modo cumulativo por determinada pessoa ou grupo social define o que Laraia (2009, p. 68) entende por cultura, isto é, "o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura".

Nesse entendimento, para se pensar a sociedade brasileira moderna (industrial e capitalista) é necessário, antes de tudo, entender, conforme Soares (2000), que não há

uma única cultura, existem várias culturas, diferentes entre si, mas não superiores ou inferiores, nem melhor ou pior do que a outra. É igualmente necessário entender também que "negar a existência de cultura de determinado grupo é negar a existência do próprio grupo. (SOARES, 2000. p.14).

Concomitantemente, McLaren (1997) esclarece que é através da linguagem, elemento cultural, que se constrói a identidade de um povo. O autor destaca ser imperioso tratar a diversidade dentro de um campo político que esteja comprometido com a justiça social, na qual as diferenças sejam consideradas como uma construção social, histórica, cultural, permeadas pelas relações de poder e de ideologia, a fim de que se posicione contra os modelos e padrões hegemônicos historicamente construídos.

Como argumenta Soares (2000, p. 16), "a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é, o principal instrumento para a sua transmissão". Essa tese nos leva a entender que ao se apresentar dessa forma, a linguagem corresponde intrinsecamente à essência do sujeito que dela se utiliza, tornando-se uma espécie de identidade individual e coletiva desenvolvida por determinado grupo social. Do mesmo modo, Geraldi (2005) ao analisar a linguagem na perspectiva de Paulo Freire, a concebe como elemento constitutivo do humano que se realiza através de um espaço dialógico que tem na alteridade as condições essenciais para a construção do que somos. Pois, se somos, o somos por causa da relação que estabelecemos com o outro. Daí o entendimento do autor de que somos na nossa voz muitas vozes e que "sem o outro não há vozes". (GERALDI, 2005, p. 17)

Neste contexto, dada a extensão territorial do Brasil, há de se considerar a existência da multiplicidade de variantes linguísticas o constitui, identificadas, entre outras formas, principalmente através da diversidade cultural que caracteriza cada uma das regiões do país. É exatamente essa variedade linguística que a escola recebe diariamente por meio dos educandos que carregam consigo as influências próprias do contexto sociocultural em que vivem. Contudo, Soares (2000, p. 15), problematiza que a respectiva variedade linguística, geralmente, não é valorizada na escola, já que esta "a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes.

De acordo com Pinho (2019), desde a colonização a escola brasileira foi estruturada para receber apenas um modelo de aluno, que deveria estar em conformidade com os princípios civilizatórios da coroa portuguesa, que forjava nos sujeitos uma identidade única e imutável, características pouco modificadas ao longo do tempo e ainda vistas na escola atual. Conforme salienta a autora, o modelo de educação que se desenvolve

na modernidade, lançando mão de uma cultura hegemônica, inspirada no princípio do liberalismo democrático, cria a partir dele, alunos individualistas e ainda fomenta a desigualdade entre as múltiplas culturas que configuram a sociedade brasileira atual.

O que se observa a partir daí é que ao atender aos anseios modernos relacionados ao capitalismo industrial, a escola acaba por negligenciar as múltiplas possibilidades de linguagens trazidas pelos alunos através das suas experiências de vida, de cultura e de classe social, em detrimento de um padrão de linguagem que, como sublinha Soares (2000), encontra-se centrado em atitudes etnocêntricas, preconceituosas e, que em função disso, contribuem para o fracasso escolar de alunos cujos padrões culturais não correspondem aos da classe dominante.

Soares (2000) referenciando-se em Bourdieu aponta que linguagem e estrutura social são indissociáveis e, por isso, uma relação de força simbólica que se materializa através da comunicação estabelecida entre os interlocutores num cenário social. Logo, ao considerar a linguagem como um bem simbólico correlacionado à "relações de força materiais", a autora a identifica na educação capitalista produtivista como um meio de se exercer a dominação de um grupo sobre o outro, em que se legitima a linguagem correspondente àquela que se enquadra no capital linguístico e cultural. (SOARES, 2000. p. 36)

Nessa perspectiva é que uma educação multicultural de resistência se faz necessária, pois segundo McLaren (1997, p.123) ela se efetivará de modo a "transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados." E com isso, será possível enfrentar a problemática da negligência da diversidade regional, sob o aspecto da linguagem, contrapondo o modelo que insistentemente tem tomado conta do espaço escolar e conformado a ordem de uma cultura dominante sobre uma cultura dominada.

CONCLUSÕES

Tendo em vista o processo de levantamento bibliográfico em percurso, é possível concluir, preliminarmente, que a escola moderna anseia por uma educação que esteja diretamente vinculada a um projeto de valorização das múltiplas culturas que integram o cenário social. Para isso, partir da concepção de que o acolhimento de todas as linguagens é importante e necessária para o desenvolvimento do aluno, torna-se uma premissa irrevogável.

Considerar o aluno como sujeito sociocultural, valorizando e reconhecendo as habilidades linguísticas que ele traz consigo para a escola, apresentar-se-á como uma forma de desarticulação de um modelo de educação subordinado a concepções hegemônicas que pretendem padronizar as diferenças através da subordinação entre as diversas culturas existentes.

REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005. p. 7-20.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN. Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

PINHO, Dina Maria Vieira. **Alfabetização, letramento e diversidade cultural:** um diálogo sobre a elaboração da escrita. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58985. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL FASE I

EIXO TEMÁTICO: Diversidade e Inclusão: leitura e escrita

Liliane Morais Barbosa[41]

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma breve apresentação acerca da importância do trabalho da inserção da diversidade cultural indígena na escola, através de um relato de experiência em sala de aula de uma professora da rede pública do município de Planaltina - Distrito Federal. Para a realização do mesmo, procuramos nos fundamentar

SEE-DF, liliane.barbosa@yahoo.com.br[41]

na legislação brasileira. Se conhece que o letramento coincide com a transformação social e cultural do indivíduo. A partir daí compreendemos que este tema não tem discussão aprofundada no ambiente escolar. A história da diversidade indígena é vista de forma negligenciada pois há falta de material didático significativo, que contemple de forma satisfatória e abrangente a contemporaneidade destes grupos. O relato nos dá a dimensão que estamos estagnados e as vezes equivocados. Demonstrando a necessidade de trabalhar com veracidade e afinco a valiosa diversidade cultura indígena perante a sociedade brasileira, começando em sala de aula nos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Cultural; Indígena.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende relatar a experiência no ambiente escolar através do trabalho da inserção da diversidade cultural indígena. A importância do letramento é indiscutível no processo de desenvolvimento da criança, sendo fundamental para que esta passe a perceber o mundo em que vive e a compreendê-lo a partir de sua subjetividade, e alcançando assim saberes sociais, culturais entre inúmeros outros.

Para Soares a escola deve ser pensada para promover "transformação social, pela superação das desigualdades sociais e promoção de equidade, isto é: reconhecendo a diversidade lingüística e cultural dos desiguais, conduza à igualdade de resultados" (SOARES, 2002, p. 113).

Nesta perspectiva a autora apresenta a importância do quanto é pertinente para a alfabetização e letramento da criança que ela seja reconhecida pela cultura que traz e carrega com suas próprias subjetividades e que esta seja respeitada. Da mesma forma com outras diversas culturas que devem ser expostas a ela, garantindo assim as competências interculturais. Demostrando que esta diversidade é rica e benéfica para se alcançar uma igualdade e até mesmo uma possível equidade.

A diversidade cultural é um tema de grande relevância para humanidade sendo amplo e abrangente, trazendo consigo a necessidade de reflexões e problematizações. Como a Unesco demostra em seu relatório mundial "Investir na diversidade cultural e no Diálogo Intercultural":

> Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos

> métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. (UNESCO, 2010, p.15)

É notório que a sociedade brasileira se formou da combinação de várias etnias, o que produziu uma rica diversidade cultural em seu território. Devemos conhecer e valorizar esta diversidade, o que nem sempre é realizado, dada a forma estratificada que a sociedade se organizou, e isto se refletiu inclusive no currículo escolar. Até o início dos anos 2000, este tema não tinha presença garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi somente em 2008 que a legislação tornou obrigatória o ensino da temática indígena.

No momento atual temos legislações que foram criadas a partir de processos longos de lutas de políticas sociais com intuito de inclusão e igualdade de tamanha diversidade, como a lei 11.645/08. Ela veio com a função de instituir a obrigatoriedade de se trabalhar as temáticas História e Cultura Indígena entre outros. A partir de 2008 as escolas brasileiras passaram a seguir as determinações de inclusão das culturas indígena no conteúdo do ensino fundamental e médio, públicos e privados.

O trabalho é resultado de relato de uma docente que atua como regente em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental Fase I do Centro de Ensino Fundamental 02 do Arapoanga, Planaltina Distrito Federal DF. O objetivo foi adquirir uma vivência através da realização de se trabalhar a inserção da diversidade cultural indígena nos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos o grande desafio que a escola ainda hoje enfrenta ao trabalhar a diversidade cultual indígena no cotidiano do chão de sala. Pois fica claro a necessidade de que se faça este trabalho pois segundo dados apresentado pelo IBGE de 2010 aproximadamente 900 mil indígenas habitam o país, os quais estão divididos em 365 grupos que falam mais de 270 línguas nativas. Porem há uma significativa carência de material que aborde de forma correta e contemporânea a diversidade cultural indígena. Os livros didáticos principalmente em Geografia e História não trazem de forma atual as problemáticas dos indígenas, retratando esta população de forma arcaica e estereotipada. Questões como aculturação, condições socioeconômicas, valorização de suas mitologias não são devidamente abordadas, as vezes nem citadas.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: planos de aula embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contemplaram as diversas culturas indígenas, utilização dos livros didáticos que esta instituição escolar disponibiliza aos

educadores e educandos, atividades em datas comemorativas como por exemplo “O dia do índio” e o “Dia do Folclore” onde tivemos uma atenção maior por parte de toda a escola com a temática, apresentação aos educandos de perfis em redes sociais de indígenas que mostram seu dia a dia postados pelos próprios indígenas, exposição de vídeos e músicas que demostram o cotidiano das aldeias indígenas, teatros de encenação de fábulas e lendas indígenas, apresentar principais comidas típicas como mandioca, milho, coco, açaí e caju que são base para o preparo de inúmeras outras, realização de atividades artísticas em argila com a contextualização sobre a habilidade artística indígena, pinturas do grafismo feitas a partir de criação de tinturas como o urucum e carvão, exercícios, exposição em painel para a comunidade escolar, brincadeiras com o uso da peteca na perspectiva indígena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem constatar que os conteúdos abordados nos livros didáticos não trazem uma sensibilização a temática. Nem contempla ou promove o entendimento sobre os povos indígenas na contemporaneidade com sua diversidade cultural. Uma vez que esses povos são relatados como se tivessem vivido em um passado distante com uma cultura extinta, condenados ao desaparecimento ou reduzidos como fábulas e lendas. Além dos livros, por vezes os docentes cometem equívocos como o reducionismo e estereotipagem dos indígenas.

Como resultado positivo, notamos que nos dias comemorativos os educandos demonstraram entusiasmo por estarem em contato com outra cultura.

CONCLUSÕES

Diante do relato exposto podemos observar que existe um desafio de se trabalhar a diversidade cultural indígena na escola nos anos iniciais do ensino fundamental. As leis têm uma significativa importância nos aspectos fundamentais, porém ela não garante um material didático coeso. Os livros estão distantes de concretizarem sua função como ferramenta de inclusão da diversidade cultural indígena em sala de aula, pois não há um comprometimento em desmistificar o índio como sendo um ser humano que vive de caça e pesca, mora em ocas, dança para chover em volta da aldeia e tem os seus deuses como a lua e o sol.

Infelizmente a realidade apresentada na maioria das escolas sobre a temática está carregada de conceitos equivocados onde relata-se o índio de forma reduzida e

simplificada, no passado. A partir deste relato de experiência somos capazes de analisar a desconstrução destes conceitos distorcidos sobre os indígenas. E proporcionar mais representatividade a estes povos compreendendo sua diversidade cultural. como um elemento transformador. Sendo capaz de entender que este processo não é simples, e que temos pela frente uma luta árdua para ressignificação da escrita fidedigna da diversidade cultural dos povos indígenas, em sua contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/4712093/SOARES_MAGDA_LINGUAGEM_E_ESCOLA_Uma_perspectiva_social>. Acesso em: 13 jun. 2021

IBGE. **Conheça o Brasil – População Indígenas**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acessado em: 10 jun. 2021.

BRASIL**.** Lei nº 11.645, de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RELATÓRIO MUNDIAL DA UNESCO**. Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

INCLUSÃO PARA TODES: REFLEXÕES SOBRE O USO NÃO SEXISTA DA LINGUAGEM

Juanna Beatriz de Brito Gouveia[42]
Aline de Amorim Cordeiro Viana[43]

EIXO TEMÁTICO: 3. Diversidade e Inclusão: leitura e escrita;

42Mestrado em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), juanna2021600088@unicap.br

43 Especialização em História Social – Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP), pesquisaalineamorim@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Sexismo; Diversidade.

INTRODUÇÃO

É por intermédio da linguagem que aprendemos a nomear o mundo em função dos valores imperantes na sociedade. As palavras determinam as coisas, os valores, os sentimentos, as diferenças. Mas, como explica Meana (2004) a linguagem não é algo natural e sim uma construção social e histórica, que varia de uma cultura para outra, que se aprende e que se ensina, que forma nossa maneira de pensar e de perceber a realidade, o mundo que nos rodeia e o que é mais importante: pode ser modificada.

Conforme Fraga (1997) a língua é um fato tão cotidiano que a assumimos como natural, sendo que poucas vezes nos detemos a perguntar-nos o alcance e a importância da mesma. Neste sentido, Edward Sapir menciona que “falta apenas um momento de reflexão para convencer-nos de que esta naturalidade da língua é uma impressão ilusória” (FRAGA, 1997). Por isso, na presente discussão, a ideia de uma certa rigidez gramatical diante de esforços de se evitar traços sexistas na marcação linguística de gênero será relativizada.

Mäder e Severo (2016) abordam o uso do masculino genérico e toda a polêmica que este tema suscita sempre que há alguma iniciativa de escolha de expressões que visibilizem o gênero feminino (vide a polêmica presidente/presidenta), ou que ultrapassem o binarismo masculino/feminino, e a subsequente reação por parte de linguistas e gramáticos que argumentam que o masculino é o gênero não marcado (e que, portanto, não haveria sexismo na gramática).

Este trabalho partirá da hipótese de que alterações planejadas na gramática de uma língua, apesar de improváveis, não são impossíveis, e podem vir a ser implementadas se já houver entre os falantes uma certa receptividade em relação a tal alteração e se a mudança gramatical planejada se ajustar a uma mudança sociocultural já em andamento. Tais colocações justificam, portanto, nossa breve reflexão sobre essas tentativas de alterações gramaticais para entender as possibilidades de uso num formato menos sexista.

MÉTODOS

Fazer uso da linguagem não sexista, como entendido até aqui, não é sobre escolher palavras ou o modo de compô-las no discurso. Essas estratégias são parte do uso da língua, definido contextualmente e permeado por questões sociais, históricas, culturais e ideológicas. Já neutralizar gênero gramatical por meio de estratégias artificiais segundo

define Dos Santos (2019) é uma interferência na estrutura da língua, na forma como o sistema se organiza, causando consequências para todo o sistema. Estratégias populares para neutralização de gênero gramatical são o '@' como marcação da binaridade e, a partir da década de 1980, com a Teoria Queer, o 'x' (remetendo à variável incógnita da matemática) para neutralizar o mesmo binarismo e representar melhor o leque de identidades de gênero.

No intuito de contribuir para a discussão sobre uma linguagem inclusiva e chamar a atenção para um tema pouco investigado no Português, fizemos uso da análise documental como método utilizado, onde segundo Ludke e André (1986):

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Embora, veremos que nenhuma das estratégias apresentadas é plenamente satisfatória para a estrutura da língua, de acordo com o conhecimento empírico e bases teóricas disponíveis, vale, no entanto, insistir no debate, uma vez que há uma defasagem na investigação linguística sobre gênero gramatical no Português se comparada a pesquisas realizadas em outras línguas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, conforme Mäder e Severo (2016) a presente discussão que já vem de muito tempo sobre o uso do masculino genérico e toda a polêmica que este tema suscita sempre que há alguma iniciativa de escolha de expressões que visibilizem o gênero feminino. Entretanto, não conseguimos precisar para esse texto o momento em que começaram a se articular os questionamentos acerca da relação entre marcação de gênero nominal e sexismo na língua/linguagem. Porém, é possível afirmar que essa discussão tem aparecido cada vez de forma mais expressiva por parte dos movimentos sociais.

Para adentrarmos na discussão a respeito da criação de gêneros neutros em algumas línguas as quais carecem dessa categoria, utilizaremos como exemplo dois casos: as propostas de pronomes epicenos em inglês e a criação do pronome *hen* em sueco. Conforme Freitas (2015) ao longo do primeiro semestre do ano de 2015 tornou-se notícia

na mídia de diversos países a inclusão do pronome de gênero neutro "*hen*" ao *Dicionário da Academia Sueca*. Tal pronome é uma alternativa neutra às opções de pronome feminino (*hon*) e masculino (*han*) existentes na língua sueca e teria sido proposto pela primeira vez em meados dos anos 1960 por ativistas pelos direitos das mulheres, embora só tenha passado a ter maior visibilidade na última década. Apesar das opiniões a respeito do uso do pronome ainda variarem bastante, atualmente é possível encontrá-lo em diversos textos acadêmicos e jornalísticos, além de ser usado em situações cotidianas de comunicação entre alguns falantes, desvencilhando-se assim da conotação que carregava anteriormente por ser utilizado apenas por grupos ativistas (FREITAS, 2015, p. 161).

Um outro caso que podemos tomar como exemplo, é o da língua inglesa, onde reconhece-se há algum tempo que palavras como *man* e seus derivados (*policeman, fireman, businessman*) não são verdadeiros genéricos, mas privilegiam o significado de homem (ser humano do gênero masculino) segundo explicação de Mackay; Fulkerson (1979). De acordo com Jacobson (1995) para veicular univocamente o significado de 'ser humano', são cada vez mais utilizadas, em inglês, palavras como *police officer*, *fire fighter*, *business executive*, evitando-se o termo *man* como elemento composto e como nome "genérico" para o ser humano. Trazendo essa discussão para a nossa língua, em, pelo menos, dois momentos houve intervenção oficial sobre o tema, por meio da Lei nº 2.749 (1956) e da Lei nº 12.605 (2012), que regulam o uso do gênero gramatical em nomes para cargos e títulos públicos, além do projeto de Lei da Câmara nº 102, de 2002, que versa sobre o uso genérico da palavra homem.

Diferentemente das línguas de origem germânica, como o sueco e o inglês, as línguas latinas têm a flexão de gênero como traço semântico inerente aos substantivos, sendo o gênero demarcado pela vogal temática (a/o) e/ou artigo (a/o). Devido ao fato de que todo sintagma nominal sempre será conjugado em conformidade com o gênero, a incorporação de um gênero neutro na língua portuguesa pode ser um processo mais custoso do que nas línguas em que a flexão de gênero não altera necessariamente os substantivos e adjetivos (como é o caso de algumas línguas germânicas, que mesmo entre si apresentam diferenças relevantes nesse sentido, como no caso do inglês, que sofreu forte influência do latim). Conforme Monaretto e Pires (2012) no latim havia três gêneros flexionais, o feminino, o masculino e o neutro. Entretanto, no processo de dialetação do latim para as línguas românicas ocorreu uma simplificação da declinação nominal que ocasionou no desaparecimento de muitas das suas formas, e a supressão do gênero neutro, reduzindo o gênero a dois, foi uma delas. Parte das hipóteses a respeito desse fenômeno

explica que isso ocorreu devido à confusão com o gênero masculino dos casos nominativo, vocativo e acusativo que possuíam terminações idênticas para ambos os gêneros. Além da confusão morfológica, também teria acontecido uma confusão fonética pela queda, no latim vulgar, dos –s e –m finais nas palavras. Devido a essa razão, não era mais possível distinguir as formas masculinas *cantu(s)* e *hortu(s)*, das neutras *templu(m)* e *cornu(m)* e, por analogia, essas palavras foram absorvidas para o grupo das masculinas. Da mesma maneira, as palavras terminadas em –a, no nominativo, vocativo e acusativo foram absorvidas pelo gênero feminino.

Diante dessas características do português e de uma crescente demanda pela construção de alternativas linguísticas possivelmente mais inclusivas no quesito de gênero, começa a surgir nos textos de movimentos sociais e de alguns grupos de jovens nas redes sociais, o uso de determinadas grafias em busca de uma linguagem com gênero mais neutro. As três grafias mais utilizadas são aquelas em que se substituiria a vogal temática por '@', por 'x' ou por 'e'. De qualquer forma, a possível mudança, ou variação apenas, seria gramatical, assim como a variação e mudança nos sistemas pronominais, onde uma forma já existente pode ganhar terreno, ou outra forma mais lexical pode entrar no jogo, gramaticalizando-se e entrando em competição com as outras, ou como definem Mäder e Severo (2016) o que poderia diferenciar este caso é que a variação ou mudança é desencadeada por uma espécie de política linguística informal (por vezes bem formal, como no francês), em que há aqueles grupos que defendem a mudança (baseando-se em argumentos mais identitários e políticos) e outros que a rejeitam (baseando-se em uma argumentação científica supostamente neutra, como o discurso sobre o masculino como gênero não marcado).

CONCLUSÕES

O presente trabalho se propôs a fazer uma breve reflexão sobre a possibilidade de mudanças gramaticais planejadas na nossa língua portuguesa. Para tal, fizemos uso de alguns exemplos como as propostas de pronomes epicenos em inglês e a criação do pronome *hen* em sueco, que nos fazem reconsiderar essa pressuposta impossibilidade de modificação conscientemente da gramática de uma língua. Toda a exposição foi feita com o intuito de sentar bases para esboçar uma análise viável, considerando como, com as ferramentas teóricas disponíveis, se pode analisar as estratégias já largamente utilizadas, como o 'x', o '@' e o 'e'. Tomando como referência o estudo realizado por Dos Santos (2019) pôde-se concluir que, do ponto de vista linguístico e seguindo as ferramentas

teóricas apresentadas, a melhor estratégia entre as já utilizadas seria o uso do ‘e’, por atender melhor os arranjos da língua e, teoricamente, permitir uma aquisição mais natural. Uma outra discussão bastante relevante, de Starlles e Diaz (2020), é o uso do “u” para os pronomes pessoais de terceira pessoa, no qual o masculino é ele e o feminino é ela, a opção neutra mais reconhecida é o elu.

No geral, a análise do gênero gramatical no Português Brasileiro se limita à estrutura, revelando que as investigações sobre o tema se mostram mais amplas na literatura linguística internacional, onde pesquisas sobre como de que forma o gênero é interpretado, como o gênero é atribuído, qual a realidade psicológica da expressão de gênero, qual a tipologia de gênero nas línguas, qual a correlação entre cultura e expressão gramatical de gênero, entre outras, são algumas questões a que se dedicam as pesquisas linguísticas pelo mundo. Para Freitas (2015) a história de mudança e variação das línguas tem nos demonstrado que, embora alteremos e produzamos a língua a cada momento em que nos colocamos em uma situação de comunicação, as alterações mais profundas de suas características estruturais se dão de acordo com as transformações histórico-sociais, por meio de um processo longo e contínuo. Dessa forma, a tentativa de institucionalização de uma mudança linguística só pode funcionar se as condições de vida e a produção de necessidades e valores sociais dos falantes forem compatíveis com essa mudança, de modo com que essas práticas já sejam existentes na vida cotidiana de forma expressiva. Não obstante, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para despertar a atenção de uma possível mudança na gramática do português brasileiro, no sentido de se eliminar marcas sexistas da língua, como também para expor esta carência de pesquisas sobre o tema, provocado o interesse em se colocar o PB nas investigações atuais sobre a expressão linguística do gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2.749. **Lei nº 2.749**, de 2 de abril de 1956. Dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas. 2 abr. 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2749-2-abril-1956-355226-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 Jun. 2021.

_____. 12.605. **Lei nº 12.605**, de 3 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. 3 abr. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm>. Acesso em 18 Jun. 2021.

DOS SANTOS, A. L. P. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Ártemis** – Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 160–178, 2019.

FRAGA, C. P. **El género como metáfora sexual.** En jornadas: Las mujeres y los medios de comunicación. Madrid: Dirección General de la Mujer, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales y Comunidad de Madrid, 1997.

FREITAS, M. A. O "x" da questão: gênero neutro como ato ético e estético? In: P**alavras e Contrapalavras: cortejando a vida no cotidiano**. Pedro & João Editores: São Carlos-SP, 2015.

STARLLES, Wender; DIAZ, Luccas. Linguagem neutra: bobagem ou luta contra a discriminação? Guia do Estudante Abril, 5 Nov. 2020. Disponível em:<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/linguagem-neutra-bobagem-ou-luta-contra-a-discriminacao/>. Acesso em 19 Jun. 2021.

JACOBSON, C. **Non-sexist language – some notes on gender-neutral language**. Purdue University, 1995. Disponível em:<https://www2.stetson.edu/secure/history/hy10302/nongenderlang.html>. Acesso em 18 Jun. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, G. R. C., SEVERO, C. G. Sexismo e políticas linguísticas de gênero. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine Gorski Severo; Edair Maria Görski. (Org.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos.** 1ed.São Paulo: Blucher Open Acess, 2016, v. 1, p. 245-260.

MACKAY, D. G.; FULKERSON, D. C. On the comprehension and production of pronouns. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,** New York, v. 18, n. 6, p. 661-673, 1979.

MEANA, T. **Palabras no se las lleva el viento… Por un uso no sexista de la lengua**. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet, 2004.

MONARETTO, V. N. O. ; PIRES, C. C. . O que aconteceu com o gênero neutro latino? **Revista Mundo Antigo** , v. I, p. 155-172, 2012.

O CABELO DE LELÊ: CONCEBENDO A DIVERSIDADE

Samara Cristina Machado[44]
Altina Abadia da Silva[45]

EIXO TEMÁTICO: Diversidade e Inclusão: leitura e escrita;

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Inclusão; Educação Antirracista

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço social e educativo onde existe uma diversidade de pessoas, cada um com suas características, especificidades e identidade, de contextos e realidades diferentes. Porém o racismo como outros problemas também faz parte da realidade escolar. Fazendo necessário conhecer e discutir sobre diversidade, questões étnico raciais, identidade e respeito, visando uma formação inclusiva e antirracista. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a escola:

> […] é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas as trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias de diferentes regiões do País que, juntas formam a nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais […]. (Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: diversidade e inclusão, 2013, p. 30).

Sendo assim trabalhar esta temática é importantíssimo para que possamos diminuir ou extinguir pensamentos e/ou ações racistas, como disse Freire (1996) na prática educativa o respeito é indispensável quando falamos de identidade cultural.

Ao falamos de identidade em uma sociedade marcada pelo racismo, as características negroides não são bem vistas, muito menos tidas como sinônimo de beleza. Pelo contrário, pele negra, nariz achatado, cabelo afro, são algumas das marcas rejeitadas

[44] Universidade Federal de Catalão- UFCAT, scristina.pedagogia@gmail.com
[45] Universidade Federal de Catalão- UFCAT, tinaufg8@gmail.com

e marginalizadas pela sociedade. Em sua pesquisa, Gomes (2002) afirma que foram vários os relatos nos quais a escola aparece como lugar onde a construção de identidade acontece de forma tensa, "reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e seu padrão estético".

Mais um forte motivo pelo qual devemos trabalhar por uma educação antirracista, objetivando refletir e discutir com os educandos sobre diversidade e racismo. Foi nesta perspectiva que como aluna negra, cotista no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, juntamente com minha orientadora, desenvolvemos no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no ano de 2019, uma pesquisa intitulada "Vivenciando Questões Étnico Raciais na Escola". O trabalho teve como objetivo geral, promover a formação cidadã/antirracista através de oficinas que abordassem a Cultura Afro-brasileira com alunos do 4º ano do Ensino fundamental de uma escola pública.

Para alcançar este objetivo elencamos quatro objetivos específicos, sendo eles: identificar a importância do negro (a) na formação da sociedade brasileira, promovendo o respeito pela diversidade; incentivar o reconhecimento do povo africano como produtor de cultura e conhecimento, protagonista de sua história e possuidor de beleza própria; conhecer as expressões culturais afrodescendentes e respeitá-las como formadoras da nossa cultura; propiciar a percepção valorativa das características africanas, que estão no cotidiano, como a literatura, música, linguística etc.

Com a realização desta pesquisa, esperávamos que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas, buscando conhecer melhor seus alunos e dando atenção devida aos afrodescendentes, que tanto sofrem nesta sociedade eurocêntrica, intencionávamos também suscitar nos educadores a busca por uma formação contínua, tentando atender a Lei 10.639/03 utilizando de metodologias que favoreçam o processo de ensino aprendizado. Metodologias que vise análises críticas dos conteúdos utilizados em sala de aula, textos, imagens, filmes, músicas entre outros buscando diversificar os recursos tornando as aulas mais atrativas e conteúdo interessante possibilitando o desenvolvimento de modo prazeroso uma postura respeitosa no convívio em relação ao outro.

METODOLOGIA

Durante a realização da pesquisa, foram feitas cinco oficinas, aqui discutiremos a primeira delas. Iniciamos a aula questionando como era meu cabelo, como era o cabelo da professora regente, se os cabelos eram iguais, deixando os alunos a vontade para darem

suas opiniões. Posteriormente fizemos a leitura do livro "O cabelo de Lelê" de Valéria Belém, que conta a história de uma menina que não gostava do seu cabelo. Mas que a partir de leituras consegue entender suas origens e as características do seu cabelo, passando a gostar do que vê. Então, discutimos sobre a história de Lelê, se gostaram, se identificam com a garota de alguma forma, se estavam felizes como eram ou se já haviam se sentido triste por alguma característica física ou estética que tinham. Outro questionamento foi se já haviam sofrido ou presenciaram alguma situação de preconceito ou discriminação, as discussões foram intensas e calorosas.

Após a discussão fizemos uma atividade de registro, onde as crianças colocavam o nome, idade e em um rosto pré-desenhado, esboçaram seus rostos e fizeram o cabelo como quiseram. Foram disponibilizados diversos materiais (lápis de cor, canetinha coloridas, cola colorida, diversas tipos de papéis e com várias cores, linhas, lãs, entre outros) para que escolhessem como desenhar ou colar os cabelos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta primeira oficina, durante a atividade de discussão de constituição da identidade, uma aluna disse que foi bom falar sobre os diferentes tipos de cabelo porque ela compreendeu que seu cabelo não era ruim, que ele era bonito e que poderia fazer vários penteados, pois antes não gostava do seu cabelo e tinha vergonha de deixa-lo solto, demonstrando se identificar com a história. Esse relato é muito comum, não só relacionado ao cabelo mais a toda estética negra, e a partir dessa fala pude discutir com eles a questão da aceitação e do respeito com o próximo e consigo mesmo, fortalecendo a autoestima e a construção de identidade com confiança e sem medo de ser feliz. Pois temos que superar, desmistificar a ideia de que o modelo europeu é o único padrão de beleza. O negro também tem seus encantos, o cabelo, a cor da pele, entre outros traços negroides que também são bonitos e devem ser realçados e valorizados.

Outra fala que também nos chamou atenção durante a realização dessa oficina é que uma menina disse que sobre a África só sabia que sua população era negra e que tinha muitos animais. Então expliquei a todos eles que sim, a maioria dos países desse continente tem sua população formada na grande maioria negra, mas que não são todos, como por exemplo os egípcios e etiópios são na maioria pardos. E que realmente a África é bastante visitada e famosa pela sua diversa fauna e safári. Essas falas são comuns, não só as crianças, mas muitas pessoas quando escutam a palavra África só relaciona esse

nome a negros, animais selvagens e pobreza, além de acreditarem que África seja um país e não um continente.

Apesar de ser considerada o berço da humanidade, pouco aprendemos sobre esse continente, e o que nos ensinam, digamos que é a pior parte, como a escravidão, fome, pobreza e conflitos. Por isso devemos ensinar também a cultura africana e afro-brasileira, sobre os diversos países africanos e suas belas histórias, falar mais sobre suas belezas e riquezas, ampliando e valorizando suas historicidades.

CONCLUSÕES

Inicialmente quando nos propomos a realizar a pesquisa, tive como objetivo central promover a formação cidadã/antirracista através de oficinas que abordassem a Cultura Afro-brasileira, buscamos apresentar aos alunos um pouco da cultura africana e da afro-brasileira relacionando de forma lúdica, possibilitando uma reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais, tendo como referência a Lei 10.639/03. Bem como ceifar as práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas, almejando a superação destas condutas no ambiente escolar e demais espaços, otimizando as ralações étnico raciais.

Há muitas limitações quando se refere a Lei, principalmente devido a formação docente, que não dá suporte teórico metodológico para práticas pedagógicas antirracistas, todavia encontramos uma rica literatura sobre a temática, assim como livros literários que abordam a cultura africana, afro-brasileira e questões raciais, consideramos um passo positivo e marcante dentro das práticas-políticas afirmativas.

Refletindo sobre as oficinas percebemos a importância de discutirmos e conhecemos mais sobre a cultura africana e afro-brasileira e o quanto é necessário começar a discutir esse assunto desde os Anos Iniciais devido as diversidades encontradas em sala de aula, pois pouco se sabe sobre a história de um povo que lutou e luta diariamente para conseguir seu espaço, livre de estigmas e preconceitos.

Sendo a escola um lugar privilegiado para a efetivação de propostas de superação do racismo, preconceito e discriminação, dependemos de todos envolvidos no processo educacional com atitudes contínuas para promover uma formação mais igualitária e menos racista. Conhecer melhor a história africana desfaz a noção primaria de que no Continente Africano só existe miséria, doença e atraso, já que também é um continente culturalmente rico e com histórias extraordinárias. Desta forma contribuímos para uma sociedade menos desigual, influenciando no modo pelo qual negros e brancos se veem como sujeitos em função de sua cor/raça já que é primordialmente na Educação Infantil

e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que o indivíduo começa sua formação e a construção de identidade como cidadão crítico reflexivo.

Esperamos que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, conhecendo melhor seus alunos e dando atenção devida aos afrodescendentes, que tanto sofrem nesta sociedade eurocêntrica, espera-se que os educadores busquem uma formação contínua, tentando atender a Lei 10.639/03 utilizando de metodologias que favoreça o processo de ensino aprendizado. Metodologias que vise análises críticas dos conteúdos utilizados em sala, textos, imagens, filmes, músicas entre outros buscando diversificar os recursos tornando as aulas mais atrativas e conteúdo interessante possibilitando o desenvolvimento de modo prazeroso uma postura respeitosa no convívio em relação ao outro.

O ensino de história da cultura africana e afro-brasileira aproxima os alunos de conhecimentos que valorizam o negro, acima de tudo é uma possibilidade de se mudar a realidade, deixando de omitir ações e situações racistas, preconceituosa e discriminatórias, diminuindo as desigualdades e exclusões sociais e raciais. Essa mudança só será possível se o respeito estiver presente nas relações sociais em todos os espaços.

A Lei está posta, sua implementação nos traz grandes desafios, mas as vantagens de colocá-la em práticas são maiores e urgentes, o que precisamos entender é nosso papel de professor na formação de sujeitos mais críticos e autônomos, para construímos uma sociedade baseada no respeito, solidariedade e dignidade.

Sendo assim, não podemos negar que as ações afirmativas, educativas de modo geral são um avanço para a população negra no que diz respeito ao reconhecimento de suas contribuições para a formação de nossa sociedade, mas ainda carecemos de muitas modificações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 03 de jun. 2003. Acesso em 14 de jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GOMES, N.L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Grupo de Trabalho:

CULTURA LETRADA, HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CAMINHOS INTERDISCIPLINARES: LEITURAS DE K. RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI E A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS

Vera Lúcia Silva Vieira[46]

EIXO TEMÁTICO: Leituras e Interdisciplinaridade na Educação Básica e no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: História; Literatura; Temas sensíveis.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um conjunto de reflexões, ainda provisórias, que dizem respeito aos usos políticos do passado, buscando aproximar história, literatura e direitos humanos, com atenção especial para o estudo de questões e temas sensíveis no ensino de história, visto como espaço possível para a constituição e inscrição de políticas de memória.

Compreendendo que historiadores e professores de História são intelectuais públicos, não somente pela operação inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também pela atuação sobre a realidade (PENNA, 2018, p.109), torna-se importante refletir sobre os caminhos da prática historiográfica e do ensino de história, em especial, frente ao obscurantismo e crescimento de discursos negacionistas.

[46] Doutorado em História (Unesp-Franca); Escola Municipal Deputado Wison da Paixão (SME – Catalão/GO), veravieira.luci@gmail.com

Pensar estas questões envolve desafios didáticos, epistemológicos, éticos, políticos e estéticos que se somam às dificuldades da sociedade brasileira em inscrever, como memória pública em diferentes espaços sociais, o seu passado violento. Neste sentido, destaco o caráter político, sensível e estético do ensino de história e da literatura como possibilidade de contribuir para o pensamento plural e para a constituição de políticas de memória, além de mobilizar um repertório mais humano e ético, em especial quando se trata da sociedade brasileira recorrentemente marcada pela violência e pela negação dos rastros dessa mesma violência (HARDMAN, 1998).

Assim, buscamos pensar o papel do ensino de história e de parte da literatura recente do Brasil na construção de políticas de memória, a partir do diálogo com as obras *K. Relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski (2011) e *A resistência* (2015), de Julián Fuks, reafirmando os vínculos éticos e estéticos do ato de ensinar.

MÉTODOS

A operação analítica ocorre a partir dos conceitos de *Stimmung* e latência, de Hans Ulrich Gumbrecht e do campo Temas Sensíveis, na perspectiva de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner.

Privilegiando a atuação do ensino de história como o campo da educação em direitos humanos, Seffner e Pereira assumem que a escrita da história e seu ensino "não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos" (SEFFNER, PEREIRA, 2018, p. 17). O estudo de Temas Sensíveis traz para o centro do debate questões que dizem respeito a memórias em disputa e que, muitas vezes, envolvem a violação de direitos humanos, bem como possui como eixo a insistência de um *passado vivo* e que é sentido cotidianamente.

Para pensar as condições de sensibilidade do passado, recorremos à perspectiva de Gumbrecht para quem a "atmosfera de latência" ou *Stimmung* de latência diz respeito àquilo que pode tornar o passado uma coisa "imediata e intuitivamente presente" (GUMBRECHT, 2014, p.42) e que sinaliza tensões e angústias, despertando sentimentos de desconforto que afetam nossos corpos, desafiando o poder de discernimento e que nem sempre a linguagem consegue captar e descrever com precisão. O que se vislumbra é a sensação da estranha presença de um passado que não desapareceu e insiste, mesmo que aparentemente mostrasse ter perdido seu impacto.

O conceito de *Stimmung* envolve um processo além do campo hermenêutico. Ler um texto "com a atenção voltada ao *Stimmung"* (GUMBRECHT, 2014: 14) significa que

a dimensão textual, mais do que atribuir significados, pode envolver nossos corpos enquanto realidade física, provocando sensações interiores sem que questões de representação estejam necessariamente envolvidas (GUMBRECHT, 2014:14). Ou seja, a materialidade da linguagem também produz experiências que acometem nossos corpos e atingem as disposições afetivas dos leitores, provocando percepções e leituras de mundo.

Neste sentido, o recurso aos textos literários surge, "não como fonte histórica no sentido de manancial de informações a serem extraídas pelo pesquisador meticuloso, mas como lugar de boas perguntas acerca de um problema, como lugar de fecundação do pensamento" (GUIMARÃES, 2007:17), afinal são discursos e enunciados legítimos e que podem indiciar as formas moventes das experiências humanas no tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda hoje estão em disputa diversas narrativas e memórias que envolvem diferentes eventos traumáticos do século XX, como o extermínio de judeus, o exílio, os desaparecimentos, mortes e torturas nas ditaduras da América Latina, dentre outros. Acontecimentos que são difíceis de serem pensados fora da esfera do *dever de memória* e que nos alertam para a instabilidade das relações com o passado. Questões que se ligam à forte tensão inscrita na perspectiva do *passado que não passa* e que atravessa, de maneira incisiva, as obras literárias aqui selecionadas.

São muitas as formas pelas quais o passado atormenta o presente. Márcio Seligmann-Silva (2014, p.30), chama a atenção para a ausência de uma cultura da memória com relação à ditadura civil-militar de 1964 no Brasil. Sonia Meneses (2020) aponta que esse comportamento também é sustentado "pela falta de cuidado com o patrimônio cultural nacional, museus, centros de memória, arquivos, quase sempre ignorados pelo poder público, mas também pela desconexão de nossa produção historiográfica com setores mais amplos da população".

Ou seja, o Brasil historicamente não tem constituído políticas de memória, ou tem feito de maneira muito frágil. Em grande parte da população brasileira ainda prevalece a visão de querer "virar a página" e enterrar a memória do período. Durante o período das atividades da Comissão Nacional da Verdade (2012-2014) que procurou investigar as violações de direitos humanos no período ditatorial, embora sem poder de punição, o que se viu foi uma verdadeira batalha de memórias em que a negação e o revisionismo ideológico ganharam grande repercussão (PEREIRA, 2015), o que ocorre ainda nos dias atuais.

Há uma luta pela apropriação do passado nos mais diferentes campos e domínios e nas manifestações artísticas não é diferente. Neste sentido, procuramos dialogar com literatura recente do Brasil a partir dos textos já mencionados. Trata-se de uma escrita literária que pode ser vista como parte de uma reação ao silenciamento dos horrores praticados na esfera pública.

Como lembra-nos Jaime Ginzburg (2012, p.220), o Brasil é marcado por processos históricos violentos, o que torna ainda mais importante uma abordagem da literatura e da história voltada à ética e aos direitos humanos. Neste sentido, será que a literatura e o ensino de história podem contribuir de alguma forma para o enfrentamento da violência? Será que a literatura e o ensino de história podem contribuir para a constituição e a inscrição de políticas de memória, em especial quando vemos o crescimento de negacionismos históricos?

Vladimir Safatle e Edson Teles (2008) afirmam que são muitas as maneiras pelas quais o passado assombra o presente: nos traços de uma cultura política autoritária, no elogio criminoso da tortura e da intervenção militar, nos usos políticos insustentáveis do passado. O que se vê é um passado que não passa, impertinente, como herança que nos resta de passados autoritários e inconclusos, como se algo “desse passado e de como se tornou parte do nosso presente nunca terá sossego” (GUMBRECHT, 2014, p.50).

É justamente esse desassossego, esse desajuste temporal (GUMBRECHT, 2014) que aproximam as narrativas de Bernardo Kucinski e Julián Fuks. São textos que falam das feridas no contexto das ditaduras da América Latina e que buscam uma reflexão sobre nosso passado violento, passado que não conseguimos deixar para trás.

Essa perspectiva surge na narrativa de Fuks, em especial, na inquietante indagação: “Pode um exílio ser herdado?” (FUKS, 2015, p.19). O texto traz os conflitos familiares do escritor, a militância dos pais, a adoção do irmão ainda na Argentina, a fuga dos seus pais no período da ditadura argentina em 1976 e a vinda para o Brasil, momento também marcado por perseguições, exílio e desaparecimentos. Os silêncios e os percursos da memória afetiva e lacunar mobilizam histórias pessoais somadas às turbulências experimentadas na esfera social. O autor nasceu no Brasil em 1981 e não sofreu diretamente os traumas da ditadura, mas se coloca como herdeiro do exílio. O *passado que não passa* traz desassossego, o que pode ser percebido na própria linguagem fragmentada que evoca as fraturas do passado que não pode ser restituído por inteiro.

Já a narrativa de Bernarndo Kucinski rememora o desaparecimento da irmã do escritor. Em 1974, Ana Rosa Kucinski foi presa pelos agentes do Estado e desapareceu

juntamente com o marido. O livro mostra a procura insistente do pai pela filha desaparecida na ditadura, desaparecimento que se arrasta ainda nos dias de hoje apesar das investigações da Comissão Nacional da Verdade. A narrativa fragmentada traz a busca inconclusa pela verdade da violência e da repressão do Estado, o luto impossível, a negação da memória e da própria elaboração do passado. Mostra as dificuldades para encontrar pistas do que aconteceu, bem como os múltiplos mecanismos de culpabilização das vítimas, despertando sentimentos de angústia e impotência.

As duas obras constituem uma *escrita a contrapelo* que podem ser vistas como reação ao silenciamento na cena pública dos horrores praticados e que trazem a possibilidade, ainda que frágil, de contribuir para a constituição de uma cultura da memória. Trata-se de uma escrita literária que partilha parte da tarefa de historiadoras e historiadores, o que para Jeanne Marie Gagnebin (2006, p.47) consiste num esforço ético e político: a luta contra o esquecimento e a denegação que é também a luta "contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente)". Enterrar os mortos do passado cavando um túmulo para os que dele foram privados; enterrar os mortos e, sobretudo, despertar a memória e cuidar dos vivos. Questões que envolvem a responsabilidade ética e social em relação ao passado, presente e futuro.

Em um país formado historicamente por traumas (individuais e coletivos) que não foram superados e que exige uma educação ética e histórica, acompanhando o pensamento de Jaime Ginzburg, somos levados a refletir: "O que deve ser lembrado, o que deve ser lido? […] Que livros devem ser lidos no ensino fundamental e médio, e como devem ser lidos? Que leituras são capazes de respaldar uma formação de cidadania?" (GINZBURG, 2012, p.220).

O discurso literário é ação que instaura uma intervenção política (FARIA, 2006) e se apresenta como espaço de circulação de afetos, percepções, informações e sensibilidades que, longe de estabelecer uma relação de verdade, traduz visibilidades e *partilhas do sensível* (RANCIÈRE, 2005). A literatura não oferece soluções, não traz respostas prontas e fáceis, mas pode ser espaço de interlocução e acolhimento. Para Jaime Ginzburg (2012), em um país como o Brasil que "no século XX passou por duas longas ditaduras" e, na atualidade, ainda "sofre com as heranças da tradição patriarcal e dos regimes autoritários", o que se espera é uma vida literária e histórica – que inclua professores, estudantes, escritores e público leitor – pautada na responsabilidade, na necessidade de olhar criticamente para o passado, para os traumas e a violência. Ou seja, elaborar o passado significaria também a construção de uma política de memória literária.

CONCLUSÕES

Acreditamos que é importante considerar o papel desempenhado pelo ensino de história e pela literatura no enfrentamento da violência e dos negacionismos, o que poderia contribuir, mesmo que ainda de maneira frágil, para a inscrição de políticas de memória. Na sala de aula, o uso da literatura pode romper com o lugar "frio" e disciplinado das narrativas do livro didático. A literatura, juntamente com o ensino de história, pode impactar e acometer a dimensão afetiva de alunas e aluno, formas que envolvem corpos e sensações. O espaço escolar mobiliza diferentes subjetividades e sensibilidades; é na escola que se começa a discutir literatura e, muitas vezes, se lê pela primeira vez. Para muitos, talvez seja a única oportunidade de contato com os livros, em especial, quando se trata de estudantes de escolas públicas.

Dada à constituição social e cultural do Brasil, conformada em práticas autoritárias, associada à violência, ao preconceito e ao reforço das desigualdades sociais, é importante estabelecer uma literatura ética e crítica que possa promover, juntamente com o ensino de história, os alicerces históricos para a construção do pensamento plural e a constituição de um repertório mais humano e ético. Afinal, contar história(s) é também acolhê-las; é ativar a circulação de (in)visibilidades.

REFERÊNCIAS

FARIA, D. **O mito modernista**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

FUKS, J. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GINZBURG, J. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

GUIMARÃES, M. L. S. Prefácio. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **História**: A arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

GUMBRECHT, H. U. **Atmosfera, ambiência, *Stimmung***: Sobre um potencial oculto da literatura. Trad. Ana Isabel Soares. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2014.

GUMBRECHT, H. U. **Depois de 1945**: latência como origem do presente. Trad. Ana Isabel Soares. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARDMAN, F. F. Tróia de Taipa: Canudos e os Irracionais. In:_____(org.) **Morte e Progresso**: Cultura brasileira como apagamento de rastros. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

KUCINSKI, B. K. **Relato de uma busca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MENESES, S. **Bolsonarismo**: um problema "de verdade" para a história. In: KLEN, B.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (org.) Do fake ao fato: des(atualizando) Bolsonaro. Vitória: Milfontes, 2020.

PEREIRA, M. H. de F. **Nova direita**? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). Varia História, Belo Horizonte, vol. 31, n. 57, p. 863-902, set/dez 2015.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: Estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

SELIGMANN-SILVA, M. **Imagens precárias**: inscrições tênues de violência ditatorial no Brasil. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 43, p. 13-34, jan./jun. 2014.

SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M. **Ensino de história**: passados vivos e educação em questões sensíveis. Revista História Hoje, v. 7, nº13, p.14-33. 2018.

TELES, E.; SAFATLE, V. (Org.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NO ACERVO LITERÁRIO DO PNLD E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO VERDE-GO

Meire Cristina Costa Ruggeri[47];
Silvana Augusta Barbosa Carrijo[48]

EIXO TEMÁTICO: 4. Cultura Letrada, História e Políticas Educacionais;

PALAVRAS-CHAVE: Acervos Literários; PNLD; Formação de Leitores**.**

INTRODUÇÃO

Por meio desta proposta de pesquisa, situada no campo dos Estudos Literários, temos como objetivo analisar as representações da infância no acervo do PNLD Literário, Plano Nacional de Livros e Materiais Didáticos, 2017-2020. Pretendemos também

[47] UFCAT, meireruggeri@hotmail.com
[48] UFCAT, silvana_carrijo@ufcat.edu.br

analisar as ressignificações da infância dadas pelas práticas pedagógicas dos professores da rede pública municipal de Rio Verde- GO. No campo específico, pretendemos: verificar, no âmbito político, legal e das práticas educativas, como as crianças se sentem representadas nos livros literários que compõem os acervos; explicitar as mudanças e as implicações socioculturais dessa representação no meio escolar. Para isso, considera importante identificar similitudes e diferenças entre a realidade das crianças e as representações expressas nos livros dos acervos para compreender como os professores formadores de leitores ressignificam sua prática a partir das representações. As crianças se sentem (ou não) representadas?

Alguns questionamentos que ainda estão presentes, embora inconscientemente, nos sujeitos e instituições escolares da atualidade trazem à tona as múltiplas facetas da representatividade. Desse modo, almeja-se responder às seguintes questões: em que contexto cultural e social é representada a infância nos acervos? Estes acervos conseguem despertar a fruição e o interesse pela leitura das crianças que têm acesso a eles? Como o modelo de proposta pedagógica segue as diretrizes relacionadas com a formação de leitores implantadas pelo Programa? De que forma as crianças se identificam com as representações dos personagens crianças propostas? Que ações metodológicas são realizadas pelos professores para contemplar essas representações da infância que estão presentes no acervo?

MÉTODOS

Seguindo uma abordagem qualitativa, investigaremos como uma parcela das crianças da rede pública municipal de Rio Verde se veem representadas nos acervos literários elencados do PNLD. A pesquisa será pautada na consulta e análise de diversas fontes, entrevistas com professores e alunos, análise de aulas dos professores da rede e estudos das leis e decretos que norteiam o PNLD. Desse modo, o processo metodológico para a investigação inclui pesquisa de campo, bibliográfica, leitura e apreciação de dados estatísticos e análise e interpretação dos documentos dispostos no MEC.

O recorte temporal da pesquisa inicia-se em 2017, em virtude da criação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

QUADRO 1: Fontes para pesquisa acerca dos documentos normativos do PNLD literário (2017-2020)

Fonte	Ano	Acervo de Origem
Informe nº 42/2020 - Segurança no Registro da Escolha PNLD Literário 2020	2020	MEC
Informe nº 41/2020 - Começou a Escolha do PNLD Literário 2020	2020	MEC
Informe nº 40/2020 - Guia PNLD Literário 2020	2020	MEC
Informe nº 37/2020 - Modelo de escolha PNLD Literário 2020	2020	MEC
Informe nº 07/2020 - Novas funcionalidades no sistema de remanejamento de livros	2020	MEC
Informe nº 54/2019 - Destinação das Obras Literárias	2019	MEC
Informe nº 34/2019 - Distribuição de Acervos PNLD Literário 2018	2019	MEC
Informe nº 24/2019 - Entrega dos livros dos alunos do PNLD Literário	2019	MEC
Informe nº 04/2019 - Encomenda PNLD Literário – EF Anos Finais – 4º e 5º ano	2019	MEC
Informe nº 03/2019 - Encomenda PNLD Literário – EF Anos Iniciais – 1º ao 3º ano	2019	MEC
Informe nº 44/2018 - Segunda Prorrogação PNLD Literário 2018	2018	MEC
Informe nº 43/2018 - Prorrogação PNLD Literário 2018	2018	MEC
Informe nº 38/2018 - Escolha PNLD literário 2018	2018	MEC
Informe nº 23/2018 - Escolha PNLD 2019	2018	MEC
Informe nº 52/2017 - Adesão ao PNLD	2017	MEC

Fonte: MEC. Organizado pela autora.

Além das fontes mencionadas no Quadro 1, serão utilizadas outras, disponíveis nos arquivos do próprio MEC, como também serão consultadas as legislações estaduais e nacionais, bem como recortes jornalísticos e de periódicos publicados no período proposto (2017-2020) que abordaram questões referentes ao escopo de investigação desta pesquisa.

Em conformidade com os procedimentos referentes à organização e ao exame criterioso do material coletado, será feito o levantamento de uma bibliografia de apoio que possa contribuir para o enriquecimento da análise e a melhor compreensão das questões propostas para estudo. Para tanto se faz necessário identificar e selecionar aportes relacionados ao tema, na literatura existente, com o intuito de subsidiar a temática pesquisada. Entrevistas formais e informais com os(as) participantes observados(as), gravações em áudio ou vídeo de interações para análise detalhada, coleta de materiais são também necessários para a busca de respostas às perguntas de pesquisa.

A pesquisa aqui proposta é de caráter qualitativo/interpretativista, uma vez que se baseia em princípios da investigação qualitativa e utiliza elementos de cunho interpretativista, na busca de proporcionar ao pesquisador e a seus leitores uma visão "descritiva, interpretativa e explanatória do comportamento" dos sujeitos envolvidos no processo de investigação (Watson-Gegeo e Gegeo, 1995, p. 60).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo coloca em evidência a representatividade da infância no acervo do PNLD literário a partir do seu surgimento, em 2017, e para tanto, propõe a problematização a partir de questões que visam a investigar como as crianças se sentem representadas nos livros que compõem os dois acervos disponibilizados pelo MEC e como ressignificam essa representatividade. Pretende-se ainda, analisar se professor reforça (ou legitima) essa representatividade em sua prática pedagógica.

Conhecer as possibilidade e limites de um acervo literário, outro objeto de análise nessa proposta de trabalho, é importante pois se trata de uma das maiores e mais abrangentes políticas públicas para formação de leitores do mundo[49]. Os programas de livros no Brasil não são nenhuma novidade. Em quase cem anos[50] de distribuição de livros, embora não haja, na prática, muitas mudanças: a escola recebe as ações oriundas

[49] Ao longo dos últimos 10 anos o PNLD comprou 1611,29 milhões de exemplares e é responsável por 40% das compras do mercado editorial. Somos Educação e a editora FTD faturaram em 2018, 534 e 215 milhões respectivamente via PNLD. (Dados coletados por Mateus Gomes da Silva Rodrigues).

[50] O período que compreende desde a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), que inaugurou as ações de propagação da leitura, até o PNBE, mais abrangente e dispendioso programa de envio de acervos literários às escolas públicas no Brasil (1997-2014), conforme pode ser constatado em artigo publicado por Maisa Barbosa da Silva Cordeiro intitulado Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014).

dessas políticas e precisa atuar como mediadora entre os leitores em idade escolar e esses materiais.

O PNLD literário passa por uma consolidação gradual aumentando seus limites, desde 1985 até 2017, quando foi sancionado o decreto 9.099 de 18/07/2017 regulamentando e especificando as ações desse programa, que tem como objetivos:

> I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
> II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
> III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
> IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
> V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
> VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

O primeiro edital de um programa paralelo ao PNLD que distribui os livros didáticos voltado à seleção de obras literárias pelas unidades escolares da rede pública é datado de 2018 e destinava-se especificamente à educação infantil, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino médio. Esse edital visava a, sobretudo:

> 2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.
> 2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;
> 2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC. (BRASIL, 2018, p.3).

É intuito da pesquisa perceber se a constituição dos temas e personagens presentes nessas obras contribuem para a "construção da identidade, "processos de amadurecimento", "conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro", "necessidade de um convívio democrático", "valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas", expressões presentes no documento do edital. As obras de fato colaboram para a adaptação e o "pertencimento" necessários à ressignificação da representatividade da infância?

Para responder a indagação acima, o estudo precisa considerar a literatura um direito fundamental do ser humano (CANDIDO, 2011) e por isso, é preciso observar se a expressividade da seleção atende a critérios que segundo o edital, procuram:

> (...) evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor, devendo, diferentemente, proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos. (p. 50).

Assim, percebe-se que a criação e recriação de conhecimento e da ressignificação desse conhecimento são necessários para permitir que a leitura venha a ocupar lugar de destaque, principalmente em se tratando da leitura escolar que exerce papel fundamental na formação de leitores. Para haver uma formação de leitor e sobretudo um pertencimento e uma representatividade desse leitor no processo de interação com as obras literárias, faz-se preciso considerar as condições sociais e escolares desses leitores.

As políticas públicas desenvolvidas ao longo das últimas décadas pelo governo federal, apesar da gama de projetos, precisam preencher a lacuna no que tange à interação e socialização das obras para que as crianças, por meio do "imaginário literário", possam se sentirem representadas nos personagens à medida que ressignificam suas histórias de vida.

CONCLUSÕES

Embora a pesquisa ainda se encontre em fase de levantamento de dados, espera-se que a hipótese inicial possa ser comprovada, ou seja, avaliar se a literatura, na escola, pode potencializar entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Segundo Lane (1993), a representação social tem a ver com a verbalização das compreensões dos indivíduos sobre o mundo e, assim, é através dela, que se pode buscar entender os aspectos relacionados aos comportamentos sociais observáveis e registráveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 21 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto no 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 de jul. de 2017.

BRASIL. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional

do livro e do material didático. PNLD 2020. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, no 60, p. 31, 28 de mar. de 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138. Acesso em 31 jul. de 2021.

WATSON-GEGEO, Karen Ann and GEGEO, David Welchman. "Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention". In: TOLLEFSON, James W. (Ed.). **Power and inequality in language education**. New York: Cambridge University Press, 1995.

JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

LANE, S. T. M. **Usos e abusos do conceito de representação social**. In: Spink, M. J. O conhecimento do cotidiano. São Paulo: Brasiliense.1993.

RODRIGUES, Mateus Gomes da Silva. **Análise da indústria editorial brasileira e o papel do Programa Nacional do Livro Didático**. Rio de Janeiro, 2020. 36 p. Monografia Pontifícia. Faculdade de educação. Universidade Católica.

GRANDE SERTÃO VEREDAS: CONFLUÊNCIA ENTRE CULTURAS ERUDITA E POPULAR NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

Fábio de Freitas Santana[51]
João Batista Cardoso
Roseane Oliveira de Araújo Félix[52]

EIXO TEMÁTICO: Cultura Letrada, História e Políticas Educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; sertão; entrelugar.

INTRODUÇÃO

A literatura e a história, num primeiro momento, podem ser vistas como opostas, pois enquanto essa se baseia na objetividade, em fatos concretos e reais, aquela é permeada por aquilo que é passível de acontecer na vida real – *mímesis*, segundo

[51] Universidade Federal de Catalão, fabio.freitasantana@gmail.com
[52] Universidade Federal de Catalão, roseane.catalao@gmail.com (coorientadora)

Aristóteles – e não possui compromisso com a verdade ou com Estados. Todavia, essa visão está equivocada, haja vista que os pontos que unem ficção e realidade são maiores que o contrário. O primeiro ponto, apontado por Baccega (2000), diz respeito à fonte na qual ambas as formas de narrar retiram seus discursos. Para ela é "no cotidiano que a história e ficção 'buscam' sua matéria-prima" (BACCEGA, 2000, p. 85). O autor de ficção pode ser considerado também historiador, uma vez que, sai em busca de material no mundo empírico, diferenciando-se do historiador não ficcionista apenas na forma de documentar os dados obtidos em suas pesquisas, como nos aponta Cardoso (2018, p. 58): "a diferença [entre literatura e história] está na dialética entre a concretude da vida e do mito. A diferença está, enfim, no modo como ambos refletem ou representam (Auerbach) o mundo empírico".

Observemos a partir daí, que fazer literatura também é fazer história, de uma forma mais livre, uma vez que não há compromisso com Estados ou com a realidade si. Com isso, vozes silenciadas há muito insurgem e tomam protagonismo em seu próprio espaço. Um bom exemplo é a obra *Grande sertão: veredas*, publicada em 1956 pelo autor Guimarães Rosa. Em suma, o livro narrado em primeira pessoa apresenta as travessias do ex-jagunço Riobaldo durante o período no qual estava na ativa, suas relações pessoais e como estas permearam sua identidade e forma de produzir cultura.

Conforme o breve resumo acima objetiva-se nesse trabalho compreender como a mistura entre as culturas letrada e iletrada contribuiu para a tentativa de consolidar uma cultura (ou culturas) no Brasil, partindo do conceito de entrelugar, que será explicado nas próximas sessões, tendo como *corpus* o livro *Grande sertão: veredas* por ser considerado um renovo na arte da escrita regionalista, incorporando suas falas, trejeitos e práticas. Espera-se também que se possa vislumbrar com a apresentação deste trabalho a importância da literatura na análise histórica, haja vista que traz ao lume realidades apagadas por muito tempo pela historiografia. É importante ressaltar que este trabalho é um recorte do plano de trabalho "**Uma travessia pelo "Grande sertão: veredas": a obra e seu contexto cultural"**, orientado pelo professor Dr. João Batista Cardoso e coorientado pela Ma. Roseane Oliveira de Araújo Félix, com apoio financeiro do fomento interno de bolsa de iniciação científica (PIBIC) da Universidade Federal de Catalão, edital 01/2020.

A escolha da obra se deu por esta representar através do sertão, a diversidade cultural presente no Brasil, sendo aquele um local à margem do atraso e da modernidade

ao mesmo tempo, rompendo com o conceito de *unidade* e *pureza*, propostos por Silviano Santiago. É aí que reside a justificativa deste estudo. Apresentar de forma plausível e coerente como a literatura, aliada à história, quebra com o conceito de que a cultura deva ser hegemônica e pura, o que significa dizer letrada, erudita.

MÉTODOS

Para a execução deste trabalho, de abordagem qualitativa, foi pensada a revisão bibliográfica, na busca de textos teóricos como Cardoso (2018), Starling (1998), Demetrio (2011), Baccega (200), dentre outros que tematizam as relações presentes entre ficção e história. Para falar do sertão e do conceito de entrelugar foram pensadas as teorias de Silviano Santiago (2019) e Homi Bhabha (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O texto de Guimarães Rosa nos apresenta alguns opostos em constante confronto, como Deus X Diabo, masculino X feminino (no caso de Diadorim), escrita X oralidade, arcaico X moderno. Neste trabalho focamos no arcaico e moderno, uma vez que analisamos o resultado desse confronto e como afeta as culturas do Brasil da década de 1950.

Devemos destacar aqui que Guimarães Rosa não tem a intenção de apresentar nenhum resultado fruto desses confrontos, mas que a partir da relação entre os polos, surge um novo espaço, definido Bhabha (1998) vem a ser *espaço intersticial*. Esse se caracteriza por ser resultado não da soma entre arcaico e moderno, e sim de sua confluência, de sua mistura. Tal pensamento surge das tentativas em constituir uma cultura nacional própria, desprendida da hierarquia eurocêntrica, que silenciou as práticas culturais dos países que colonizou. Para Santiago (2019, p.12)

> a maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza: estes dois conceitos perdem o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz.

Os conceitos apresentados por Santiago se caracterizam da seguinte forma: a unidade representa a ideia de algo único, que rejeita a alteridade e diversidade, tendo como certo somente uma cultura, uma língua, uma religião, que no caso da América

Latina seria a Europeia. A pureza representa a não contaminação da cultura tida como certa, sua hegemonia nos territórios conquistados. Todavia, os colonizadores não contavam com o contra-ataque dos seus colonizados. O contato direto com esses povos não fez com que a cultura tida como inferior sumisse totalmente, mas sim fez surgir algo novo, nem puro nem único, e sim contaminado, diverso e múltiplo. A esse lugar foi dado o nome entrelugar. "Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta" (BHABHA, 1998, p. 22). A importância de um terceiro lugar, nesse conto de Rosa, é fundamental para pensarmos a necessidade de um espaço além, para quebrar as dicotomias e extremismos.

Em *Grande sertão: veredas* não é diferente. O Riobaldo é a representação daqueles que em um primeiro momento pensam somente na partida e chegada: "Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada" (ROSA, 2019, p. 32). A personagem protagonista estava presa nesse pensamento dicotômico, saída – chegada, esquecendo-se do principal: da travessia, do que está entre. O próprio Riobaldo é a representação de um povo perdido sem o que Starling (1998) chama de *ato de fundação*, ou seja, sem uma história de fundação própria, mas sim resultante de contatos, misturas entre os mais variados povos dos mais variados locais do mundo. O protagonista do romance transita entre a cultura letrada, ao ser criado e educado por seu tio, tendo acesso ao mundo das letras, ao mesmo tempo em que vivia no "mundo do atraso", embrenhado no sertão dos jagunços.

O sertão também não se entrega às tentativas de unidade e pureza, e se apresenta como um local misto, ora moderno, ora atrasado. Observamos isso quando é realizado um julgamento no meio jagunço, algo totalmente citadino e alheio à vida dos brutos e violentos sertanejos. No entanto, não se rende facilmente aos discursos políticos de Zé Bebelo. Ilustremos duas passagens que traduzam seus ideais populistas: "Se eu alcançasse, entrava para a política, mas pedia ao grande Joca Ramiro que encaminhasse seus brabos cabras para votarem em mim, para deputado... Ah, [...] progresso forte, fartura para todos, a alegria nacional!" (ROSA, 2019, p.202). Na mesma cena, outro discurso político surge: "A gente tem que sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro..." (ROSA, 2019, p.202). Isso serve para confirmar a ideia de que Zé Bebelo é a representação dos políticos que pregam a modernização.

CONCLUSÕES

A partir da breve exposição acima, podemos concluir que literatura e história são grandes aliadas na arte de contar a história de um povo, pois se complementam: o que uma esconde a outra desvela. Compreendemos também que a modernização nas artes brasileiras no século XX trouxe consigo a construção de vários entrelugares, que visam o rompimento da imposição da cultura do colonizador, criando assim espaços "impuros", resultados do contato entre diferentes culturas. Essa ideologia nos faz refletir sobre a presença da alteridade e da sua importância na construção de uma identidade, uma vez que não há uma cultura ou um ser social que não seja constituído das diferenças.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso**: literatura e história. São Paulo: Ática, 2000. 96 p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução: Ávila, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; Gonçalves, Gláucia Renate: Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998. 395 p.

CARDOSO, João Batista. **América latina:** sua história, sua identidade, sua literatura. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 285p.

DEMETRIO, Everton. Diálogos de Ficção e História: Tradição e modernidade no Grande Sertão de Guimarães Rosa. **MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES**. Caicó/RN. Pags: 295-323. 2011.

GUEDES, Maria Sebastiana de Morais; MOURÃO, Alexandre Guedes. O pós-modernismo na literatura brasileira: "triângulo das águas", de Caio Fernando de Abreu. **Decifrar.** Amazonas, Vol.6, Nº 11, p. 203- 216, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/4319/3919. Acesso em: 28 jan 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. São Paulo: Companhia das Letras. 2019. 559 p.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos.** Recife: Cepe. 2019, 380 p.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Grande Sertão: Brasil Veredas de Política e Ficção. ENCONTRO ANUAL PORTAL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS BRASILEIRAS, 1998, Caxambu-MG. **Anais ENCONTRO ANUAL PORTAL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS BRASILEIRAS** 1998. 20 p. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt10-14/5114-hstarling-grande-sertao/file. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____.O sentido do Moderno no Brasil de Guimarães Rosa – Veredas de política e ficção. **SCRIPTA.** vol 2, nº3. pags: 138-146. Belo Horizonte. 1998.

"ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO" – A BUSCA POR UMA CONCEPÇÃO NO SÉCULO XXI

Francisca Izabel Pereira Maciel[53]
Juliano Guerra Rocha[54]

EIXO TEMÁTICO: Cultura Letrada, História e Políticas Educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização no Brasil; Concepção de alfabetização; Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem se tornado, sobretudo a partir de 2019, um campo de disputas político-partidárias. No campo da alfabetização, instaurou-se a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), em que há ênfase nos referenciais estrangeiros para sustentar a tese de uma alfabetização fundamentada em "ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita" (BRASIL, 2019, p. 20). Logo, a apologia do método fônico e uma "alfabetização baseadas em evidências científicas" tornaram-se o mote central do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e seu Secretário Carlos Nadalim.

A PNA desconsidera os estudos acadêmicos e científicos brasileiros sobre alfabetização, uma vez que há, no Brasil, um contingente expressivo de teses e dissertações produzidas acerca dessa temática, que foram apagadas ou silenciadas no documento (MACIEL, 2019). O conceito restrito de alfabetização adotado, atualmente, pelo MEC enfatiza os aspectos fonêmicos do aprendizado da língua portuguesa, sendo consideradas apenas as contribuições dos campos da Psicologia Cognitiva, da Neurociência Cognitiva e os seus desdobramentos na denominada "Ciência Cognitiva da Leitura".

Todo esse contexto nos impulsionou a retomar o projeto de pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (ABEC), na Universidade Federal

[53] Universidade Federal de Minas Geral, emaildafrancisca@gmail.com. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (CNPq; UFMG/FaE/Ceale).

[54] Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO e Secretaria do Estado de Educação de Goiás, professorjulianoguerra@gmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (CNPq; UFMG/FaE/Ceale).

de Minas Gerais (UFMG), no intuito de dar maior visibilidade à produção acadêmica brasileira sobre alfabetização e suas contribuições para o campo educacional. Essa pesquisa se iniciou nos anos de 1980, coordenada, inicialmente, por Magda Soares e, a partir de 1998, por Francisca Izabel Pereira Maciel, com sede no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG. A ABEC tem um caráter interinstitucional e deu origem a um grupo de pesquisa com o mesmo nome, congregando pesquisadores de diferentes Universidades do país e cadastrado no Diretório do CNPq.

Neste texto, apresentaremos as primeiras discussões acerca da concepção de alfabetização adotada pela ABEC, compartilhando também os próximos desafios e etapas desta pesquisa.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADA NA PESQUISA: ALGUNS APONTAMENTOS

Os dados obtidos pela ABEC foram publicados por Soares (1989), posteriormente atualizados por Soares e Maciel (2000) e, na sequência, por Maciel (2014). A ABEC, hoje, conta com um banco de dados com teses e dissertações catalogadas sobre alfabetização de crianças. Nesse sentido, em 2021, ele passa por uma etapa de atualização para que, posteriormente, esses dados possam ser divulgados e originem pesquisas diversas.

Numa análise sobre as teses e dissertações catalogadas na ABEC realizada em março de 2021, constatamos a necessidade de atualização do banco de dados, uma vez que há muitas produções acadêmicas, principalmente produzidas no século XXI, ainda não inseridas nele.

Além da atualização do banco de dados da ABEC, em 2021, deparamo-nos com outros desafios, não só em função do aumento quantitativo das pesquisas sobre a temática alfabetização, como também pela expansão das perspectivas analíticas em que o fenômeno da alfabetização no Brasil vem sendo investigado. O primeiro desafio que se impôs diz respeito à conceituação, ou seja, qual o conceito/definição/concepção de alfabetização adotar para selecionar as pesquisas produzidas em universidades brasileiras que tratam sobre essa temática?

Conceituar alfabetização parece, a princípio, tarefa simples, em especial para nós, que pesquisamos a temática constantemente, e não é. Pela análise dos resumos, sumários e referências bibliográficas das teses e dissertações, fomos percebendo a dificuldade em conceituar alfabetização, o que é certamente reflexo do contexto e das opções teórico-

metodológicas de cada pesquisador. Partimos das definições encontradas em três dicionários em que notamos dissonâncias, convergências e defesas a partir de diferentes pontos de vista, alguns muito específicos.

As leituras e discussões levaram-nos a um embate: estamos, na verdade, à procura de um conceito ou definição ou concepção? Recorremos aos dicionários para nos esclarecer.

No dicionário português *Priberam* (on-line), conceito é "expressão sintética", já definição, uma "explicação clara e breve".

No dicionário brasileiro *Aurélio* (2000), conceito significa "formulação duma ideia por palavras", sendo sinônimo de definição. Essa, por sua vez, é apresentada como "explicação precisa". No *Houaiss* (2011), conceito tem o mesmo verbete do dicionário anterior e definição é entendida enquanto "significação precisa de algo". Essas reflexões revelaram-nos que estávamos em busca de uma concepção, a qual sintetizamos, apoiados nos dicionários consultados, como a procura por uma "compreensão"; "formulação de ideias", tentando apreender, "conter, abranger" uma teoria ou várias teorias.

Na publicação do relatório completo da pesquisa ABEC em 2000, foi adotado o "conceito" de alfabetização como "processo de aquisição da língua" (SOARES; MACIEL, 2000). Passados 20 anos dessa publicação, hoje, sentimos necessidade de retomar essa compreensão. Uma análise preliminar sobre as teses e dissertações do campo da alfabetização revela que uma das primeiras questões recorrentes é que há um "conceito convencional" ou "comum" que circula sobre a alfabetização: "aprendizagem inicial da leitura e escrita" ou "aprendizagem da língua escrita". A partir de um processo de debate e reflexão, contando com a interlocução de Magda Soares, adotamos a concepção de alfabetização como sendo *o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e dos usos e funções sociais da língua escrita*.

Entre os intelectuais brasileiros citados recorrentemente nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil destacam-se Paulo Freire, Magda Soares e Ana L. B. Smolka. Autores importantes nas perspectivas de que a alfabetização é um processo que se estabelece por meio de "relações sociais", "momentos discursivos", "interações", "interlocuções", "práticas dialógicas", "estratégias específicas de aprendizagem", "atividades que estimulem e orientem a aprendizagem", "ações político-pedagógicas" para o ensino do "sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita", em "situações concretas de enunciação" ou "eventos sociais e culturais que envolvem a escrita".

Os autores citados são os mais referenciados nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil e como tal devem ser levados em conta as suas concepções, bem como as apropriações que os pesquisadores fazem quando os tomam como referências.

Em se tratando dos pressupostos teórico-metodológicos da metapesquisa, que subsidiam a pesquisa ABEC, um dos maiores desafios sobre a concepção de alfabetização no século XXI é a análise reflexiva da produção acadêmica atual, sem perder de vista a perspectiva diacrônica nas produções inventariadas no banco de dados, que datam desde 1961.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese é importante destacar as próximas etapas da pesquisa "Alfabetização no Brasil": criação de um site oficial da ABEC, disponibilizando o banco de dados com o inventário das teses e dissertações sobre alfabetização; organização de uma chamada aberta para pesquisadores que compõem o grupo de pesquisa e outros que se interessem pela temática, para uma análise sobre os dados coletados nessa ampla pesquisa; divulgação dos resultados por meio de publicações e relatórios da pesquisa, dentre outras ações.

Neste trabalho apresentamos o estado em que se encontra a pesquisa ABEC, a atualização do banco de dados, os desafios postos no momento atual, no que diz respeito à concepção de alfabetização. Tão importante quanto o desafio que temos de revelar e desvelar a cada dia sobre o lugar que a temática da alfabetização ocupa nas pesquisas brasileiras, bem como a sua importância e diversidade, é a certeza do compromisso dos pesquisadores brasileiros na defesa de uma concepção de alfabetização, que ultrapasse a proposta da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 4ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MACIEL, Francisca. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, 2019.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

_____; MACIEL, Francisca. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

VILLAR, Mauro de Sales (Editor responsável). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

Grupo de Trabalho:

EDUCAÇÃO POPULAR E PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO

LINGUAGEM E MEMÓRIAS NAS PERSPECTIVAS DO LÉXICO RURAL

Cassia Souza Silva Santos [55]
Jéssica Soares Lacerda[56]
Lara Lorrane Silva Pinheiro Fernandes[57]
Maria Helena de Paula[58]
Sirley Benfica de Oliveira[59]

EIXO TEMÁTICO: 5. Educação Popular e Perspectivas Múltiplas de Letramento;

PALAVRAS-CHAVE: Memórias; Linguagem; Léxico.

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se na perspectiva de que uma educação popular deve considerar prioritariamente todos os vieses dos contextos dos sujeitos envolvidos. É assim que, preceptora e residentes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Catalão (RP/UFCAT), desenvolvido no Colégio Estadual Dona Yaiá, em Catalão-GO, apresentam uma proposta de sequência didática (SD) a ser efetivada em 2021.2, pelo ensino remoto e híbrido, no contexto pandêmico. Para tanto, baseamo-nos em Paula (2007), Nogueira e Silva (2017), Sá (1985) e nas composições de Coelho (2010) e Lourenço e Lourival (2002).

[55] Colégio Estadual Dona Iayá, e-mail: Cassiatoff148@gmail.com
[56] Universidade Federal de Catalão, e-mail: jessica.slacerda94@gmail.com
[57] Universidade Federal de Catalão, e-mail: laralorranesp@hotmail.com
[58] Universidade Federal de Catalão, e-mail: maria.helena.depaula.@ufcat.edu.br
[59] Universidade Federal de Catalão, e-mail: sirleybenfica7@gmail.com

O artigo apresenta quatro (4) atividades da sequência didática, na compreensão de que somente a realidade da prática poderá dar a certeza de alcance dos resultados entre os alunos da Educação Básica. No entanto, na formação em maio e junho de 2021, no âmbito do RP/UFCAT, estas atividades foram apresentadas para o conjunto de residentes, preceptoras e orientadora, em atividades de formação do RP/UFCAT de Língua Portuguesa, indiciando uma exequibilidade, conforme a avaliação de todos. A proposta-desafio apresentada ao grupo pela orientadora do projeto no RP para a elaboração de uma SD sobre memórias e léxico considerou as experiências da maioria das residentes e preceptoras, que têm vivências diretas ou indiretas nas culturas do mundo rural.

A presente SD parte da visão de que as identidades docentes se constituem atravessadas pelas experiências com todo o ambiente educativo e que as vivências dos alunos e das professoras marcam profundamente suas memórias e o arcabouço lexical usado para nomeá-las e significá-las no cotidiano das relações sociais. A primeira atividade a ser feita com os alunos consiste em uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o léxico rural. Para tal, serão feitas a leitura e a análise do léxico rural presentes no poema *7* (COELHO, 2010), e na letra da música *Franguinho na Panela* (LOURENÇO; LOURIVAL, 2002). A segunda atividade a ser apresentada pelas residentes é uma entrevista, orientada pela preceptora e residentes, que os alunos realizarão com pais, avós ou pessoa próxima que tenha vivido na zona rural, e pode ser feita de modo remoto ou presencial, respeitando todas as medidas de segurança. O intuito dessa atividade é aproximar os alunos um pouco mais do léxico e da vida rural. A terceira atividade que será proposta pelas residentes para os alunos é a produção textual de uma crônica ou poema que tenha como tema as memórias na vida rural, seja um relato dos entrevistados ou recordações dos próprios alunos que tenham vivido na roça. É uma atividade que deverá ser feita dentro da sala de aula e entregue para as residentes para serem corrigidas, pois os textos serão usados na sequência didática. A quarta e última proposta para os alunos é que levem para escola imagens, objetos ou qualquer material que retratem o meio rural e que comporão um *Sarau da Roça na Escola*, a ser exposto pelos alunos na escola (mediante permissão da coordenação), como resultado da SD.

MÉTODOS

A primeira atividade da SD é a aula dialogada, quando as residentes perguntarão sobre o léxico rural aos alunos para sondar seus conhecimentos prévios. Após isso, os alunos analisarão individualmente o poema 7 de Coelho (2010) e a letra da música

Franguinho na Panela (2002). Caso haja palavras desconhecidas pelos alunos, eles deverão anotar e pesquisar em dicionários *online*, cujos endereços eletrônicos e títulos serão informados anteriormente, ou nos dicionários fornecidos pela escola. Após tomarem conhecimento dos significados das palavras, os alunos farão uma atividade para fixação, a qual consiste na preceptora juntamente com as residentes perguntarem para os alunos o significado das palavras trabalhadas e eles responderem sem consultar as respostas no caderno.

A segunda atividade será precedida por uma entrevista que foi elaborada para despertar o interesse dos alunos sobre o mundo rural, trazendo a eles um conhecimento que muitos não têm deste cotidiano e aproximá-los do tema "roça" através de memórias vivenciadas pelos familiares. O que se espera é que a entrevista permita aos alunos tomarem conhecimento do léxico rural, que possam adquirir mais conhecimentos das palavras que talvez não estejam inseridas no cotidiano deles. Em seguida, será solicitada a realização de uma entrevista pelos discentes com pais, avós ou alguma pessoa que viveu ou ainda vive na zona rural, buscando relatos de suas vivências na roça. Essa atividade, concebida no âmbito da pandemia, poderá ser realizada remota e presencialmente (com os devidos cuidados amplamente reforçados pela docente da turma). Para a realização da entrevista, o aluno terá um diálogo inicial com o entrevistado, buscando saber qual a melhor forma para ele realizar a atividade, podendo ser gravação de áudio, filmagem, sempre com o consentimento do entrevistado. O tipo de perguntas a serem feitas pelos alunos será sugerido pela preceptora e as residentes podendo ser uma simples conversa com os pais, avós ou conhecidos, em que relatem memórias de sua infância na roça.

A terceira proposta constitui-se na aplicação de uma atividade em forma de produção textual com base nos gêneros crônica ou poema cujo tema seja memórias, quer sejam recordações pessoais ou memórias de familiares, as quais façam menção à vida na roça e à lida diária neste contexto de vivências e culturas. Com a proposição do nosso projeto, que visa o preparo dos alunos para a participação das Olimpíadas de Língua Portuguesa, será necessário que se trabalhem os dois gêneros textuais requeridos, uma vez que o poema é compreendido enquanto um gênero que explora as formas fixas de versos e criação livres e que, de igual modo, pode apresentar recursos poéticos, como metáfora e musicalidade, por parte dos estudantes no momento de sua composição.

A crônica, no entanto, é concebida, segundo Sá (1985), como a narrativa responsável por recriar os fatos descritos pelo uso da perspectiva própria, dos elementos sociais e culturais presentes no cotidiano, devendo ser representados com características

humorísticas e reflexivas pelos alunos. Na elaboração dos textos, os discentes deverão tomar as atividades anteriores como modelo para identificar o aprendizado adquirido ao longo das aulas, uma vez que a atividade de escrita reforça a compreensão do conteúdo ministrado e exercita as habilidades específicas e subjetivas de cada aluno(a), visando integração à atividade final intitulada *Sarau da Roça Na Escola*, atividade que encerrará o projeto.

Como atividade final, a SD propõe a junção de todas atividades abordadas até agora, com a realização de um *Sarau da Roça na Escola* a ser apresentado na escola, quando os alunos fariam a exposição de todo material produzido. Nesse sentido, será estabelecida, ainda, a busca de imagens e objetos por parte dos alunos, que tragam a representatividade das memórias e o léxico do meio rural, visando ampliar o conhecimento de mundo sobre as camadas populares nas quais os jovens no ensino básico podem estar incluídos, porém em ambiente urbano. As atividades se inserem no programa Residência Pedagógia – Português (2020), em desenvolvimento na UFCAT, na cidade de Catalão, que se caracteriza pelo que Bortoni-Ricardo (2011) chama de usos linguísticos *rurbanos*. Dessa forma, poderão estar em contato com novas vivências do mundo rural, enriquecendo o conhecimento de mundo deles e, possivelmente, se reconhecendo linguisticamente no léxico rural que vivenciarão com a realização desta SD.

Portanto, como um meio de instigar a realização das atividades por parte dos alunos, serão apresentadas gravações que representam a realidade das pessoas que já viveram e vivem na roça, evidenciando memórias sobre o passado, os costumes, as culturas e objetos que já caíram no desuso da sociedade do campo. A partir destas gravações, faremos uma breve explanação dos objetos e meios de trabalho que foram encontrados, os quais remetem às lembranças na roça, elencando a importância do conhecimento da história de mundo no qual estamos inseridos e as culturas que perpassam a vida de nossos familiares.

Por fim, elencando a variedade linguística que pode se fixar no conhecimento de mundo dos estudantes, buscaremos apresentar alguns conceitos sobre os objetos que foram encontrados na fazenda. Dessa forma, acreditamos que os estudos abordados serão de grande importância para a formação cultural e linguística dos estudantes, pois a partir do contexto histórico e a vivência dos alunos em ambientes rurais, ou mesmo em cidades pequenas, possibilita-lhes buscar mais conhecimentos a partir do cotidiano das pessoas mais velhas, os quais podem estar presentes na vida de gerações

mais novas, servindo para experiências atuais inclusive dos alunos. Desta forma, poderão vivenciar novas experiências da memória e a relação dela com unidades do léxico.

Neste contexto, como forma de incentivar os alunos na participação das atividades no meio rural, mostraremos algumas imagens representativas deste meio. Para o conhecimento de mundo, as imagens que seguem objetivam que os discentes tenham um contato com os objetos, as culturas e costumes, como o *Paiol* (Figura 1), que antigamente era feito de barro e usado para depósito de produtos agrícolas; o *Leirão* (Figura 2), que é a parte da terra onde faz o cultivo da plantação, e o *Tanque de Engenho* (Figura 3), comum em galpões onde eram feitos a garapa, rapadura e melado e se comercializava a produção da cana de açúcar. As imagens foram feitas por uma das autoras na fazenda *Samambaia*, nas proximidades da cidade de Catalão, e permitirão que elementos do meio rural evidenciem as memórias que ali estavam presentes, sobre o passado, as culturas e objetos da sociedade do campo. Estes elementos caracterizam um modo de vida da cultura rural, um modo de produzir, armazenar e comercializar alimentos na região de Catalão, interior do Brasil. Conhecer esta realidade é, também, conhecer estas memórias, se apropriar do que elas ensinam e buscar entender como elas podem fazer parte do mundo hoje, pois de alguma forma *paiol*, *leirão* e *tanque de engenho* ainda permeiam nossas vidas atualmente.

Figura 1 – Paiol da Fazenda Samambaia

Fonte: Priscila Cristina R. de Oliveira (2021)

Figura 2 – Leirão da Fazenda Samambaia

Fonte: Priscila Cristina R. de Oliveira (2021)

Figura 3 – Tanque de engenho da Fazenda Samambaia

Fonte: Priscila Cristina R. de Oliveira (2021)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante o contexto pandêmico, ainda não foi possível colocar em prática as atividades desta sequência didática. Mas, assim que os alunos retornarem das férias, consta da programação de atividades do módulo 2 do Programa de Residência Pedagógica

2020 da UFCAT, subprojeto de Língua Portuguesa, que estas atividades serão executadas no Colégio Dona Iayá, em turmas de sextos anos.

Adiantamos que um resultado esperado é que os alunos compreendam que as três unidades léxicas apresentadas, inclusive com imagens, permeiam nossas vidas hoje, seja de quem vive nas roças ou nas cidades. Conhecer estas realidades é se apropriar destas culturas, é construir também memórias, é aprender sobre o nosso mundo, nossa língua, porque o milho e todos os seus derivados, hoje guardados em grandes armazéns nas lavouras de agroindústria, eram guardados e conservados em *paióis*; o *leirão* é uma técnica de plantio que fortalece o enraizamento das plantas e que os canteiros de hortas, em certa medida, são uma forma de *leirão* e, por fim, o açúcar ou a rapadura, comuns na alimentação dos brasileiros há séculos, foram/ainda são feitos usando *tanques de engenhos*.

CONCLUSÕES

Este trabalho visa à aproximação do estudante com o léxico rural por meio do gênero memórias e a sequência didática foi pensada para ampliar o conhecimento dos alunos de forma mais interativa, usando atividades para aulas durante o período de ensino remoto, tomando todos os devidos cuidados, ou pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico sobre migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

COELHO, Braz José. **A obrigação da inquietude**. Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2010.

LOURENÇO; LOURIVAL. **Franguinho na panela-** Lourenço & Lourival. 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_tbZ4M3qvgw. Acesso em: 21 maio 2021.

NOGUEIRA, I.; SILVA, A. **Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil central no século XX**. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_ismael_armando.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

PAULA, Maria Helena de. **Rastros de velhos falares:** Léxico e cultura no vernáculo catalano: léxico, memória e narrativa. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

LETRAMENTO MATEMÁTICO NO FORMATO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Camila Almeida Rezende[60]
Bruna Rodrigues Cardoso Martins[61]
Kátia Silene da Silva[62]

Fomento: RP/CAPES

EIXO 5: Educação Popular e Perspectivas Múltiplas de Letramento

Palavras-chave: Letramento Matemático; Ensino Remoto; Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência acerca da implementação do projeto de docência, elaborado na disciplina de Estágio e Prática de Ensino dos [63]Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão, vinculada ao Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2020). O desenvolvimento ocorreu numa escola da rede municipal de educação em Catalão – GO. O projeto de educação matemática no formato remoto foi pensado mediante a perspectiva da importância e necessidade do letramento matemático, tendo como base as observações ocorridas ao longo do estágio, no acompanhamento da turma do 5° ano, em 2020. Aliadas às observações participativas, as conversas com a professora orientadora de estágio, e com a preceptora da escola campo, contribuíram para identificarmos as dificuldades dos alunos em aprender os conceitos da disciplina.

Segundo os dados fornecidos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), de 2018, cerca de 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos, não possuem nível básico de matemática. Ou seja, os dados revelam que mais da metade dos

[60] UFCAT, Camila.rezendesud@gmail.com
[61] UFCAT, martins19.bruna@gmail.com
[62] UFCAT, ksilenes@hotmail.com

alunos não sabe o básico para o exercício da cidadania. A matemática é uma disciplina de suma importância para a vida do cidadão. Através dela, é possível desenvolver a capacidade de resolver problemas, estimular o hábito de investigação e contribuir para a formação da consciência crítica no exercício da cidadania.

É importante ressaltar o contexto em que ocorreu a experiência do estágio na escola, marcado pela pandemia, gerada pela COVID-19 (Coronavírus *Disease* 2019) ou *Sars-cov-2*. É uma doença grave infecciosa respiratória causada por um vírus. Os primeiros registros de casos da doença surgiram na cidade de Wuhan, na China, no final do ano de 2019. Posteriormente, em 2020, o vírus disseminou-se pelo mundo.

O Coronavírus trouxe diversos impactos na área da saúde pública, levando a óbito mais de 528.611 pessoas no Brasil (GLOBO, 2021). O sistema de saúde entrou em colapso em algumas regiões do país, devido à alta demanda por atendimento, vagas em leitos de UTI (Unidade de Terapia Intensiva), profissionais de saúde especializados e equipamentos hospitalares. Tal cenário impactou a economia, com altas taxas de desemprego, e a educação, uma vez que as escolas foram fechadas devido ao risco de contágio.

Na área da educação, em 2020, foi adotado o ensino remoto emergencial, uma estratégia utilizada para promover o ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista o isolamento social imposto pela pandemia. Desse modo, as aulas ocorreram no formato *online*, em tempo real, ou no formato gravado. Em alguns estados, elas foram transmitidas pela rede de televisão aberta, também foram disponibilizados, de forma impressa, os conteúdos e atividades para os alunos que não tinham acesso à *internet.*

MÉTODOS

As atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos discentes uma aprendizagem por meio de vídeos gravados, *slides* e jogos, tanto *online* quanto elaborados pelo próprio aluno, de modo a contribuir para o aprendizado significativo das quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão, estimulando o raciocínio lógico, além de desenvolver habilidades de interpretação, análise e tomar suas próprias decisões.

A primeira etapa do Ensino Fundamental é um período de transição da educação infantil para os anos iniciais, em que a criança está desenvolvendo suas habilidades de oralização, percepção e compreensão dos elementos do sistema de escrita alfabética,

signos matemáticos e outras representações. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental:

> Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BNCC, 2018, p. 58)

O letramento matemático também é uma forma de utilizar as ferramentas matemáticas para a resolução de problemas do cotidiano. O trabalho, a partir dele, possibilita proporcionar o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e tomada de decisões. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com as questões relacionadas ao letramento matemático favorece o desenvolvimento dos alunos durante as atividades propostas, facilitando a construção do conhecimento sobre os assuntos que estão ligados ao seu dia a dia, dentro e fora da escola.

A sequência didática da aula "adição e subtração de números naturais e números racionais, cuja representação decimal é finita", foi elaborada a partir de *slides* e vídeos explicativos, através do aplicativo *Play games* e da plataforma do *Canva*. Sobre os conteúdos presentes nos planos de aula, tais são baseados na BNCC (2018), seguindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nível de aprendizagem do aluno. Como material de apoio, disponibilizamos *slides* de revisão do conteúdo do vídeo, sendo que, no decorrer da aula, propomos alguns exercícios de resolução das operações adição e subtração, para que os alunos resolvessem em seu caderno, e encaminhassem no privado do (App) *WhatsApp* as imagens da resolução. No segundo momento, solicitamos uma atividade lúdica, por meio dos *links* e *slides* explicativos, orientando a confecção do jogo de "dominó" e suas regras. Esse jogo deveria ser produzido pelo próprio aluno.

RESULTADO E DISCUSSÃO

As observações na escola campo ocorreram no mês de outubro de 2020. Nesse período, acompanhamos as aulas ministradas pela professora preceptora da escola, na plataforma *online Google Meet*. O recurso adotado pela rede pública de ensino do

município de Catalão - GO foi a confecção de 11 livros impressos ao longo do ano de 2020, sendo esses entregues aos alunos, com o intuito de nortear e acompanhar o ensino-aprendizagem de cada ano das modalidades de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A feitura do livro foi um trabalho em conjunto com todas as professoras da rede pública municipal, que elaboraram conteúdos de todas as disciplinas vistas em cada modalidade de ensino.

As aulas no *Google Meet* tinham como objetivo o contato síncrono entre aluno e professor, além de realizar as explicações e correções dos exercícios contidos no caderno de ensino. Cabe destacar que todas as turmas do 5° ano de 2020, da referida escola, participaram juntos na mesma sala de aula *online*, tendo um total de aproximadamente 40 alunos por aula. Nossos encontros com a turma aconteciam no período da manhã, por volta das 8h30min, com duração de 40 a 50 minutos por aula. Ao longo das aulas, notamos a dificuldade de alguns alunos em acompanhar o conteúdo da disciplina de matemática e resolver as atividades propostas. Desse modo, planejamos nossas intervenções, com o objetivo de colaborar com o aprendizado dos alunos, através da revisão de conteúdos, de forma lúdica, por meio de jogos *online* e outros, confeccionados pelo próprio aluno, através de vídeos explicativos postados no grupo e a partir dos recursos que eles tinham em casa.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, no ensino remoto, identificamos a falta de acesso à *internet*, não possuir equipamento eletrônico, tais como celular, computador, *tablet* e TV, não ter um local apropriado para estudar, dificuldades em compartilhar os eletrônicos com outros membros da família, que também precisavam dos recursos para outros fins, principalmente, quando ocorriam choques nos horários das aulas, falta de tempo por parte dos responsáveis, para buscarem e entregarem os cadernos de ensino na escola. Vale destacar os casos em que a instituição escolar não conseguiu localizar os responsáveis pelos alunos, devido ao fato de não terem acesso à *internet*, celular, ou por estarem cadastrados em endereço desatualizado.

Ressalta-se, ainda, que, no ano de 2021, a escola alterou o formato de ensino, de síncrono para assíncrono, tendo em vista as dificuldades citadas anteriormente. Sendo assim, o conteúdo das aulas era postado no grupo virtual da sala, pelo aplicativo *WhatsApp*, no período da manhã, de modo que os estudantes assistiriam às aulas por vídeos gravados, além de resolverem as atividades propostas, seguindo o calendário da instituição.

Salientamos que nossa intervenção, na instituição de ensino, começou no dia 20 de abril de 2021, e a implementação do projeto de docência não ocorreu na mesma turma em que fizemos a observação participativa. Dessa forma, no primeiro momento, produzimos um vídeo de apresentação pessoal para a turma, explicando o objetivo do nosso projeto de docência, bem como solicitando que as crianças também se apresentassem a nós, utilizando a mesma estratégia, com vídeo, por mensagem escrita, ou por áudio. O retorno foi bastante satisfatório, cerca de 10 alunos nos encaminharam, no privado do *WhatsApp*, suas informações, comentando sobre o seu jogo preferido.

A experiência, aqui relatada, ocorreu durante a prática de intervenção do projeto de docência, na qual estávamos trabalhando remotamente com os alunos, através de um vídeo gravado na plataforma do *Canva*, com duração de 10 min. e 14 seg. Discutimos as características e o conteúdo do componente curricular "adição e subtração de números naturais e números racionais", tendo disponibilizado *slides* da revisão do conteúdo do vídeo. Como atividade, foi solicitada aos alunos a resolução dos exercícios em seus cadernos, além do envio de imagens das atividades realizadas pelos estudantes. Como material de apoio e dinâmico, solicitamos, por meio dos *links* e *slides* explicativos, a confecção do jogo de dominó, com as regras de como jogá-lo, material que seria utilizado nas próximas aulas. No entanto, foram mínimas as devolutivas em relação as nossas expectativas, de modo que apenas dois alunos realizaram a atividade proposta, e nenhum estudante entrou em contato para tirar dúvidas, embora tivéssemos informado no grupo da sala, no *WhatsApp*, que poderiam nos contatarem.

CONCLUSÕES

O ensino remoto proporcionou um grande aprendizado quanto às possibilidades e formas de dar aula. No início pesquisamos plataformas para gravar os vídeos, e também refletimos sobre a metodologia para trabalharmos os conteúdos. É importante destacar que não tivemos o retorno esperado das atividades solicitadas, talvez, pelo próprio sistema do ensino remoto adotado às pressas, sem a devida capacitação do profissional da educação para atuar com as novas tecnologias, sem a motivação do aluno para estudar, ou até mesmo a falta de equipamentos eletrônicos e *internet*. Outro grande fator foi o distanciamento social, pois, segundo as teorias de Lev Vygotsky (apud SILVA, 2012), a criança aprende, no contexto social, por meio da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), dessa forma, o isolamento social influência na qualidade do aprendizado e desenvolvimento da criança. São inúmeras as possibilidades para justificar o fracasso

escolar, no entanto, esse período do estágio ficou marcado como parte do nosso processo de aprendizagem e amadurecimento para lidarmos com a realidade da sala de aula, quando a situação não saiu da forma que esperávamos; seja pelo fato de não termos tido retorno da maior parte da turma, ou por não termos conseguido estabelecer contato com os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da Educação Básica, 2018.

Edital nº 1/2020 - CAPES**. Prograd Pró Reitoria de Graduação.** Disponível em: <https://www.prograd.ufg.br/n/123571-edital-n-1-2020-capes> Acesso em 01 nov. 2020.

GLOBO, O. **Brasil registra média móvel de mortes por Covid abaixo de 1,5 mil pela 1ª vez em 4 meses**. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/07/brasil-registra-media-movel-de-mortes-por-covid-abaixo-de-15-mil-pela-1a-vez-em-4-meses.ghtml. Acesso em: 08 jul. 2021.

INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 13 jul. 2021.

SILVA, André Luis Silva da. **Teoria de Aprendizagem de Vygotsky**. 2012. Disponível em: https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/. Acesso em: 13 jul. 2021.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Tatiana Kimier Siqueira Martins[64]

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO POPULAR E PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Diversidade Cultural

INTRODUÇÃO

[64] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Catalão. E-mail: tatianakimier58@gmail.com

Daniel é uma criança que nasceu no 7º mês de gestação em uma comunidade cigana na cidade de Caldas Novas Goiás. Seus pais faleceram em um acidente de carro quando ainda era bebê. Ele foi criado por meus avós, que eram analfabetos. Cresceu com muitos problemas de saúde, retinia cardíaca, refluxos e outras morbidades de uma criança que desde o nascimento luta para viver. Daniel só começou a frequentar a escola já com idade de 8 anos.

A professora de apoio, Dona Joana, com seu jeito doce, calma, começou a orientar, instruir e a estimular o pequeno Daniel. O tempo foi passando e Daniel começou a compreender as regras da escola, porém, ainda lhe causava muito cansaço manusear o lápis, ele suava muito, chorava e, depois de uma pequena tarefa de coordenação motora, ele dormia na cadeira para se recuperar. Dona Joana não forçava, pois sabia de suas fragilidades de saúde. E assim o ano foi passando, as crianças desenvolvendo a leitura e escrita como é a rotina de uma sala de alfabetização. Mas Daniel não evoluía muito, não reconhecia as letras do alfabeto, nem os números e ainda eram dolorosas todas as tentativas de escrever. Dona Joana não desistiu, começou a produzir materiais pedagógicos para Daniel e, junto com a professora de Educação Física, muitas outras atividades de coordenação motora. Lentamente Daniel começou a desenhar algumas garatujas que para ele eram as letras do seu nome. Traços ainda poucos definidos.

Chega o final do ano, o conselho de classe decide reprovar Daniel. E no ano seguinte Dona Joana continuou seu trabalho com o mesmo carinho e dedicação. Porém, por causa da saúde delicada de Daniel, ele faltava muito às aulas. Seus avós também não possuíam outro meio de transporte a não ser um cavalo com uma carroça, mas às vezes também o animal não era encontrado pelo avô por dias, pois o pasto cedido era grande e o animal ia para longe para encontrar melhores pastagens. A saúde de seu avô também era frágil pela idade e a avó de Daniel vendia vassoura para tirar o sustento da família. O desafio de alfabetizar o Daniel continuou chegando ao final do ano seguinte, o conselho faz uma avaliação, e compreende que Daniel deveria seguir para a série seguinte, mesmo reconhecendo apenas algumas letras e desenhando outras com o lápis. A avó de Daniel chegava sempre muito animada na escola, relatando para a professora que Daniel estava lendo uma história para eles em casa, que orgulho! Mas na verdade Daniel recontava a história que ele havia memorizado na escola, encenando uma leitura para os avós que eram analfabetos.

E assim continuou Daniel na série seguinte, com as mesmas dificuldades, mas lentamente evoluindo em suas aprendizagens, segundo Dona Joana e suas respectivas

professoras regentes. Com o tempo, Daniel estava contando com os palitos, escrevendo com esforço seu primeiro nome em letra bastão. E assim em 2020 chega o advento da COVID 19, foi necessário haver o distanciamento social decretado pelos líderes mundiais para evitar o contágio da doença em grande escala, provocando o fechamento das escolas no mundo inteiro. Diante dessa nova realidade, professores adotaram o modo remoto para continuarem vinculados aos seus alunos nesse período. Porém, Daniel e seus avós seguiram para a zona rural sem total acesso às tecnologias digitais de comunicação, não pela falta de sinal das redes via satélite, mas por não terem condições de possuir ferramentas digitais e pagar por uma rede de internet. A escola disponibilizou atividades impressas para serem recolhidas pelas famílias em condições de vulnerabilidade e sem acesso às mídias, mas Daniel e seus familiares, segundo a escola, nunca compareceram para fazer esse recolhimento de material. Dona Joana está muito preocupada, será que todo o esforço até agora direcionado a alfabetizar o Daniel foi perdido?

A história narrada no presente caso de ensino é baseada em fatos reais, os personagens citados receberam nomes fictícios para preservar a identidade da criança e da família. Com base nos fatos descritos, o objetivo desse trabalho é abrir uma discussão sobre alfabetização, diversidade, inclusão, grupos sociais em vulnerabilidade, trabalho e educação, movimentos sociais. A problematização está embasada no interacionismo, com dados de caráter qualitativo descritivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história de Daniel retrata muitas outras histórias que evidenciam o grande desafio da educação no Brasil. Para abordar esse tema, convidamos estudiosos que contribuem para compreender o caso de Daniel e apontar possíveis caminhos e estratégias para refletir sobre a prática pedagógica.

Para iniciar nossa reflexão contamos com as contribuições de Paulo Freire. Quando pensamos em alfabetização, logo remetemos ao grande precursor da educação popular no Brasil.

Diante da alta taxa de analfabetismo (39,35%) no Brasil na década de 60, teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de uma parte da Igreja Católica que aderiu à Teologia da Libertação, o educador pernambucano começou a alfabetizar segundo a sua máxima, educação como prática da liberdade, Freire (1978). Coerente com essa teoria e com a sua compreensão do Brasil,

Paulo Freire preconizava que, ao enorme contingente que nunca pisara o chão de uma escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais. Ao contrário, no processo da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deveria fornecer aos adultos desescolarizados o instrumental da escrita, seria necessário fornecer-lhes também as ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo. Contudo, a sua inovadora atuação, que no futuro seria reconhecida mundialmente, foi interrompida em abril de 1964 pelo regime militar de 1964 a 1985, a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário.

É interessante observar que a referência citada descreve a realidade da década de 60. A história de Daniel é relatada como realidade no ano de 2020. Ou seja, 60 anos após Paulo Freire aplicar projetos de intervenções para alfabetizar adultos, deparamos com os avós de Daniel que são analfabetos e, tanto Daniel e seus avós, segundo a história narrada, fazem parte de grupos sociais em vulnerabilidade, mesmo com muitos avanços na educação, economia, tecnologia e na sociedade, a realidade de Daniel vai ao encontro de outras realidades históricas do Brasil. Arroyo (2003) ressalta que Freire nos reeduca na sensibilidade pedagógica para alcançar os excluídos como sujeitos de educação.

Daniel, criança cigana, traz consigo os valores culturais de sua comunidade, pertencente a uma família analfabeta, de condições financeiras restritas e com problemas de saúde considerável. Para as professoras, o grande desafio de alfabetizá-lo. É interessante observar na história, que Daniel é uma criança muito protegida pelos avós, que o criaram com muito amor e carinho, apesar de todas as dificuldades. E as primeiras peninhas das asas começaram a surgir no dia que começou a frequentar a escola. Deparou com a professora Joana e outras, que lhe apresentaram o desafio de aprender a ler e a escrever. Daniel começa então a se conectar com o mundo e compreender que ler era legal, pois encenava uma leitura para os avós recontando uma história de memória que a professora contara e recontara tantas vezes em sala de aula. O que se percebe na história narrada é que Dona Joana e as demais professoras trabalham para provocar em Daniel o porquê desenvolver a leitura e escrita é importante e necessário para a vida.

Daniel, mesmo com muitas dificuldades, tem curiosidades de ler o mundo. Freire (2019), enfatiza sobre a relação do homem com o mundo. Que um não existe sem o outro, que essa relação foi construída ao longo da história da humanidade. O caso de Daniel permite contemplar que a escola tem trabalhado para contribuir na construção de seus conhecimentos, porém também percebemos a dificuldade da instituição em traçar estratégias que o conectem com o mundo. É importante ressaltar que ao abordar os termos

"educação, liberdade", Freire provoca uma reflexão sobre a dominação de classes sociais sobre outras, indivíduos sobre outros. Para ele, a única arma que irá combater as discrepâncias sociais é a educação libertadora.

A realidade de Daniel, retratada no caso, configura tantas outras realidades do nosso imenso Brasil. Embora o contexto histórico dessa criança não apresente bons elementos que contribuam para o processo de alfabetização: Daniel pertence a uma comunidade cigana, que culturalmente são povos nômades que vivem de comercializar produtos fabricados por eles e também da conhecida catira, que é a barganha de produtos.

Daniel ainda nos faz pensar no letramento que segundo a autora "é ação ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita", (Soares, 2003, p.47). A alfabetização numa perspectiva de Letramento se torna uma ação mais promissora uma vez que, além de tornar o indivíduo alfabético, ou seja, propiciar o domínio da leitura e da escrita, consiga ao mesmo tempo interpretar e compreender o código a ponto de auxiliar o mesmo a participar de uma vida em sociedade, tanto no quesito econômico, quanto cultural e social. Sendo assim, o ato de alfabetizar não pode se dissociar do letramento, pois um complementa o outro na busca pelo crescimento intelectual do educando como suas possíveis práticas sociais.

Portanto, ao trilhar pelas contribuições dos autores supracitados, o caso de Daniel nos permite refletir sobre a prática pedagógica que oportunize o indivíduo a produzir seus conhecimentos. A escola é desafiada a traçar estratégias de ensino que garantam ao sujeito conectar com as transformações da realidade, problematizando o desconforto dessa inserção. O advento da Covid 19 citado no caso é mais um dos elementos desestabilizadores que provoca a escola e sociedade a encontrar caminhos alternativos para driblar a desigualdade social. A UNESCO (2020) juntamente com a Comissão Internacional do Futuro da Educação descrevem um cenário de risco para a educação mundial, colocando sobre ameaça o que tem sido conquistado até o presente ano no campo educacional. Muitas instituições de ensino adotaram o sistema remoto. Professores tiveram que adaptar em tempo recorde todos seus conteúdos, recursos e ferramentas didáticas para o formato online. E diante dessa realidade, Daniel segundo o caso, não tem mantido vínculo com a escola durante esse período, o que poderá prejudicar o seu desenvolvimento no processo de alfabetização, o qual não deve ficar preso em metodologias estáticas de repetição e memorização, mas propor uma aprendizagem significativa que caminha com as mudanças sociais e com todos os desafios encontrados

nesse processo. Os homens inconclusos, segundo Freire (2019) são seres inacabados e que a educação refaz constantemente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento- o que temos a aprender dos movimentos sociais? Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, (MG), junho, 2003.

Educação Popular e Letramento/ Organização Selma Martines Peres, Maria Zenaide Alves-1ed.- Jundiaí (SP). Paco Editorial, 2019. 236p: 21cm.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Conscientização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE,1921-1997 68º. **Pedagogia do Oprimido**/Paulo Freire. 68.ed-Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256pp.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003.Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

_____. Magda, Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco. org/news/comissao– futuros– da– educacao– da– unesco– apela– ao– planejamento– antecipado– o– aumento– das. Acesso em: 01 dez. 2020.

A PEDAGOGIA GRIÔ EM TEMPOS DE PANDEMIA: CULTURA E AFETIVIDADE COMO MEIO E FIM DO PROCESSO EDUCATIVO

Gabriela Bonifácio de Jesus Neta

EIXO TEMÁTICO**:** Educação Popular e Perspectivas Múltiplas de Letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Griô; Cultura; Letramento.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo Covid-19 tem impactado o planeta nas diferentes esferas e setores, intervindo diretamente na forma como estamos vivenciando as práticas

pedagógicas nas escolas e instituições de educação. No que tange às especificidades da educação no Ensino Fundamental, em virtude do teletrabalho, foi necessário pautar as ações pedagógicas primeiramente na formação dos profissionais e manutenção de vínculos com as crianças e suas famílias.

O presente trabalho objetiva compartilhar a experiência de uma professora regente do segundo ano. Pretende-se descrever práticas de ensino sob a perspectiva da Pedagogia Griô, através de vivências de encantamento no contexto da aula virtual, humanizando e facilitando processos de letramento, diante da realidade imposta pela pandemia, utilizando outras práticas de aprendizagem na qual o aluno esteja no centro, ampliando possibilidades e competências para o exercício da cidadania, facilitando processos de leituras nesse contexto tão adverso. O relato pretensiosamente anseia desmistificar o espaço virtual de sua suposta frieza, além de propor novos olhares sobre as possibilidades da educação, evidenciando outros saberes e a cultura como elementos de favorecimento do processo de letramento.

MÉTODOS

No período de 08/02/21 a 18/02/21, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - MG adotou o ensino híbrido, alternativa que pretendia iniciar a rotina e o calendário escolar de modo hibrido e gradativamente avançar para o presencial após abrupta interrupção em 2020, porém a estratégia para o ano de 2021 teve que ser alterada devido os crescentes casos de covid-19 no município, tendo novamente suas atividades suspensas inicialmente por 15 dias, entre as datas 19/02/21 a 05/03/21, por meio da Portaria nº 51.923, de 19/02/21, e posteriormente nova suspensão através da Portaria nº 52.056, de 04/03/21 e nº 52.186, de 18/03/21, sendo essa última aporte para um recesso escolar de 22/03/21 a 31/03/21, e finalmente, a partir de 06/04/2021, a Rede Municipal de Ensino adotou o ensino Remoto, por meio da Resolução SME (Secretaria Municipal de Educação) nº 001/21.

A experiência se deu nesse contexto de instabilidades e incertezas, iniciando no segundo trimestre de 2021. Como anunciado por Paulo Freire, precisamos entender que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual (FREIRE, 1963, p.11). Portanto, a abordagem descrita foi proposta de forma contextualizada. O relato foi experienciado por uma professora regente de segundo ano do fundamental 1 de uma escola pública do município de Uberlândia - MG, a qual utilizou referenciais teóricos e metodológicos de

várias expressões culturais de tradição oral brasileiras: a educação Biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro, a educação dialógica de Paulo Freire, a educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado, a arte-educação comunitária e a Pedagogia Griô.

O Griô, aquele que aprende e ensina saberes e fazeres da tradição de um universo cultural fundado na oralidade, tem a função de guardar a memória viva, a história e as ciências do povo de sua região e país, para caminhar entre as aldeias e novas gerações. Griô é a definição de um lugar social e político na comunidade para transmissão oral de seus saberes e fazeres, e portanto, uma autoridade reconhecida dentro das comunidades. Na pedagogia Griô, como afirma Pacheco, o conhecimento se dá "entremundos" da tradição oral e das ciências formais, das tecnologias e das artes, sendo que o processo de elaboração do conhecimento por meio da tradição oral é fundante, porque esta abarca a diversidade de linguagens manifestação. (PACHECO, L.,2021 p.3)

> A Pedagogia Griô é uma facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento ...e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração direito à vida (PACHECO, L., 2006).

A regulamentação do município previa divisão de carga horária entre aulas síncronas e assíncronas, adotando o ambiente do Google Sala de Aula como locação para PET - Plano de Estudo Tutorado, sendo esse material comprobatório de carga horária dos alunos, evidenciando o papel formal desse recurso, pensado de acordo com as aulas vinculadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME via portal da prefeitura, norteado pelas diretrizes do município. As aulas síncronas guiavam-se por todos os documentos reguladores, porém com certa fluidez, permitindo que o professor elencasse suas metodologias de acordo com sua identidade docente, sempre tentando fazer a ponte entre todas as ferramentas disponibilizadas no contexto da organização municipal para o trabalho remoto, levando as crianças a fazerem correlação entre a experiência vivencial e os conceitos, construindo sentidos para os conteúdos e conhecimentos desejáveis com foco nos processos de letramento e alfabetização, considerando a faixa etária, as especificidades do cenário e as regulamentações para o trabalho .

As aulas síncronas da regente aconteceram duas vezes por semana, com duração aproximada de 50 minutos, com participação regular de 10 crianças com idade entre 7 e 8 anos. No primeiro encontro, a professora se apresentou e convidou os pequenos a fazerem o mesmo, dizendo não só o nome, mas também a idade e incentivando os estudantes a se expressarem sobre seus desejos e suas expectativas para aula via Google Meet. Esse momento foi usado para conversar sobre regras no espaço, apresentando recursos como levantar a mão sempre que quiser compartilhar algo, abaixar a mão após a partilha, fechar microfones ou câmera quando for sair para beber água ou usar o banheiro. Foi apresentado o recurso do *chat*, estimulando-os a explorar esse espaço de interação, escrevendo seu nome e sobrenome, simulando uma lista de presença.

A seguir, procede-se uma descrição de momentos componentes da aula síncrona nesse ambiente virtual:

- Chegança: tratava-se do momento fundamental no processo de sensibilização em que a professora recebe as crianças com cantiga, reverenciando-se o nome de cada aluno, convidando os pequenos a aprenderem a música para receber os colegas e conhecer seus nomes.

- Roda de conversa: nesse contexto virtual, os pequenos foram orientados a observarem a tela do computador ou celular e analisar a localização dos colegas, pois assim, ao final de sua fala a criança indica o colega que está ao lado dela, segundo a posição na tela, para dar sequência à dinâmica da conversa - momento de fortalecimento da identidade e autonomia, mas também momento de intimidade e troca. Os pequenos eram orientados a fazer uma escuta ativa e silenciosa e prestar atenção na fala do colega.
- Roda de ciranda e brincadeiras: Esse recurso era utilizado para resgatar a cultura das cantigas de roda, propiciando uma adaptação nesse tradição e modos do brincar, realizado em pé, olhando uns para os outros e circulando.

- Roda de contação de história: As rodas eram direcionadas para histórias da cultura oral, evidenciado o conhecimento e saberes tradicionais por meio dessa tradição, convidando os pequenos a entrevistar os pais e familiares sobre essas histórias. Anteriormente, um pequeno roteiro para a atividade de entrevista foi postado no Google Sala de Aula.

- Roda de despedida: Nesse momento era feito um convite para repensarem o que aprenderam e o que gostariam de aprender. Era também proposto um abraço coletivo em que os pequenos eram convidados a imaginar outras realidades pós-pandemia, como

a retomada das aulas presenciais, chamados a fechar os olhos e mentalizar os cheiros, pessoas e espaços do ambiente escolar.

- Cantiga de despedida: nesse processo, as crianças eram convidadas a ficarem em pé, dançar e cantar até que a vivência fosse encerrada.

As aulas foram planejadas para estimular a experiência dos alunos. Portanto, o viés era prático, sendo os alunos constantemente convidados a buscarem objetos e memórias, contando histórias, cantando uma música ou explicando uma receita, privilegiando a oralidade de forma lúdica e vivencial. Mais que uma mera participação, era trabalho de autoria, evidenciado as experiências dos pequenos, usando como bases de reflexão e aprendizado os diálogos e interesses incitados nesse processo. Na etapa final da dinâmica, era proposto que os participantes escrevessem algumas palavras que representassem a experiência e sentimentos proporcionados pela aula vivencial. Aqueles que não conseguiam, poderiam usar os *emojis*. Segundo Paiva (2016), os *emojis* não têm um nome oficial - são apelidados pelos usuários. A definição de letramento, como se nota, em geral está associada à cultura impressa. Designa uma prática que vai além do saber ler e escrever. Segundo Soares (2003, apud PEREIRA, 2007, p. 15), "...letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas." Para o letramento digital não é diferente.

Após cada aula, pequenas propostas de registros e orientação eram repassadas, como desenho sobre a história contada, roteiro de entrevista sobre saberes e hábitos culturais (como eram as brincadeiras, canções em outras infâncias, pesquisas em álbuns de fotos da família enumerando e nomeando seus avós maternos e paternos, tios e primos), conhecendo outras histórias, personagens e protagonistas, fortalecendo suas raízes com a ancestralidade e com isso sua própria identidade. Os recursos digitais também estavam no projeto, não se excluindo outras experiências como jogos e textos coletivos, usando a tecnologia como recurso e apoio à valorização da experiência educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente trabalho não configuram os aspectos do concreto, porém não se exime da responsabilidade que fundam a ação docente em ter sempre uma intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, o relato se ateve nos processos de interação. A materialidade dessas ações se deram no âmbito das elaborações orais e

comportamentais, diante dos desafios concretos, via atividade semanal denominado PET - Plano de Estudos Tutorado, e no alto e frequente retorno positivos e autônomos dos pequenos que gradativamente elaboravam suas dúvidas, sentimentos e opiniões, bem como suas sugestões a respeito das atividades e dinâmica da aula vivencial. A exemplo da proposta espontânea de uma estudante para que os alunos pudessem apenas conversar entre eles, sem nenhuma interferência. Sendo assim é possível perceber que a metodologia ainda poderia ser readequada. Aula dialógica deveria ampliar seu tempo, pois diferente do espaço escolar onde os pequenos brincam livremente no horário de recreio no espaço virtual, esse momento foi negligenciado.

Outra análise quanto às reações dos pequenos foi o estranhamento da abordagem da aula ao ponto de uma estudante perguntar: “Tia, por que sempre tem música?”, indicando a possível rigidez na experiência escolar desse estudante.

Assim, pode-se suscitar a seguinte reflexão: se no ambiente virtual é possível trabalhar ludicidade e afetividade, por que, por vezes, as práticas no espaço físico da escola se encontram tão rígidas? O repensar das práticas e conceitos se faz essencial em todos os espaços em um ciclo constante da práxis educativa. Nesse sentido, usando como referência e fundamento a Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental 1, quanto aos anos iniciais que indicam;

> Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos […],” (BNCC, 2018, p. 58).

Nesse sentido é possível constatar preocupação sobre a transição das etapas da Educação para que ocorra de maneira mais harmônica, utilizando a ludicidade como propõe a BNCC. Na referida experiência pode-se inferir também sobre os espaços, que eles não definem ou limitam a qualidade das dinâmicas de letramento e alfabetização, mas que esses são facilitados e privilegiados pelas relações neles experienciados.

CONCLUSÕES

O contexto da pandemia trouxe muitas implicações e desafios para as nossas vidas em geral, e para o universo educacional não foi diferente. Quando pensávamos que já tínhamos várias respostas, novas perguntas surgiram, tivemos que nos reinventar, ressignificar nossas práticas e ações docentes, repensar nossa experiência e revisitar

conceitos. Diante desse cenário desafiador para todos, foi importante refletir, analisar as possibilidades e fragilidades do fazer pedagógico nesse contexto. Portanto, a escolha metodológica perpassou por estudos e pesquisas que focassem no sujeito como centro do processo e não apenas na técnica ou mesmo nos recursos sendo mais relevantes que o discente, considerando que a ausência da socialização dos alunos no espaço escolar trouxe vários impactos.

Desse modo, ao retomar as aulas com o olhar sobre as relações e o contato humanizado, propiciando a educação afetiva durante as aulas vivenciais, os pequenos demostravam necessidades de falar, de se mostrarem, de serem vistos. Quanto mais caminhávamos, mais evidente ficava a necessidade de fortalecer e propor atividades que permitissem a aproximação, sendo possível assim, redesenhar a sala virtual, demasiadamente estigmatizada e tão pouco familiar, que nesses moldes acabou ganhando agilidade, vida e calor, negando a passividade e a frieza por vezes atribuída a esse ambiente, construindo-se uma outra face, rompendo paradigmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: Ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23).

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô**: A reinvenção da roda da vida. Lençois, Bahia, 2006

PACHECO, Lílian. **A Pedagogia Griô**: Educação, tradição oral e política da diversidade. São Paulo: Revista Eletrônica Diversitas, 2006.

SILVA, Vinícius Rocha da. **O uso do *emoji* na significação e emoção da conversa digital**. Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v.7, n.7, p.154-172, jan/jun. 2016.

SOARES, Magda. In: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

PACHECO, Líllian. O conceito da Pedagogia Griô In: ___. **Pedagogia Griô**. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2021.

PLANTANDO, PRESERVANDO E CUIDANDO. EM CASA! UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CORRENTE-PI

Jaciara Lobato Louzeiro[65]
Jacilene Costa Gomes da Silva[66]
Maria Zenaide Alves[67]

EIXO TEMÁTICO: Leituras e Interdisciplinaridade na Educação Básica e no Ensino Superior

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; Meio ambiente; Pandemia.

INTRODUÇÃO

No momento atual identificamos a importância de promover a integração dos objetos de conhecimento de diferentes componentes curriculares, assim é possível construir e solidificar a aprendizagem de maneira simples. Essa prática educacional faz com que as áreas do conhecimento se complementem de forma que os objetos de conhecimento dos componentes curriculares sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras, favorecendo a aprendizagem da criança.

Partindo desse pressuposto, entendendo a necessidade de relacionar os componentes curriculares, construindo a aprendizagem em diferentes áreas é que buscamos trazer aqui um relato de uma experiência de um projeto desenvolvido na Pré Escola na rede municipal de Corrente- PI, para que se construa a aquisição da leitura e promoção de experiências. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade, são extremamente curiosas e interessadas sobre o ser humano, os animais e as plantas. De acordo com esse documento, os direitos de aprendizagem *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* deve assegurar que as crianças, na Educação Infantil, aprendam em situações diversas de modo que possam desempenhar um papel ativo diante dos desafios do mundo social e natural. Além de desenvolver atitudes de

[65]UESPI/jaciaralouzeiro@aluno.uespi.br
[66] PPGEDUC/UFCAT/jaci.costa@hotmail.com
[67] PPGEDUC/UFCAT/zenpiaui@ufcat.edu.br

respeito, cuidado e permanente interesse por aprender, permitindo na Educação Infantil que aprendam em situações diversas de modo que possam desempenhar um papel ativo diante dos desafios do mundo social e natural. Como também, desenvolver atitudes de respeito, cuidado e permanente interesse por aprender, permitindo ampliar suas noções e sua compreensão sobre os seres vivos e as relações dinâmicas com o seu entorno (BRASIL, 2017).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, Art.29, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996). Desse modo, percebemos que a educação infantil possui papel fundamental para obtenção de mais sucesso na sua vida escolar e individual das crianças pequenas.

Com base nessa assertiva do Campo de Experiência "Espaço, Tempos, Formas, Quantidade, Relações Transformações", surgiram as seguintes questões: Como as crianças da turma de 3 anos em uma Creche Municipal, da cidade de Corrente-PI, teriam a oportunidade de se apropriar dessas experiências e dos objetivos de aprendizagem durante a pandemia em decorrência do COVID-19? Como oportunizá-las a adquirir essas experiências no contexto de aulas remotas? Como desenvolver uma atividade em que as crianças pudessem participar de forma ativa por meio de atividades remotas?

Com isto, o projeto sustentável "Plantando, cuidando e preservando: em casa", surgiu como objetivo central de oportunizar as crianças a experiência de explorar e vivenciar com responsabilidade o cuidado com as plantas, desenvolvendo ainda o incentivo pela leitura. Dessa forma, elas aprendem a respeitar e preservar o meio ambiente, além de desenvolver o prazer pela descoberta, apropriando-se de conhecimentos sobre o meio em que vivem. Essa proposta de trabalho justifica-se pela necessidade de trabalhar com as crianças bem pequenas, de forma remota, a exploração das questões ambientais e ainda apropriação com base no entendimento de que projetos sustentáveis cria um ambiente melhor em casa e fora dela.

MÉTODOS

O projeto "Plantando, cuidando e preservando: em casa" foi desenvolvido durante o mês de julho de 2020 em uma Creche Municipal na cidade de Corrente-PI, de forma remota, em uma sala de aula com crianças de 3 anos de idade matriculadas no

Maternal. A turma tinha 15 crianças, mas pelas dificuldades do período, apenas 10 crianças participaram de forma ativa.

Para apresentação da proposta aos pais e as crianças, a professora realizou uma visita a uma floricultura da cidade com transmissão ao vivo por meio do grupo do whatsapp da turma. Neste momento foram apresentadas as diferentes plantas, evidenciando as diferenças e semelhanças: umas florescem, outras dão frutos, algumas precisam de sol, outras precisam ser mantidas na sombra, outras precisam ser regadas todos os dias, etc. Foi apresentado, também, as diferentes fases de germinação, tamanho e coloração.

Em seguida, foi solicitado a leitura do livro "Árvore generosa", que traz o clássico de Silverstein (1964), que conta a história do amor entre uma árvore e um menino. A árvore é a amiga amorosa que dá tudo ao menino, suas folhas, seus frutos, sua sombra. O menino também ama a árvore, a grande companheira de todos os dias; sobe em seu tronco, se pendura nos galhos, brinca de esconde-esconde. Até que vai crescendo, se torna adolescente, depois adulto [...] E a história acompanha o passar do tempo até a velhice do homem - que até o fim, já bem velho e cansado, é chamado de menino pela árvore.

Depois da apresentação, foi feito uma aula gravada sobre as plantas, com materiais didáticos apropriados, sobre o plantio de uma muda em casa e os cuidados diários com a mesma, para que os pais orientassem os seus filhos a cuidarem da sua plantinha e, também, da sua importância para o meio ambiente e preservação. O projeto foi acolhido e desenvolvido pelas crianças junto as suas famílias, a professora deu o suporte de orientação e incentivos por meio do grupo do WhatsApp em que os pais fazem parte representada as crianças bem pequenas. Nesse grupo as famílias enviavam vídeos e áudios mostrando a participação das crianças na atividade do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para potencializar os objetivos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças bem pequenas durante o período de Pandemia causado pelo Covid-19, o que ocasionou o fechamento das Instituições de Ensino e o contato presencial com as crianças, o ensino passou a ser ofertado de forma remota com entrega de atividades quinzenais diante da realidade educacional em Corrente- PI para assim, favorecer o fortalecimento de aproximação com as crianças e a sua família. O projeto desenvolvido trouxe atividades de interação, envolvimento, estímulo à leitura e ludicidade para que as crianças aprendam

brincando, mesmo que em um contexto familiar, sem estrutura pedagógica para da Pré Escola.

É de grande importância o incentivo de descoberta, proporcionando as crianças através da interdisciplinaridade, o despertar do gosto pela leitura desde cedo, preparação também de introdução no processo de alfabetização, pois a criança é dotada de habilidades que precisam ser exploradas e valorizadas. Neste sentido, Ferreiro (1995, p. 07) ressalta que,

> O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. Essa criança constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina é inocente, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita em sociedade.

Em primeiro plano, o projeto visou estimular nas crianças a consciência ecológica - o homem pequeno, mesquinho, frente à generosidade e a força da natureza. No entanto, a dinâmica que se vê entre o menino e a árvore mostra também a passagem do tempo e dos valores que são reavaliados com ela, numa relação de troca sincera e desinteressados - essa que o homem parece desaprender nas exigências da vida adulta. O foco, portanto, seria promover a leitura do livro, despertando a curiosidade e o gosto pela leitura, trazendo o entendimento do relacionamento da criança com a árvore, pensar sobre o cuidado que se deve ter com o meio ambiente e experiência.

Baseando-se no interesse de incentivar a prática do cuidado com o meio ambiente e também proporcionar as crianças momentos prazerosos de cuidado com a plantinha e o despertar o gosto pela leitura, o projeto favorece aprendizagem, envolvendo a criança em seu contexto cultural real. Segue algumas fotos da desenvoltura do projeto.

Figura 1 – Maria Clara: em casa na produção de sua muda.

Figura 2: Pedro Otavio

Figura 3 - Isaque

Figura 4: Anny Vitória

CONCLUSÕES

O projeto desenvolvido possibilitou, entre outras coisas, a compreensão da importância de se trabalhar os cuidados com as plantas no contexto da Pré Escola, por permitir que as crianças se apropriem e construam conhecimentos sobre o meio em que vivem, na perspectiva de atuar de forma sustentável, com respeito e cuidados com a natureza. Certificamos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento proposto no Campo de Experiência trabalhado foram assegurados às crianças de modo que, compartilharam com outras pessoas do meio familiar, situações de cuidado de plantas fora da instituição de ensino.

Por fim, o projeto contribuiu com a formação humana das crianças da Pré Escola, proporcionando experiências de exploração e cuidados com o meio ambiente, aproximação com a leitura, evidenciando possibilidades de busca de descobertas sobre o mundo natural e social para compreender e transformar a realidade o qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

SILVERSTEIN, Shel. A **árvore generosa** (1983), trad. Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CORRENTE-PI: CONTRIBUIÇÕES DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE

Jacilene Costa Gomes da Silva[68]
Maria Zenaide Alves[69]

EIXO TEMÁTICO: Educação Popular e Perspectivas Múltiplas de Letramento

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Prática Pedagógica.

[68] PPGEDUC/UFCAT/jaci.costa@hotmail.com
[69] PPGEDUC/UFCAT/zenpiaui@ufcat.edu.br

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas partem dos estudos desenvolvidos em uma pesquisa de mestrado, cuja metodologia ancora-se nos círculos de cultura, de Paulo Freire. Este trabalho busca refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corrente-PI, a partir das contribuições da pedagogia freireana. Segundo o Art. 37 da Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade definida pela lei e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

A vivência da condição docente na Rede Pública Municipal de Corrente-PI, fez emergir algumas indagações em relação à Educação de Jovens e Adultos, principalmente na zona rural, com oferta dessa modalidade de ensino da I Etapa a III Etapa, que compreende do 1º ao 5º Ano. Nossa compreensão da educação das pessoas jovens e adultas ancora-se em Freire (2001), e é entendida como uma educação pautada nos referenciais da educação popular. Neste sentido, é importante para o educador traçar seu planejamento, suas práticas pedagógicas condizentes com a realidade em que o educando está inserido para que aconteça de fato a aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos deixou de ser vista como compensatória, pois esta oferece oportunidades ao educando para que este possa conquistar melhores condições de vida e de trabalho. No município de Corrente- PI, essa modalidade de ensino tem crescido nos últimos dois anos, segundo os dados no Portal QEdu (2020), que aponta que o município tem sete (7) escolas que ofertam esta modalidade de ensino. Como apoio para acompanhar mais de perto essa modalidade de ensino, a Secretaria de Educação e Cultura- SEMEC, conta ainda, com o Programa Busca Ativa Escolar, que tem como meta trazer ao ambiente escolar aqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos na idade regular. O programa mantém o acompanhamento desses alunos em parceria com outros órgãos, além de destinar um coordenador pedagógico específico para essa modalidade de ensino, visando um melhor atendimento aos docentes para desenvoltura do trabalho pedagógico que atenda às necessidades do alunado, garantindo sua permanência no ambiente escolar. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições das ideias de Paulo Freire à prática didático-pedagógica no processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto deste município do semiárido nordestino.

MÉTODO

O presente estudo foi construído com base teórica, através de leituras, análises e fichamentos de algumas obras de Freire (1967, 2020) sobre o método de alfabetização com adultos, como também enfoca implicações relevantes sobre o processo de alfabetizar, o qual é demonstrado, quando Freire (2020) diz que, alfabetizar não é apenas dispor do alfabeto ao alfabetizando, mas fazer com que este se reencontre na sua própria linguagem. Elenca-se ainda, leituras de Arroyo (2005) autor que em suas publicações nos apresenta importante leitura sobre a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para o estudo em questão.

Freire (1967, p. 111-114) apresenta a aplicação prática de sua proposta desenvolvida em cinco fases:

> Primeira fase- a descoberta do universo vocabular dos educandos com os quais se trabalhará.
> Segunda fase- seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado.
> Terceira fase- criação de situações existenciais próprias do grupo a trabalhar.
> Quarta fase- pressupõe a elaboração de fichas que ajudam os educadores no desenvolvimento do seu trabalho.
> Quinta fase- consiste na elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas condizentes as palavras geradoras.

As contribuições de Paulo Freire nos revelam que o ambiente escolar e o trabalho em sala de aula propriamente dito devem ser compreendidos como espaço privilegiado de reflexão e interlocução, pois os seres humanos são constituídos em um movimento ininterrupto e dialético, como sujeitos históricos e sociais a partir da interação com o meio, valorização da vivência externa, tornando-a uma extensão do mundo vivenciado pelo aluno. Nesse sentido, o intuito é valorizar um processo alfabetizador que enxergue o educando, como um sujeito dotado de potencialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Martins (2019) o Piauí é o terceiro estado da federação com mais índice de analfabetismo entre a população maior de 15 anos de idade, ficando atrás apenas do Maranhão e Alagoas. Isso evidencia a urgência de colocarmos na pauta do debate educacional essa modalidade de ensino. No município de Corrente-PI, percebe-se que houve uma melhoria em relação a essa modalidade de ensino, mas, ainda é necessário avançar e intensificar ainda mais o trabalho pedagógico para que se possa propiciar um ensino que atenda as especificidades dos educandos.

Na concepção dialógica da educação defendida por Paulo Freire, denominada abordagem sociocultural, o homem é educado tendo referência sua cultura e sua prática social. Por isso o processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, suas estratégias, os métodos e as técnicas exigem respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento do saber cultural. Levando em consideração os saberes sociais e culturais, entende-se que as ideias de Freire se relacionam também a uma visão curricular de autores como Arroyo, que diz:

> A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p.22).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que compõe a Ensino Básico. As escolas devem traçar o trabalho pedagógico com um currículo que favoreça o respeito à realidade local dos educandos, garantido ao professor para que realize seu planejamento de forma autêntica, não engessado. Essa realidade precisa ser posta em prática na Educação de Jovens e Adultos na educação municipal, mesmo seguindo a adequação Curricular do estado do Piauí para essa modalidade, precisa se ater a um planejamento pautado nas particularidades e realidade desses educandos.

O processo de alfabetização [...] “está relacionado à maneira como me engajo na prática, para ajudar quem ainda não sabe ler”. (FREIRE, 2020, p. 154). Diante dessa afirmativa, Freire desenvolveu o método de alfabetizar, utilizando palavras geradoras, processo metodológico que tem peso teórico nessa análise, pois demanda que o educador tenha uma visão plural para que se possa permitir a valorização do contexto social do discente, proporcionando um ensino pautado na alegria do aprender.

Em relação à realidade de Corrente- PI, é perceptível que, para se ter maiores resultados significativos, se faz necessário ofertar formação continuada para os docentes dessa modalidade, para que estes possam ter acesso a novos conhecimentos, teorias e práticas que possibilitem contribuir para a formação de sujeitos jovens e adultos críticos nos mais diversos contextos de comunicação social com competência reflexiva. Necessário também que as escolas propiciem a esses discentes um local acolhedor garantido sua permanência na escola.

A educação vivida pelo discente é importante para o aprimoramento do aprendizado no ambiente escolar, assim, Freire (2020, p. 256) diz que, cabe ao educador, perceber alguns pontos, como:

> - superar a compreensão e a prática do ato de ensinar como sendo um procedimento de transferência mecânica de um empacotado pelo ato de ensinar como um quefazer em que o educador convida o educando a se apropriar do conteúdo ensinando-se, através da apreensão crítica do mesmo;
> - respeitar a identidade cultural, de classe dos educandos;
> - respeitar, para superar, o saber de experiência feito com que o educando chega á escola;
> - viver experiências com a classe em que experimente sem receios o direito de opinar, de criticar, de escolher, de ajuizar e de optar.

Assim, entende-se que o ambiente em que o aluno está inserido apresenta representações de variados lugares com que se depara cotidianamente e esse conhecimento cultural precisa ser valorizado porque as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento do sujeito, conforme a realidade, constituindo como sujeitos críticos, participativos e autônomos.

A prática pedagógica tem um grande significado no processo de alfabetizar, esta oferece subsídios para melhoria da aprendizagem dos discentes, sendo assim, este estudo se faz pertinente para os docentes desta modalidade de ensino na realidade do município de Corrente no sul do Piauí, visto que, os docentes relatam sobre essa dificuldade de construção de estratégias criativas e diversificadas que garantam o ensino aprendizagem dos discentes na EJA. É nesse sentido que Freire (2020, p. 90) ressalta que "o educador (a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos, mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los". Assim, para que se consiga um ensino que favoreça aos educandos, o desenvolvimento de competências e habilidades para a participação em uma sociedade, o docente precisa considerá-lo como sujeito ativo, que pensa, que constrói, que reconstrói diante do seu saber subjetivo, pois só assim, o ensino e aprendizagem fará sentido.

Portanto, espera- se por meio da educação que os alunos saibam guiar suas próprias aprendizagens, que tenham autonomia e saibam buscar o aprender, desenvolvendo uma visão crítica da sociedade. Em relação à Educação de Jovens e Adultos em Corrente- PI, é necessário se elaborar mais estratégias, realização de projetos, ainda pouco presentes nessa modalidade nas escolas municipais. O grande indicador do sucesso de um aluno é a habilidade de aprender coisas novas à medida que desenvolve

capacidades para criar, colaborar e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

CONCLUSÕES

Este trabalho buscou refletir sobre as contribuições da pedagogia freireana na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a realidade dessa modalidade de ensino no município de Corrente-PI. Entende-se que apesar da Educação de Jovens ter avançado em relação às Políticas Públicas visando sua melhoria, percebe-se que a prática escolar ainda carece de outro olhar. É possível que o fato de que a escola não atenda os anseios dos educandos em sala de aula poderá ser um dos fatores da evasão escolar, um dos principais desafioas à EJA neste município. Nesse contexto, o uso de variadas estratégias pode contribuir para o educador observar quais dificuldades que impedem os educandos permanecerem na escola de avançarem no ensino aprendizagem e, a partir dessa análise, tentar mudar a prática pedagógica, valorizando a aprendizagem e a qualidade do ensino, tornando a escola uma extensão do mundo vivenciado pelo aluno.

Nesse sentido, acreditamos que as contribuições da teoria freireana podem colaborar com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Os agentes que fazem parte do processo precisam ter uma ampla consciência de quão imperativo é sonhar e criar (FREIRE, 2020). Assim, é importante que o docente e os gestores tenham essa consciência para que sempre possa inovar sua prática pedagógica e fortalecer nos discentes essa ousadia para motivar a fazer o novo, exercitando o ato de sonhar coletivamente em um movimento transformador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Ed. 1ª. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**: 3ª Ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Ed. 5. São Paulo, Cortez, 2001.

https://www.qedu.org.br. Acesso em 23/07/2021.

MARTINS, Andreia. Educação escolar de jovens e adultos em Floriano-Piauí: o que querem alunos e professores. In.: PERES, Selma Martines e ALVES, Maria Zenaide. **Educação popular e letramentos**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019.

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Cristtofer Rodrigues Silveira[70]
Hugo Vieira da Silveira[71]
Vitor Sergio de Almeida[72]

EIXO TEMÁTICO: 5. Educação Popular e Perspectivas Múltiplas de Letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido trata da importância da alfabetização e do letramento para a formação cidadã e, por consequência, a construção de uma consciência política, levando-se em consideração o caráter ideológico que perpassa o contexto educacional brasileiro. Por objetivo, busca-se analisar sobre a dimensão crítica e reflexiva que a alfabetização e o letramento proporcionam para a formação cidadã, que pode ser capaz de desvelar as relações de poder que são perpassadas pela ideologia e pelos interesses de grupos específicos que se encontram no domínio político e econômico. A importância

[70] Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade do Estado de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis. E-mail: cristtofersilveira@hotmail.com.

[71] Graduando da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Pontal, Ituiutaba, curso de Pedagogia. E-mail: hugovsilveira@ufu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1502618780503828.

[72] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba. Professor da UFU, campus Pontal, Ituiutaba. Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU. E-mail: vitor_sergio@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1019-9706 Lattes: http://lattes.cnpq.br/2112854611217382.

desse estudo se relaciona ao cenário das práticas sociais em que sujeitos letrados são capazes de desempenhar em uma sociedade marcada pela ideologia e pelas disputas atravessadas por interesses políticos e de mercado, os quais secundarizam um ideário coletivista em prol do individualismo, sendo este último a marca caracterizadora da sociedade moderna (MARX, 1987). Neste estudo, considera-se o seguinte problema: Em que medida a alfabetização e o letramento contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e de sua dimensão histórico-política diante de uma estrutura social moderna que se apoia em uma ideologia de domínio e subserviência do indivíduo? Como resultado parcial, tomando como referência Freire (1967, 1996, 2014), Mortatti (2004) e Soares (2016) conclui-se, até a presente publicação deste, que a alfabetização e o letramento são alicerces da formação do cidadão. Acredita-se que sociedade esteja cada vez mais marcada pelas disputas de interesses em torno de objetivos que quase sempre desconsideram a dignidade humana e os seus direitos básicos, e, que o estudo deste tema venha corroborar com a formação de professores que "corporificam a palavra" (FREIRE, 1996) em um verdadeiro movimento de práxis educacional. Mesmo que, muito embora o Estado brasileiro possa vir a se omitir em relação ao seu papel garantidor do direito à educação.

MÉTODOS

Tal pesquisa baseia-se principalmente na leitura e reflexão sobre obras com o tema da alfabetização e letramento, dentre as quais se destacam: "Letramento: um tema em três gêneros", de Magda Soares (2016); "Educação e Letramento", de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004); "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", "Pedagogia do oprimido" e "Educação como prática da liberdade" de Paulo Freire (1967, 1996, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito do letramento somente codificar e decodificar não seria o suficiente, faz-se necessário ir além desses processos, devendo-se saber utilizar a leitura e a escrita segundo as exigências sociais presentes. Mortatti (2004, p. 34) afirma que:

> De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de "Letramento".

Magna Soares acredita que o letramento seja uma organicidade de iniciativas "socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (SOARES, 2016, p. 75).

Com base no que é esclarecido pelas duas autoras, pode-se dizer que no contexto educacional brasileiro a prática letramento ainda se encontra em construção. Mas, para ir mais a fundo, no que tange as suas que habilidades, conhecimentos, as práticas e interações sociais que ele pode subsidiar, faz-se uma volta ao passado na busca de contribuir para o esclarecimento de como veio se formando essas características.

A partir do século XIX – em que a Igreja não se via mais ligada diretamente ao Estado – a educação foi perdendo o seu caráter religioso e se tornando cada vez mais laica a escola foi se revelando, do ponto de vista estratégico, uma instituição social privilegiada, responsável por veicular projetos políticos de governantes, de tal modo que ela passou a ser sinônimo de progresso da nação, passando a significar a promessa de inserção do indivíduo em uma cultura letrada.

O discurso dos líderes políticos, apoiado pela legalidade imposta pelos juristas e estadistas, trazia a proibição dos não alfabetizados de participarem da vida política do Brasil. A história pautava-se na exposição à vergonha pública do indivíduo não alfabetizado, concebendo-o como um sujeito à margem da sociedade e não útil aos seus concidadãos e à pátria, visto que em nada poderia contribuir para o progresso econômico e social da nação. Esse discurso legitimado consiste na forma do Estado se eximir da responsabilidade de garantidor da educação para todos (MORTATTI, 2004). Assim, esses sujeitos viviam expostos a uma certa violência simbólica, tendo-se por contraponto o aparato jurídico do Estado. Afirma Pierre Bourdieu que:

> O direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e, em particular, os grupos [...]. O direito é a forma por excelência do discurso atuante, capaz, sua própria força, de produzir efeitos. Não é demais dizer que ele faz o mundo social, mas com a condição de se não esquecer que ele é feito por este. (BOURDIEU, 2001, p. 237).

Essa visão faz-se necessária sendo que é por meio das violências simbólicas estabelecidas na sociedade que o *status quo* busca se manter inabalado e que o opressor pode fazer uso das suas relações de poder dentre os oprimidos.

Com a proclamação da República, a questão da alfabetização passa a fazer parte da agenda política do ideário liberal de governo, já

> em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o "atraso do Império" e fundar uma nova "civilização nos trópicos". Concomitantemente, intensificou-se também a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de "esclarecimento das massas" e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada. (MORTATTI, 2004, p. 55).

A educação tornar-se uma espécie de agente social responsável pelo esclarecimento das massas iletradas e condição para a civilização dos sujeitos, ao passo que a alfabetização viria a simbolizar a modernização política e social do país (MORTATTI, 2004).

Outro autor que se destaca, na busca da construção de uma consciência política por parte dos indivíduos considerados não letrados, é o professor Paulo Freire, que mesmo passando pelos percalços impostos pela ditadura militar no Brasil (1964-1985), firma-se no senário educacional nacional e internacional de forma crítica, na busca da desopressão social e da expurgação da falta de conhecimento. No capítulo quatro, "Educação e Conscientização", do livro "Educação como prática da liberdade", Freire (1967) faz um relato sobre suas primeiras experiências como alfabetizador de adultos e sua inquietude que levava ao pensamento de uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Levando com que o homem, não fosse seu paciente, seu objeto, mas que nele se desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. Acreditava que só por meio do diálogo entre o educador e os educandos de forma horizontal a alfabetização crítica se concretizaria, sendo que esta não poderia "ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador" (FREIRE, 1967, p. 110). Este diálogo só era capaz de construir um processo de educação verdadeira, e não uma memorização mecânica, "ao nutrir-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança." (FREIRE, 1967, p. 107).

Street (2014) afirma que Paulo Freire foi o militante mais influente e radical do letramento, tendia a acreditar que pessoas sem o letramento do tipo ocidental seriam incapazes de "ler o mundo", traz ainda que:

> sua cruzada para despertar a consciência através de campanhas de alfabetização liderou a constatação contra as campanhas dominantes e autoritárias promovidas por governos para fazer precisamente o contrário, mas ela frequentemente repousa sobre pressupostos semelhantes acerca da ignorância e da falta de autoconsciência ou de consciência crítica dos "não letrados". (STREET, 2014, p. 37).

A leitura do mundo é fator indissociável para o que Paulo Freire (1967, 1996, 2014) denomina por enraizamento consciente de posições políticas, pelo simples fato de que não se pode pensar em uma prática pedagógica neutra, pois isto impossibilitaria o desenvolvimento do caráter libertador que a educação deve assumir.

Do ponto de vista histórico, o indivíduo não alfabetizado foi, simbolicamente, violentado em sua dignidade, seja pelas leis que o impediam de exercer plenamente seus direitos políticos – em especial o sufrágio – seja pelas escassas políticas públicas que cuidassem da alfabetização das classes populares. Seria pela habilidade consistente no domínio da leitura e da escrita, entendida como a capacidade de utilizá-las em situações concretas da vida social, que estes sujeitos constituiriam um pressuposto básico para o exercício pleno da cidadania e, de maneira indireta, em fator de desenvolvimento social e cognitivo do ser humano (MORTATTI, 2004).

CONCLUSÕES

A alfabetização e as práticas de letramento, ao lado das contribuições de Freire (1967, 1996, 2014), Mortatti (2004) e Soares (2016) proporcionam discussões sobre o sentido de uma formação humana crítica e reflexiva. Todavia, no cenário político atual, essas discussões se encontram sob ataques por parte da sociedade, especificamente por alguns membros da elite política e econômica. Assim, o que se observa consiste na negação ao cidadão da construção de uma autonomia capaz de proporcionar-lhe uma formação política livre, crítica e consciente. Considera-se que os estudos sobre letramento são indispensáveis para a emancipação intelectual do indivíduo, pois se constituem em ferramentas capazes de desvelar e combater as crenças e falácias que escamoteiam a realidade educacional. Consta-se na agenda de todos os governos de índole despótica e autoritária o caráter opressor que leva os cidadãos a aderirem à mentalidade baseada na servidão voluntária (LA BOÉTIE, 2017), de tal sorte que eles nunca ousem sair da caverna, consoante a alegoria de Platão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LA BOÉTIE, Étienne De. **Discurso da servidão voluntária**. Trad. Casemiro Linarth. São Paulo: Martins Claret, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: teorias da mais-valia: histórias críticas do pensamento econômico. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Grupo de Trabalho:

LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

CONTOS DE FADAS

Bárbara Portilho Teixeira[73]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas; Literatura; Fantasia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado *"Contos de Fadas"* trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a importância dos contos de fadas, buscando através da literatura infantil o incentivo e o gosto pela leitura. Essa pesquisa traz reflexões sobre a importância da contação de histórias, suas contribuições no desenvolvimento infantil e a influência dos livros como instrumento na construção de futuros leitores. O estudo será realizado acerca do envolvimento de interação, e de como deve ser feita a leitura para as crianças, os contos de fadas e as formas pelas quais eles cativam os menores, permitindo uma perspectiva formativa, com o intuito de criar um clima de descontração através da representação das histórias, criando assim, um ambiente prazeroso e divertido.

Partindo do pressuposto de que a leitura é à base do conhecimento e que leitores se formam no exercício dessa mesma prática, é preciso destacar a importância de motivar as crianças, considerando os benefícios da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem, através de histórias eles interagem e se transporta para um mundo

[73] Universidade Federal de Uberlândia, babiportilhot@gmail.com

imaginário, podendo assim, vivenciar novas experiências por meio do envolvimento com os textos.

Sendo assim, este estudo pretende identificar a contribuição dos contos de fadas na aprendizagem da criança e no seu processo formativo, conhecer os benéficos da contação de histórias na vida das crianças, incentivar o gosto pela leitura desde muito cedo, incitando o seu potencial criativo. Coelho (2000, p. 23), afirma que, os contos abrem espaços para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. Ouvir histórias é uma força significativa para a introdução da aprendizagem, o caminho é completamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo em que se está inserido.

MÉTODOS

O tema dos contos de fadas, apresenta de forma ampla a importância que a contação de história contribui na dimensão pedagógica de ensino, como aspectos formadores podem beneficiar o desenvolvimento infantil, favorecer a reflexão, analisar a interação acerca das teorias e hipóteses levantadas.

Num primeiro momento, foi feita uma análise principal do Livro, *A Psicanalise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim (2004), que deu suporte a pesquisa, em seguida, dentro da temática foram inseridos autores devidamente selecionados, para sustentar a fundamentação teórica do presente trabalho, como Nelly Novaes Coelho (2000), Lúcia Góes Pimentel (1984), entre outros, que estabelecerão o diálogo com o tema da literatura e suas contribuições no desenvolvimento infantil. A partir da revisão teórica foi possível observar que, embora a contação de história contribuísse para o desenvolvimento das habilidades das crianças, os professores e os pais, geralmente, não têm consciência do seu valor como alicerce no processo de desenvolvimento psíquico, emocional, entretanto no ensino-aprendizagem. Ainda neste sentido, o suporte teórico relacionado a Contação de histórias terá como base os trabalhos de Ricardo Azevedo, (2006), Cléo Busalto (2006) e Fanny Abramovich (1994), dentre outros.

Para a realização da proposta inicialmente foi feita a leitura dos trabalhos supra referidos dentro do contexto das obras, para, em seguida ser apresentado os benefícios em torno das análises. A pesquisa busca trazer estratégias para alertar professores, pais e a sociedade em geral, sobre a importância da literatura infantil e da contação de histórias. Apresentar através dos contos de fadas, oportunidades de encorajar e oferecer as crianças o contato com os livros, ensinar como se deve cuidar e manuseá-los, oferecer formas

inovadoras para que possam sentir que ler é prazeroso e divertido. Proporcionar clima de descontração com o conto por meio da representação das histórias, e excluir a imagem que a leitura é ruim, maçante e simplesmente obrigatório. Diante disso, confirma Gabriel Chalita, (2003, p.10), sem o passaporte mágico, dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional. As crianças dão vida a tudo, amigos imaginários, o sol é vivo, as flores cantam, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida. De acordo com, Silva, é função do adulto proporcionar a criança o contato com o livro e com o mundo da imaginação, tendo em vista que: "a literatura infantil não chega às crianças muito pequenas sem a mediação do adulto, seja um familiar ou um professor. Ler narrativas para crianças não alfabetizadas é estimula-lá na sua futura leitura e escrita, desenvolvendo nela o valor da oralidade, a importância da linguagem oral" (SILVA, 2012, p.6). A contação de histórias deve acontecer tanto na escola quanto em casa, muitos professores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los em sua missão de educadores. Coelho explica que:

> [...] uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver (COELHO, 2000, p.141).

Ao trazer o mundo da imaginação dos contos para a realidade, é permitido abordar algumas temáticas a cerca dos objetivos da educação infantil, como expor para as crianças histórias que abordam o preconceito, os valores, sentimentos, individualidade, fé, gênero, etc. Dentro dessas abordagens é possível trabalhar a escrita, leitura, interpretação, criatividade, entre outros aspectos fundamentais que o processo de alfabetização contempla.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fantasia facilita a interação e o desenvolvimento das crianças, já que ainda são incapazes de compreender o mundo que as cercam. É necessário que as crianças convivam com os contos de fadas para incitar seu intelecto, possibilitando-as de sonhar. Sendo assim, a proposta é orientar e estimular os pais e professores sobre a importância da contação de histórias para o desenvolvimento infantil. A parceria entre os pais e os

educadores se faz preciso para que aconteça a introdução dos livros no cotidiano das crianças, a progressão deve ser continua auxiliando as crianças, no transporte adequado dos livros, ensinando o cuidado e o zelo que se devem ter com os livros, principalmente a leitura em casa, essa ação auxilia no convívio entre pais e filhos, estimula o afeto e o desenvolvimento social.

Ao escutar histórias infantis as crianças buscam soluções para conflitos de personagens de livros infantis, surgem às figuras “mágicas”: fadas, anões e bruxas. E a narrativa termina com a volta à realidade, em que os heróis se casam e o bem sempre vence o mal. Bettelheim, em seu livro diz:

> Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter experimentado a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança- em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente- a ao abandono de seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente dependente (BETTELHEIM, 2004, p.19).

A criança precisa se deliciar nos contos para criar relações com seus sentimentos, vivenciar as vitórias e derrotas, criando assim, uma convicção moral, dentro deste quadro, a criança consegue visualizar dificuldades em decisões tomadas pelas personagens e que acarretam em consequências, tanto para o bem quanto para o mal.

Ouvir histórias se torna uma forma significativa para a introdução da aprendizagem, o caminho é completamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo em que se está inserido. Contudo, Bettelheim traz considerações importantes sobre aspectos primordiais que devem ser priorizados e utilizados nas contações de histórias. Ele afirma que:

> Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2004, p, 20).

Essa dedicação deve acontecer partindo da escola, professor em parceria com a família, na tentativa de apresentar a leitura de forma cativante, despertando assim,

curiosidades, simpatia e admiração pelos livros. O estimulo em casa, deve ser complementado pelo pais e/ou responsáves, oferecer e estimular as crianças, proporcionar ambientes aconchegantes e propícios para as leituras.

CONCLUSÕES

Os contos de fadas abordam elementos importantes na literatura destinada às crianças, por meio do prazer e das emoções que as contações de histórias proporcionam, nesse sentido, a literatura infantil, principalmente os contos de fadas, são decisivos para a formação da criança, o simbolismo, as personagens agem em seu inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores, normais nessa fase da vida, ajudando a entender melhor o mundo em que elas estão inseridas, consequentemente, surge à necessidade da criança defender sua vontade e sua independência em relação ao poder dos pais ou à rivalidade com os irmãos ou amigos. Nesse sentido, Jean-Jacques Rousseau expressa:

> Sei que todas essas virtudes por imitação são virtudes de símio e que nenhuma ação é moralmente boa senão quando feita nessa intenção e não porque outros a fazem. Mas numa idade em que o coração nada sente ainda, é preciso induzir as crianças a imitarem os atos a que as queremos habituar enquanto aguardamos que o façam por discernimento e por amor ao bem. O homem é imitador, até o animal o é; o gosto da imitação é da natureza bem ordenada; mas degenera em vício na sociedade. (ROUSSEAU, 1979, p.74).

Portanto, as crianças atualmente são privadas de questões como a morte, assim gerando os intitulados tabus. Essa preocupação com o que a criança poderia ter acesso ou teria de lidar em sua vida, foi ocultada e adiada para outro momento mais adequado. Essa exclusão no conteúdo das narrativas também limita a utilização de elementos literários atribuídos as obras, como uma delas, o *trickster* que é atribuída a personalidade e também ao comportamento de alguns personagens, como em *O gato de botas* (1697), da coletânea de Charles Perrault, que utiliza da mentira e da enganação para obter sucesso em seus planos. Ainda de acordo com Bettelheim ele assegura que:

> Tais contos ou figura típicas como o “Gato de botas”, que arranja o sucesso do herói através da trapaça, e João, que rouba o tesouro do gigante, constroem a personagem não pela promoção de escolhas entre o bem e o mal, mas dado à criança a esperança de que mesmo o mais medíocre pode ter sucesso na vida (BETTELHEIM, 2007, p.10).

Diante dessa afirmação, reafirmamos a importância e a necessidade do papel mediador do professor em parceria com a família para incentivar as crianças à leitura, pois os personagens facilitam à compreensão de valores básico da conduta humana ou convívio social. É durante a infância, que as crianças encontram nos contos de fadas as verdades, valores permanentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista** Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 2012.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

AZEVEDO, R. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares.** Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm,> Acesso em: 03 ago. de 2006.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

BUSALTO, C. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradução e ciberespaço**. Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor**. Florianópolis, Gente, 2003.

COELHO, B. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986. COELHO, B. **Contar Histórias Uma arte sem idade**. São Paulo. Ática, 1997.

COELHO, N. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

_____. **O Conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos**. 2º edição. São Paulo, Ática. 1991.

CUNHA, M. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1998.

ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano: a essência das Religiões**. Martins Fontes, 1992. GOES, L. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. Biblioteca Pioneira, 1984.

KUPSTAS M. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo. Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MEIRELES, C. **Criança, meu amor**. 2a edição Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

_____. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 a edição. São Paulo, Summus, 1979.

OLIVEIRA, M. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

PAVONI, A. **Os Contos e os Mitos no Ensino Uma Abordagem Junguiana**. São Paulo, EPU, 1989.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PERRAULT, C. *Contos da mamãe gansa*. Trad. Leonardo Froés. São Paulo: Cosas Naify, 2015.

PHILIPPE, A. **História Social da Criança e da Família**. 2 edição, São Paulo. Ltc,1981.

ROCHA, R. **Contos para rir e sonhar**. São Paulo: Salamandra, 2003. ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985;

ROUSSEAU, J. J. Emílio, ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: DO LIDO PARA O VIVIDO COM JOVENS DE MARZAGÃO-GO

Polliany Vieira de Andrade[74]
Selma Martines Peres[75]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor

PALAVRAS-CHAVE: Tertúlia Literária Dialógica; Literatura; Leitura.

INTRODUÇÃO

De acordo com Calvino (2007), quando realizamos a leitura de uma obra clássica, para além de revisitarmos a herança histórica, cultural e política de um povo, entramos em contato também com sua história de luta e sofrimento, a qual se deu, em sua grande maioria, para que hoje pudéssemos entender melhor o nosso presente.

Por tempos esse segmento literário, considerado enquanto Cânone da Literatura, esteve fora do alcance de boa parte da população, os menos abastados, por exemplo, e,

[74] Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, pollianyandrade@hotmail.com
[75] Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, selmamartinesp@gmail.com

ainda hoje, percebemos esse distanciamento, pois carregamos estigmas de que essas obras foram designadas à uma camada burguesa da população, cujos saberes escolares se destacavam da camada popular (GIROTTO, 2011). Essa percepção é uma das razões que nos levaram a trabalhar com a leitura das obras clássicas, mas não somente por isso, mas também por entendermos que elas já não se fazem mais tão presente nos contextos escolares e não escolares e que, quando presentes, são trabalhadas de forma propedêutica e inadequadas, em que "[...] a leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena, em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos" (ZILBERMAM, 2009, p. 14).

Nesses casos, em que a leitura dos clássicos se faz presente no contexto escolar, o objetivo principal, em grande parte dessas práticas educativas, se encontra na busca superficial de dados técnicos, conceitos gramaticas e normas ortográficas, para que os educandos possam trabalhar a língua materna (COSSON, 2019).

Buscando uma metodologia que pautasse a leitura dos clássicos de forma dialógica e igualitária é que chegamos até a Tertúlia Literária Dialógica – (doravante TLD), a qual é definida como uma atividade cultural, social e educativa, pois ao promover uma leitura significativa, também potencializa a socialização de saberes e práticas de leituras, independentemente do nível de escolaridade. Na TLD é permitido que todos contribuam para o desenvolvimento do saber do outro, por meio da vivência particular que cada um traz consigo. Além de valorizar e potencializar as práticas sociais da leitura e da escrita, o seu potencial transformador tem como orientação os princípios da aprendizagem dialógica, sendo eles: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças*.

Na TLD trabalha-se com a leitura dos clássicos da literatura universal. No momento em que realizamos essa atividade, os participantes não se relacionam com a literatura de forma propedêutica, tão pouco com fragmentos da literatura, mas sim com exemplares completos. Promovendo, dessa forma, a leitura e discussão de obras da literatura clássica, podendo ser ainda previamente realizado em casa, junto aos demais integrantes da família, com o propósito de proporcionar uma interação da leitura de mundo com o contexto escolar ou remoto. Dessa maneira, essa pesquisa buscou trabalhar com a leitura de obras clássicas, principalmente, por considerar que elas sempre têm algo a nos dizer, seja no âmbito pessoal, social, político ou sentimental. As obras clássicas nos

fazem ver as nossas vulnerabilidades, falam da nossa liberdade, da consciência de pessoas, apresentam ainda (e questionam) os problemas de uma época, que talvez sejam considerados inadequados ainda hoje (CALVINO, 2007; MACHADO, 2002).

A nossa pesquisa foi desenvolvida em contexto remoto, em decorrência do distanciamento social, imposto pela pandemia do novo Coronavírus. Desse modo, as TLD's passaram a ser Tertúlias Literárias Dialógicas Virtuais – (doravante TLDV), as quais foram realizadas por meio da plataforma digital Zoom, com seis jovens do sexo feminino no município de Marzagão-GO. No decorrer das TLDV's, realizamos a leitura completa de duas obras da literatura clássica universal: Frankenstein de Mary Shelley, publicado pela primeira vez em 1818 e O diário de Anne Frank de Anne Frank, publicado pela primeira vez em 1947. As leituras ocorreram durante seis meses, semanalmente e com duração de no máximo 01h:30 min. a cada encontro.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender as experiências de leitura que as jovens do município de Marzagão tiveram, por meio de suas narrativas nas TLDV's. A base teórico-metodológica dessa atividade, encontra-se na aprendizagem dialógica, esse conceito foi elaborado, nas orientações de Paulo Freire para a educação com a sua dialogicidade (GIROTTO, 2007, 2011; FLECHA, MELLO, 2005). Assim, no intuito de compreender essas experiências de leitura, buscamos responder a seguinte questão: como as Tertúlias Literárias Dialógicas se configuram em experiências de leitura pelas jovens do município de Marzagão-GO?

MÉTODOS

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, inspirada na Metodologia Comunicativa Crítica - MCC, a qual busca descrever, analisar e, acima de tudo, compreender a realidade narrada, com a finalidade de poder transformá-la com sentidos comunicativamente estabelecidos por meio da interação entre os participantes (GÓMEZ et al, 2006). De acordo com o contexto pandêmico atual, e devido ao distanciamento social, a nossa pesquisa passou por algumas adaptações, como a mudança do locus, que antes seria presencial, mas que se fez em um ambiente virtual. No entanto, os ajustes foram adequados conforme as abordagens da pesquisa qualitativa e a orientação da Metodologia Comunicativa Crítica, uma vez que ambas possuem em seu cerne algumas técnicas em ambiente natural (GÓMEZ et al, 2006).

As técnicas utilizadas para a construção dos dados nesta pesquisa foram constituídas pelas técnicas da Metodologia Comunicativa Crítica: *relato comunicativo,*

observação comunicativa e grupo de discussão. Os materiais utilizados foram duas obras da literatura clássica universal: Frankenstein – Mary Shelley (2017) e O diário de Anne Frank – por Anne Frank (2020). As observações comunicativas (TLDV's) foram gravadas por meio da plataforma Zoom, com a autorização das participantes, houve também a realização de diários de campo após cada TLDV's e anotações durante as observações, que ajudaram a compor os diários de campo. Nos encontrávamos virtualmente todas às terças e sextas-feiras, na sequência realizávamos as leituras dos destaques e o compartilhamento de impressões subjetivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve como dados parciais a transcrição de seis relatos comunicativos de vida, vinte e seis observações comunicativas e a transcrição de dois grupos comunicativos. Além das anotações de vinte e seis diários de campo. As TLDV's ocorriam semanalmente, com tempo máximo de duração de duas horas.

Quadro 1- Técnicas Comunicativas de Construção de Dados

Técnicas Comunicativas	**Quantidade**	**Data**
Relato Comunicativo com as participantes	1	Setembro e outubro de 2020
Observações Comunicativas	26	Agosto de 2020 a janeiro de 2021
Grupo de Discussão	2	Novembro de 2020 e fevereiro de 2021

Os relatos comunicativos de vida buscaram, de forma individual, compreender a história das participantes relacionadas à leitura e a leitura literária. As observações comunicativas que foram as TLDV's oportunizaram e potencializaram o encontro entre leitor e autor, nesses momentos elas puderam se deleitar e refletir sobre a literatura apreciada. Os grupos de discussões aconteceram em dois encontros coletivos para validar, ou até mesmo refutar, as observações elencadas pela pesquisadora. No momento da atividade houve a presença da moderadora (também pesquisadora), que além de estar responsável por organizar os "turnos de fala", também foi responsável por fazer uma retrospectiva de tudo o que foi realizado durante o encontro, com o intuito de sistematizar

as ideias discutidas. Ressaltamos que todas essas técnicas ocorreram sob orientação comunicativa, seguindo as orientações da MCC e, intersubjetivamente, compartilhada mediante ao diálogo com os/as participantes.

As análises realizadas na pesquisa aconteceram por meio de duas dimensões fundamentais, instruídas pela MCC: dimensões exclusoras, que são as barreiras que impedem a transformação e as dimensões transformadoras, as quais representam as formas exequível de transpor essas barreiras. Embora essas dimensões tenham sido as responsáveis por nos orientar os caminhos, elas não foram as nossas categorias de análise.

Os dados mostraram que, em alguns momentos, a proposta de leitura causou estranhamento em algumas participantes: *Sophia: [...] ué... a gente só vai ler? E depois, tem que fazer o quê, resumo, completar a ficha de leitura, ou o quê? Nada, a gente só vai ler?* (DIÁRIO DE CAMPO, 18-08-2020). Esse estranhamento ocorre por estarem acostumadas a realizar uma leitura com o objetivo de atingir alguma atividade escolar, seja para resumos literários, como pretexto para trabalhar a gramática e a ortografia, ou até mesmo para trabalhar uma cronologia literária, estilos de época e dados biográficos dos autores. (COSSON, 2019).

Esse estranhamento se deu para além da escolarização inadequada da literatura que a escola faz, mas também pelo pouco contato e pela pouca experiência que essas jovens tinham com a leitura de obras completas da literatura clássica universal. Isso porque quando os textos literários se faziam/fazem presentes em contexto escolar, o fazem em sua maioria em fragmentos no livro didático. Esses excertos de obras, presentes em sala de aula, têm como predominação as inúmeras interpretações de texto trazidos pelo livro didático, "[...] usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula cujo o objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o **texto** com suas próprias palavras" (COSSON, 2019, p. 22 *grifos nossos*).

Além desse aspecto, o qual revelou uma surpresa em realizar a leitura completa da obra e sem uma intenção propedêutica, os dados nos mostraram como a leitura realizada em contexto escolar era percebida: *"(...) Os textos que tem lá as vezes é muito... tem uns que são chatos. Porque ah... dependendo da leitura é chato, sempre tem que responder alguma coisa, aí não dá vontade de ler... "(*Sophia, 17-09-2020 – relato comunicativo de vida). A leitura é vista como encargo, como uma obrigação, o que dificulta a aproximação do leitor com o texto, esse ato de ler para realização de atividades

mecanizadas e descontextualizadas, puramente para realizar o desejo do educador, torna a leitura em uma "leitura bancária" (FREIRE, 2019).

> Se estudar para nós não fosse quase sempre um *fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2019c, p. 69).

A leitura por obrigação afasta o educando do ato de ler, distancia ele da nossa herança cultural e nos empobrece humanamente. Na TLDV as participantes encontraram um lugar para ler e falar, falar da vida, da obra, dos autores, dos seus medos, dos anseios, das mazelas da vida e das angústias de serem jovens e terem que lidar com tantas responsabilidades. Os dados nos mostraram que a realização da TLDV proporcionou a leitura completa de uma obra pela primeira vez: "*(...) está sendo muito legal, uma experiência nova, porque esse livro que estamos lendo na tertúlia será o primeiro livro que vou ler completo"* (Felicity, 11-09-2020, relato comunicativo de vida).

Esse contato direto e integral com a obra foi mediado pela leitura dialógica e compartilhada nos momentos dos encontros. Na TLDV os educandos são convidados a reviver imaginativamente a leitura narrada no livro e a apropriar-se gradativamente do significado da obra. A leitura na TLDV é uma experiência dialógica, "[...] em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido", essa leitura com o coletivo faz aflorar diversos pontos de vistas que, ao serem compartilhados, engrandecem a leitura da obra (FREIRE, 2019, p. 79).

CONCLUSÕES

Os dados parciais desta pesquisa nos mostraram que é preciso repensar as formas com que a leitura é trabalhada na escola, além de evidenciar o pouco acesso que os educandos têm a determinadas obras, principalmente, aquelas que compõem o cânone da literatura universal. A escolarização, inadequada, imposta em contexto escolar por meio do livro didático, exclui a interpretação dos leitores além de exilá-los. (ZILBERMAM, 2009). Desta forma, se faz necessário pensarmos em metodologias dialógicas para fomentar o acesso a leituras de qualidade e integrais das obras, para que quando o leitor for dialogar sobre o que foi lido, não fale simplesmente do que ouviu falar, mas para que tenha propriedade sobre o que leu, pois trabalhou, compartilhou e vivenciou a leitura.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 28ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando Histórias.** In: Revista de Educação Presente. Publicação Ceap, edições Loyola. Publicado em março de 2005. Ano XIII – nº48, p. 29-33). Disponível em: https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf Acesso em: 23 de junho de 2021.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula.** 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Tertúlia Literária Dialógica entre Crianças e Adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida.** 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos.

GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica.** Barcelona, El Roure, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na Escola - Parte II: a missão. In: **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (orgs.). São Paulo: Global, 2009, p. 9-15.

MEMÓRIA E ESQUECIMENTO EM MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Thaís Geovana da Silva Botelho[76]
Silvana Augusta Barbosa Carrijo[77]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos de Língua Portuguesa; Memória e esquecimento; Ensino Médio.

[76] UFCAT, thaisgeovanasb@gmail.com
[77] UFCAT, silvana.carrijo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para além do belo e do inspirador, a arte literária contempla questões relacionadas à humanidade, história, sociedade, sentimentos e experiências diversas, reservando em suas entrelinhas fatores importantes como qualquer outro direito básico, algo bastante discutido por Antonio Candido (2004), quando reforça o papel humanizador da literatura, que ocorre na medida em que nos revela questões sociais e emocionais, nos tornando "mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 180). Não diferente da literatura em um âmbito geral, aquela potencialmente destinada ao público juvenil também abarca tais questões dando "ao jovem a possibilidade de se auto-descobrir e, em simultâneo, descobrir a singularidade do outro" (GOMES, 2009, p.15).

Considerando esses fatores, as obras do gênero *memórias literárias* podem revelar, através do registro de recordações pessoais do eu-narrador-personagem, marcas históricas, sentimentos, laços afetivos, traumas e momentos que impactaram sua vivência de algum modo, podem ainda se tornar importantes registros para que vivências não sejam apagadas ou esquecidas ao longo dos tempos na História. Segundo Maciel (2004, p.85), os textos memorialistas constituem uma parcela da literatura autobiográfica que mais se aproxima da literatura porque dão uma maior liberdade ao exercício da imaginação. As memórias literárias não são relatos descritivos necessariamente fiéis à realidade, eles recuperam um momento marcante pelo ponto de vista do sujeito que recorda, tendo como base a realidade, mas não a seguindo estritamente, visto que para relembrar é necessário um dia ter se esquecido e distanciado do fato. Assim, considerando a relevância dos temas da memória e do esquecimento no que tange à formação pessoal, a consciência sobre si, sobre os outros, bem como sua estreita relação com a literatura, objetivamos com esse trabalho analisar de que forma essas questões são contempladas nos manuais didáticos de Língua Portuguesa destinados às turmas de Ensino Médio.

MÉTODOS

O corpus de análise selecionado é composto por duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa adotadas em duas escolas públicas do município de Catalão-GO no período em que a pesquisa foi desenvolvida: *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso (2016), de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien e *Português*: contexto, interlocução e sentido (2016), das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria

Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, ambas destinadas às turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, avaliadas e disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vigentes nas escolas dos anos de 2018 a 2020.

Para a realização do trabalho foram utilizados suportes teóricos sobre literatura juvenil, material didático de língua portuguesa, escolarização da leitura literária, letramento literário, memória e esquecimento. As análises foram pautadas em questões norteadoras sobre: a) A existência de unidades que contemplam os temas da memória, esquecimento e seus subtemas em cada LD; b) Quais subtemas se configuram em cada uma das obras analisadas; c) De que forma se configura a identidade dos sujeitos que recordam e o pacto de leitura entre autor e leitor nas obras apresentadas no material; d) A articulação entre texto verbal e texto não-verbal (ilustrações) no processo de construção discursiva sobre os referidos temas, e por fim, e) Se as atividades de exploração e manipulação dos textos sobre os referidos temas fomentam um satisfatório processo de formação leitora de jovens ou são propostos numa perspectiva didático-moralizante. Dado os limites que caracterizam um resumo expandido, não será possível debruçar, aqui neste trabalho, sobre todas essas questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Coleção 1 – *Português contemporâneo:* Diálogo, reflexão e uso (2016)

Considerando a limitação de páginas do resumo, faremos primeiramente uma demonstração panorâmica da quantidade de vezes que o tema foi mencionado nos livros didáticos, considerando as unidades direcionadas ao seu estudo, disponibilização de textos literários memorialistas, conteúdos explicativos e propostas de atividades / projetos. No primeiro livro são apresentados dois curtos relatos de memória seguidos de uma sugestão de atividade de produção textual baseada neles. No material destinado ao segundo ano, podemos encontrar um conteúdo mais completo, visto que há uma unidade para isso, dois conteúdos explicativos, três textos literários memorialistas, propostas de atividades interpretativas e de produção textual e projeto de exposição de relatos de memória produzidos durante a unidade. O livro do terceiro ano é mais incompleto considerando os temas aqui buscados, há apenas um conteúdo explicativo em todo o material.

Apesar de não haver uma unidade *específica* para o estudo dos textos memorialistas, no livro destinado ao 1º ano os temas da memória e do esquecimento são abordados timidamente ao fim da primeira unidade. Em sua extensão foram apresentados

diversos gêneros do discurso e no último tópico, “Hora de escrever”, foram disponibilizados dois curtos relatos de memória (de um parágrafo cada) retirados de um blog, em que os sujeitos recordavam suas primeiras experiências com a leitura literária, pessoas que marcaram esse processo e como esses momentos contribuíram para a sua formação leitora. Logo em seguida, há uma proposta de produção textual com o seguinte enunciado: “Faça você também um relato de memória. Você pode se guiar por questões como: Qual foi o seu primeiro contato com a leitura? Quais lembranças você tem de momentos de leitura na infância? Quais textos gostava mais de ler?”. (CEREJA, DAMIEN e VIANNA, 2016, p. 37), e ainda algumas dicas para a produção do relato nos tópicos “Antes de escrever” e “Antes de passar a limpo”, relacionados ao cuidado com a extensão do texto e contextualização dos aspectos que forem mencionados nos textos pelos alunos.

Essa é uma boa estratégia para apresentar o tema aos estudantes, visto que podem entrar em contato com o gênero *memórias literárias*, produzir um relato de memória e não precisariam lidar com uma longa lista de atividades interpretativas com foco em questões gramaticais, decodificações e transcrições, algo bastante comum na parte destinada aos textos literários em materiais didáticos de Língua Portuguesa. Dado que o conteúdo não é retomado, notamos que o intuito do material não era aprofundar sobre esse gênero em específico e sim traçar um panorama sobre vários gêneros do discurso apresentando essa diversidade aos estudantes, algo que também é bastante positivo. Considerando uma possibilidade de o material ser mais completo no que tange ao gênero em pauta, seria interessante se houvessem mais conteúdos explicativos, textos literários, indicações de obras e/ou propostas de projetos sobre.

O segundo livro da coleção, para turmas do 2º ano, apresenta os temas da memória e do esquecimento de forma mais completa. Desde o sumário vislumbramos a unidade “Eu e o mundo” e o capítulo “O relato de experiências vividas”, em que são apresentadas as diferentes nuances dos relatos, para além do caráter histórico e documental, como relato de fatos cotidianos, acontecimentos de uma viagem, recordações de episódios da infância, etc. Nesse capítulo são apresentadas algumas dessas variações. Segundo os autores, o gênero relato de memória “[...] nos possibilita compartilhar com outras pessoas experiências que vivenciamos e que, de alguma maneira, tiveram um significado especial em nossa vida” (CEREJA, DAMIEN e VIANNA, 2016, p. 38).

No material são disponibilizados três textos literários com o tema *memórias*: *Macambúzio*, de William Bonner que faz parte do livro de memórias *Aprendi com meu*

pai (2006), organizado por Luís Colombini. São propostas sete atividades interpretativas que variam desde aquelas que podem ser respondidas com transcrições de trechos do texto, outras para relacionar formas verbais com passagens do texto, estratégias utilizadas pelo autor para se aproximar do público leitor promovendo identificação e, por fim, levantamento de hipóteses sobre o desfecho da obra. O segundo texto memorialista é proposto em uma atividade para que os estudantes identifiquem através de trechos quais modalidades de relato cada um corresponde, nesse caso o trecho é do livro *As pequenas memórias* (2015), de José Saramago. O último é apresentado no tópico "Hora de escrever", em que os autores propõem que os alunos produzam relatos de memórias inspirados nas obras literárias que conheceram, visando a que esses relatos sejam convertidos em documentários e façam parte de uma mostra de cinema ao fim da unidade. Os alunos são inspirados a relatar fatos que viveram – na primeira atividade podendo ser em qualquer fase da vida, desde que tenha algum aprendizado importante (Inspirado no texto *Macambúzio*), e na segunda, um relato de memória sobre a própria infância, inspirado no poema *Infância* (2000), de Carlos Drummond de Andrade.

Tendo em vista que o material apresentou textos literários, propostas de projetos e atividades interessantes de produção de texto que podem proporcionar aos estudantes momentos prazerosos de rememoração e registro das suas vivências, consideramos que a partir desse material os estudantes poderiam ter acesso a um conteúdo bastante verticalizado sobre os temas da memória e do esquecimento. De todas as propostas, o único aspecto que merece uma ponderação maior dos professores quanto à execução é a lista de exercícios interpretativos do primeiro texto, alguns desses podem proporcionar uma experiência negativa por pedirem comprovações das respostas com trechos retirados dos textos, uma atividade mecanizada e enfadonha.

Os temas da memória e do esquecimento aparecem apenas uma vez no último material da coleção, no tópico "A literatura brasileira no final do século XX aos nossos dias", um dos autores apresentados é Milton Hatoum, junto de alguns trechos da sua obra *Relato de um certo oriente* (1989). O material fornece um trecho de entrevista em que o autor comenta sobre a presença da memória e confissão de algumas de suas vivências pessoais no texto, mesmo ele não sendo memorialístico. É interessante para que os alunos compreendam que diversos textos que não são do gênero *memórias literárias* também podem trazer lembranças em suas entrelinhas, mas, assim como o primeiro livro da coletânea, esse não se aprofunda na abordagem dos temas aqui contemplados.

Coleção 2 – *Português*: contexto, interlocução e sentido (2016)

A segunda coleção de materiais didáticos analisada, por sua vez, não apresenta quase nenhum conteúdo relacionado à memória e ao esquecimento, exceto pelo último material, destinado a turmas de 3º ano no capítulo "Os rumos da prosa brasileira contemporânea" em que são comentados alguns gêneros literários. Dois tópicos nessa divisão contemplam o tema *memória*, sendo eles "Romances autobiográficos: entre a memória pessoal e a denúncia" e "Memória e história na prosa de ficção". No primeiro há uma breve explanação sobre a variedade de testemunhos e relatos de memórias que surgiram na década de 1970, visto que muitos autores viram a necessidade de apresentar os dramas que enfrentaram durante a ditadura militar. Já no segundo ponto, comenta-se sobre a presença comum de eventos históricos e retomadas vivências pessoais na construção de obras ficcionais, relacionando algumas obras que possuem essas características e autores que baseiam suas obras nessas estratégias. Apesar das reflexões serem interessantes, consideramos a abordagem dos temas da memória e do esquecimento por essa coleção bastante tímida, nenhum dos três materiais didáticos apresenta textos literários memorialistas (nem mesmo trechos ou indicações), não são propostas atividades lúdicas ou projetos para trabalhar os temas com estudantes, e não há nenhuma passagem na coletânea que explique como são obras desse gênero quanto à forma, conteúdo e linguagem.

CONCLUSÕES

Através dos resultados obtidos com as análises, observamos como as duas coleções que compõem o *corpus* contemplaram os temas da memória e do esquecimento de forma totalmente diferente: enquanto na primeira houve um cuidado de apresentá-lo (mesmo que superficialmente em alguns dos livros) em cada material didático, na segunda coletânea nenhum dos LD's disponibilizaram textos literários do gênero, explicações, características, indicações ou atividades. Considerando que o material didático de Língua Portuguesa é muitas vezes a principal forma de estabelecer contato entre estudantes e textos literários nas escolas, concluímos que a ausência de obras literárias memorialistas e conteúdos explicativos nas coleções, bem como a abordagem equivocada por meio de atividades interpretativas revelam uma escolarização da leitura literária (de tais temas) comprometedora, tanto no processo de formação leitora dos estudantes, quanto no fomento à humanização por meio das obras literárias do gênero.

Diante do exposto e visando a que os professores encontrem conteúdos sobre literatura, memória e esquecimento com facilidade caso busquem levá-los às salas de aula, criamos o *blog Memória e Literatura*, que pode ser acessado através do link memoriaeliteratura.wixsite.com/esquecererecordar, com o objetivo de compartilhar indicações de textos literários memorialistas e propostas de atividades de mediação de leitura que possam ampliar os conhecimentos sobre os temas e colaborar com o processo de formação leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português:** contexto, interlocução e sentido. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016, 4 v.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 4. Ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CEREJA, W.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. **Português contemporâneo***:* Diálogo, reflexão e uso. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, 4 v.

GOMES, J. A. *et al* (org.). **Estudos sobre literatura e memória**: leitura e memória. In:

GOMES, J. A.; RAMOS, A. M.; SILVA, S. R.; RECHOU, B. A. R.; RODRÍGUEZ, M. N. (org.). A memória nos livros – História e histórias: estudos sobre literatura e memória. Porto: Deriva, 2009. Cap. 2, p. 13-21.

MACIEL, S. D. **A literatura e os gêneros confessionais**. In: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. Em diálogo: estudos literários e lingüísticos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004.

EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Queila Ferreira de Almeida[78]

EIXO TEMÁTICO: 6. Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Experiências; Práticas.

INTRODUÇÃO

Iniciar o aluno para a apreciação da literatura é uma tarefa que comumente está associada como uma responsabilidade da escola. Porém, o hábito de pouca leitura é

[78] Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás/Campus Avançado de Catalão. Trabalha na Escola Pollyana. E-mail: queilaferreiradealmeida491@gmail.com.br

cultural e a escola tem o papel de mudar essa visão. A falta do reconhecimento à literatura pelas pessoas pode ocorrer pela incompreensão de sua importância e por vezes a associam a algo tedioso, fatigante, que ocupa muito tempo diário, além de se pensar que é algo que custa caro.

Segundo estatísticas, os brasileiros leem em média 5 livros por ano, o que acaba sendo muito pouco. Dentro do ambiente escolar, no Ensino Fundamental, quando acontece, é exigida a leitura de 1 livro literário por bimestre, sendo assim 4 livros anuais. Mas é claro que essa quantidade não é satisfatória, pensando na importância da leitura na formação dos alunos.

Atuando na Educação há 18 anos como professora de Língua Portuguesa, tenho muitas considerações a fazer sobre a literatura em sala de aula, e posso compartilhar práticas interessantes. Portanto, a descrição das minhas práticas em sala tem o objetivo de servir como reflexão para mim e outros profissionais da Educação, na tentativa de buscar estratégias para explorar de maneira mais adequada o livro literário e não somente a leitura para avaliação e/ou puro entretenimento, além de compartilhar adversidades que surgiram em meu trabalho.

DISCUSSÃO, RESULTADOS, MÉTODOS

Primeiramente, entendo que, se um professor deseja que seu aluno desenvolva o hábito pela leitura, é preciso que ele mesmo goste de literatura, pois quem gosta de ler sabe como convencer o aluno da importância que será a leitura para a sua formação. Quem tem o hábito de ler consegue dialogar com outras histórias, com outros gêneros e saberá instigar o aluno para que ele chegue à compreensão do que lê e sobretudo pode levá-lo à reflexão. É na escola, com a mediação do professor, que os alunos encontrarão atividades que permitirão desenvolver habilidades de leitura, que por fim culminarão na leitura de livros literários.

A formação de um público leitor acaba sendo uma tarefa desafiadora, são muitos os problemas a serem enfrentados dentro e fora da sala de aula. Portanto, a premissa é refletir sobre qual perfil de leitor pretendemos formar em sala. Nessa perspectiva, Anne Rouxel (2020, p. 19) nos apresenta um modelo singular: “É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção”. Adiante, a autora reforça que essa formação depende do aluno como sujeito leitor, das obras selecionadas e da ação do professor. Discorrendo sobre a importância da leitura na escola, Regina Zilberman (2008) faz reflexões sobre o ensino

da literatura, esclarecendo-nos que, por meio da leitura do texto literário, é possível que o indivíduo possa expandir seus conhecimentos, que são absorvidos através da imaginação e da reflexão. Portanto, utilizando as palavras da autora, "O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com a de outros leitores, discutir as preferências." (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Dessa forma, observa-se que a leitura induz à prática socializante.

Contudo, é muito comum professores darem mais ênfase à leitura de textos curtos ou fragmentados do gênero que contemplam do que a livros literários e, por vezes, a leitura de textos ocupa o lugar de análise literária, como se dessa forma o professor cumprisse o seu papel de trabalhar a literatura. Talvez a escolha por textos em detrimento de obras esteja no fato de que a leitura de textos é mais rápida, mais fácil de ser analisada, mais acessível ao professor e ainda serve como recurso para trabalhar a gramática e a ortografia. Porém, um texto não pode ser comparado a uma obra por conta de sua complexidade, mas certamente é necessário oferecer ao aluno as duas possibilidades. Sendo assim, a leitura de obras como atividade didática é indispensável no ambiente escolar, além do mais deveria ser mais frequente. Ressaltamos, nesse sentido, a colaboração de Vera Teixeira de Aguiar (2020), que nos leva a refletir sobre a leitura além da decifração de códigos, e que o leitor deve ter uma participação ativa no processo de leitura, sendo que a prática leva à expansão do leque de experiências do leitor, que consequentemente será capaz de interagir com novas ideias, novas formas de perceber o mundo e as relações humanas.

Deste modo, ainda que não seja esta a realidade, é imprescindível que toda escola tenha uma biblioteca contendo uma variedade de livros que abarca diferentes gêneros literários. Creio que a falta ou a pouca oferta de livros na escola contribui para uma desmotivação da leitura, pois, se os alunos não encontram temas que lhes agradam, acabam desistindo da procura, porque não saciam a sua vontade na busca do que pretendiam. Nesse momento, o professor pode ser um mediador importante, pois, mesmo que não se tenha a obra de interesse do aluno, ele pode optar por outra semelhante. A biblioteca não precisa ser um depósito de livros, um lugar apenas para guardá-los e dessa forma ser um elemento figurativo na escola. Sobre a biblioteca na escola, Cosson (2021, p. 32) declara:

> Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar se tratar de obras raras.

Nesse sentido, já vivi situações em que tive muita dificuldade em selecionar obras que fossem adequadas às séries em que lecionava, pois a biblioteca da escola na qual eu trabalhava era bem modesta, tendo assim que optar por livros ora "infantis" ora para uma leitura um pouco mais avançada. Esse tipo de situação requer muita flexibilidade por parte do professor. Nesse processo, é preciso que o professor saiba diferenciar os gêneros literários e selecionando as obras por esse critério fica mais fácil analisá-las. Em relação às visitas à biblioteca, elas deveriam ser feitas com frequência e ter um profissional sempre acessível para atender o aluno. Essa é uma concepção que acredito ser ideal em toda escola.

Trago um exemplo de uma obra literária específica, *Layla, a menina síria* (2018), dos autores Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas, com a qual trabalhei em uma turma de 7º Ano. A escolha dessa obra despertou-me interesse pela temática das famílias que eram obrigadas a abandonar seu país por conta de conflitos de guerra, especificamente na Síria. Pensei no quanto seria interessante e importante levar os alunos a compreenderem as imagens e notícias que eram mostradas nas mídias sobre os refugiados. O estudo dessa obra foi feito no ano de 2020, com as aulas em sistema *online* por causa da pandemia da Covid-19. Durante um mês, a leitura foi feita em três partes e ao final delas havia um questionário através do qual observei que a maioria dos alunos leu o livro, conseguindo com isso compreender o tema da obra, uma vez que durante as discussões orais conseguiam levantar muitas informações sobre a narrativa. Também notei que esses alunos conseguiam melhores argumentos quando foi solicitada a produção de um texto de opinião acerca do acolhimento de refugiados em países diversos. Percebi que aqueles alunos que não fizeram a leitura da obra por completo buscavam um resumo na *internet*, outros folheavam e liam páginas de forma aleatória ou não liam. E como a leitura era exigência para responder a uma avaliação, quem não havia lido o livro não conseguia responder ao questionário.

Quando temos a oportunidade de fazer uma análise mais aprofundada sobre o livro, nos possibilita reconhecer as características da obra de uma maneira mais profunda, desde a sua estruturação em relação ao gênero a que pertence quanto à temática. Há ainda que se considerar que o professor conheça a fundo a obra literária que irá trabalhar com seu aluno, pois nesse momento o professor tem a possibilidade de ganhar o interesse do aluno pela obra que ele precisa ler. Se o professor conhece os detalhes da obra, há um

ponto que deverá instigar a curiosidade do aluno. É por meio da curiosidade que surge o interesse pela leitura.

Atualmente tenho a possibilidade de escolher os livros literários que irei trabalhar durante o ano letivo. Em minha opinião, essa é uma liberdade que todo professor deveria ter, porque dessa forma podemos escolher a temática a ser analisada na obra e elaborarmos nossos propósitos. Na escola, toda obra deve ser encarada como um objeto de análise que levará a algum aprendizado. Logo, opto por temas que tenham uma relação com o material didático adotado pela escola e assim, acredito eu, que o livro encontra a sua fundamentação no que se refere à reflexão de um determinado tema. Seguindo as considerações de Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, no qual aponta as direções que os professores utilizam para escolher a obra literária, faço minhas escolhas baseadas na contemporaneidade dos textos, observando uma facilidade na leitura e no possível interesse dos alunos pelo tema ou que permitiria uma boa reflexão. A respeito disso, Cosson (2021, p. 33) afirma que "Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação e entretenimento". Eles irão perceber que o livro não tem apenas uma história para ser contada, é preciso investigá-la dentro de seu contexto e analisar os impactos que a leitura gera em quem o lê.

Em relação à forma que o livro literário é trabalhado em sala de aula é mais um questionamento importante. Muitas vezes, o livro literário foi para mim um meio de avaliação do aluno e essa ainda é a forma mais usual que as escolas escolhem para inseri-lo no currículo do aluno. Em outras situações em que o livro não fazia parte de uma ferramenta avaliativa, sempre havia alguma atividade escrita relacionada a ele e não deixava de ser uma atividade obrigatória. Para os alunos que não têm uma prática cotidiana de leitura, essa atividade é vista como uma imposição, é feita de forma mecânica, sem a apreciação da obra. Isso vai de encontro ao propósito de desenvolver o prazer pela leitura, mas ainda é comum.

Nesse momento, quero entrar em uma discussão que mostra por outra ótica a minha dificuldade em trabalhar a literatura em sala. Quando é solicitada a lista de livros literários aos pais, muitos acham desnecessária a compra desse material e por vezes ele fica fora do orçamento, argumentam que esse material é caro demais e será difícil adquiri-lo. Portanto, quando solicitava a leitura do livro, sempre ouvia do aluno que ele não tinha o material e as justificativas eram o preço do livro ou a impossibilidade de encontrá-lo para comprar. Sempre me disponibilizava a tirar cópias para os alunos que não tinham o

livro, mas mesmo assim, diante das tentativas, a leitura não era feita conforme a minha expectativa.

Quanto aos pais que compravam os livros literários, sempre havia um pedido de melhor aproveitamento do material, o que para eles culminaria em uma atividade avaliativa. Diante disso, mesmo que contrarie as regras, se faz necessário que esse material traduza em resultados concretos o motivo para o qual foi adquirido. Dessa forma, é difícil destituir essa obrigação que o livro desempenha no currículo do aluno. No entanto, suponho que não seja tão falha a proposta de elaborar questionários que levem a uma análise do livro, mas a obra também precisa ser apresentada de uma forma mais descontraída para o aluno, como a opinião dele sobre o livro, que partes foram mais interessantes ou as que menos despertaram interesse, a sua visão sobre os personagens e outros pormenores. Essas explanações podem ser feitas de forma oral, sem a exigência da escrita, deixando o aluno à vontade. Apresentações orais dos capítulos são muito interessantes nesse processo, pois o professor pode avaliar o nível de leitura do aluno, se de fato a leitura foi feita e intervir sobre aspectos que o aluno não conseguiu absorver da leitura e pontuar particularidades que não foi capaz de captar.

Fazendo esse tipo de atividade coletiva, cada um toma para si uma responsabilidade de dar continuidade a uma história; além de ser colaborador para uma interpretação, ele também obterá oportunidades de compreender o que teve dificuldade durante a leitura. Considero que um bom estudo sobre um livro literário deve compor questionamentos sobre o autor, construção dos personagens, do espaço e uma análise minuciosa do enredo, não deixando por menos as ilustrações e a apresentação gráfica. Faço essas observações porque é comum o foco apenas no enredo, em caso das narrativas. A esse respeito, afirma Cosson (2021, p. 29) que “Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e penetre com mais intensidade”, o que fortalece o trabalho desenvolvido com a literatura.

Outro aspecto importante que temos que verificar em relação ao estudo do livro literário em sala diz respeito ao espaço que esse estudo ocupa dentro do currículo. Geralmente, ele ocupa um espaço secundário; o foco das aulas de Língua Portuguesa é contemplar a gramática, a leitura e interpretação de texto e a produção textual. Desse modo, assumo que, em certa medida, tem sido assim em minhas aulas e na escola onde atuo, como em muitas outras escolas. Não que eu esteja fazendo dessa forma porque concordo, mas é que tem circunstâncias que nos obrigam a encaixar o estudo do livro

literário um pouco mais adiante, até mesmo porque temos a obrigação de usar o material didático de Língua Portuguesa do aluno até a sua última página. E conforme o tempo que se gasta para utilizar o livro didático, sobra pouco tempo para o literário, contando que também possuem provas e simulados, e para a realização destes ainda são exigidas atividades de revisão. Sendo assim, uma boa opção seria a leitura do livro literário feita em casa até o momento em que o professor solicitar. E para que o aluno consiga fazer a leitura do livro por completo, sugiro dividi-lo em partes, pensado no tempo disponível do aluno.

CONCLUSÕES

Compreendo que não podemos aceitar a definição e situação de que o brasileiro possui pouca leitura. Mesmo que tenhamos muitas dificuldades em estimular a leitura em sala de aula e sofremos com o pouco incentivo dado à leitura pelo governo federal, é necessário persistir e mudar essa condição. As crianças e adolescentes formam o público leitor mais crescente no país, segundo pesquisas (BERALDO, 2020), e a escola deve assumir parte dessa responsabilidade para si, apesar de não concordar que seja dela a total responsabilidade.

Nós que somos professores-pais temos que incentivar os filhos, mostrar a eles que o conhecimento também chega por meio das páginas de livros, jornais, revistas e *sites*. A cooperação da família é que torna a escola o ambiente transformador, pois a escola não consegue ter essa responsabilidade sozinha. Além do mais, não podemos deixar que os jogos e os aplicativos de celular ganhem o espaço da leitura nas atividades cotidianas. Assim como esses entretenimentos, a leitura também pode fazer parte da rotina das pessoas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p.17-33.

BERALDO, L. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos. **Agência Brasil**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acesso em: 7 jul. 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

PIZAIA, C.; ZAHRA, R. A.; BOAS, R. V. **Layla, a menina síria**. Ilustrações de Veridiana Scarpelli. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 153-160.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n.14, p. 11-12, 2008. Disponível em: <//www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 9 ago. 2021.

ENCANTOS OUTORGADOS, DELAÇÕES LAMURIOSAS: OS ANDRAJOS QUE CONSOMEM CINDERELA DENUNCIAM A VIOLENTA CIVILIZAÇÃO EM "A GATA BORRALHEIRA" POR CHARLES PERRAULT

Francisca Júlia da Silva Soares[79]
Hermano de França Rodrigues[80]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Linguagem; Bruno Bettllheim.

INTRODUÇÃO

Sigmund Freud, em sua teoria psicanalítica, destaca como a formação individual é moldada pelas leis e regras da sociedade, que observa o incesto, adultérios e demais atitudes como obscenas e absurdas. Por meio dos contos era realizado uma denúncia expositiva do que era visto como atrocidades cometidas por um número peculiar da população. Nos primórdios da civilização, os contos de fadas destinavam-se ao público adulto por enunciados violentos e ações macabras, a qual a meta era uma punição social, de maneira psíquica, aos cidadãos que cometiam adultério ou incesto, como também seus extremos perigosos, o canibalismo. Desse modo, as histórias eram recursos para agir com represálias na mente dos seres humanos, a sociedade desde o início dos tempos deseja consistir no meio de acordo com o que é predefinido como ordem civil. Assim como um âmbito de linguagem que sofria alterações e transformações, no decorrer dos tempos e narrativas, para cada pessoa houve um modo expressivo e simbólico de adaptação das narrativas ouvidas, não existindo uma versão intocável.

[79] Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), frjulias08@gmail.com
[80] Universidade Federal da Paraíba (UFPB), hermanorgs@gmail.com

Segundo Schneider e Torossian (2009) os contos de fadas são conceituados como uma modalidade literária com princípio celta, formado no século II a.C, o qual pessoas obsoletas propagava suas narrativas, “essas histórias caracterizavam por uma simbologia especial na educação das crianças” (SCHNEIDER e TOROSSSIAN, 2009, p. 133). Essa valorização da infância percorrerá vários caminhos, chegando à Revolução Industrial, momento em que a burguesia se estabilizou como classe social e procurou os meios intelectuais que estivessem ao seu favor.

Logo após esse feito, a família passa a ser material físico de importante realce, em que cada membro vem a desempenhar um papel e constrói uma estrutura para a civilização. Eis que impera a ordem, a qual o pai atuando como o provedor também tem domínio sobre os outros membros, a mãe com os afazeres domésticos e a criança como beneficiada desse meio, teria de estudar e formar-se intelectualmente. Contudo, esse modelo é frágil e quebradiço, tendo em vista a quantidade exorbitante de pais que negam suas pendências e responsabilidades com os filhos. Assim, observa-se o que Freud explica da miséria humana: “Ela diz que boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização; seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condições primitivas” (FREUD, 2010, p. 44). O sujeito anseia por excluir suas responsabilidades e viver inconsequentemente, sem conscientizar-se das suas atitudes. Contudo, a civilização é caracterizada por proteger sua fundação de ameaças e inoportunos que possam desregular os fundamentos. Assim o sofrimento faz parte da vida humana, apesar do grande número de negligentes familiar existente ao redor do mundo.

É a infância a fase intrigante e responsável pelo desenvolvimento da criança para a sociedade, esta cria distintos acessórios e brinquedos na intenção de marcar um controle nos seus instintos, assim como os compreender, como uma segurança social de que ser humano está sendo formado. Contudo, os comportamentos na educação, ou seja, em ambiente escolar ou sob momentos de estudos, ao busca determinar as ações e mediações dos pequenos indivíduos e, sala de aula, é excluído a realidade social e o que produz uma série de problemáticas: pais negligentes, trabalho infantil, agressão familiar, distúrbios mentais, deficiências físicas etc. É também a escola, o meio que vem a colaborar com a formação da burguesia, e pela legalidade da lei, esse espaço educativo passa a entrar em vigor como obrigatório para todas as crianças, diminuindo a quantidade excessiva de trabalho infantil que era minimizado no século XVIII, mas não progredindo em outras contestáveis. No Brasil, os contos de fadas passam por adaptações para literatura infantil, de maneira distinta e particular, a fundar uma realização positiva para o ensino por meio

do texto literário, mas ainda exclui as contradições e problemáticas que a criança sofre, eis que os objetivos do presente trabalho é examinar os comportamentos e índices da situação de crianças e sua relação familiar/escolar, bem como perscrutar as evidências da realidade na literatura e suas implicações no ensino.

MÉTODOS

No primeiro contato do aluno com o meio escolar é comum surgir formas minuciosas de comportamentos e esquemas de relações internas e externas. As construções desse contato com o outro permeia a interação e articula o desenvolvimento das sensações de integração com o meio social, tornando o corpo espaço particular de expressão o que fomenta a criação do senso crítico. A civilização contorna os comportamentos e o convívio social para que todos possam viver em sociedade, esses procedimentos complementam o ensino em sala de aula, circulando por meios da subjetivada, do que causa encanto e curiosidade, esse fascínio pelos contos de fadas faz com que educando percorra os caminhos em busca da compreensão inclusiva no espaço. “O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas” (BETTELHEIM, 2002, p. 42). Desse modo, os contos de fadas proporcionam uma fuga da realidade que pode ser complicada para a criança e quando o exercício da leitura proporciona esses momentos, o conhecimento começa a ser aliado, do professor e do aluno.

Para Maurice Blanchot (1997) a literatura tem o privilégio de “ultrapassar o lugar e o momento atuais para se colocar na periferia do mundo e como no fim dos tempos, e é dali que fala das coisas e se ocupa dos homens” (BLANCHOT, 1997, p. 325). Ao utilizar dos contos de fadas como um recurso pedagógico em sala de aula é crucial que o professor se adapte as múltiplas aberturas de interpretação que podem surgir, pois o educando possui uma carga histórica e social que deve ser considerada. Como expressa Goulemot (1996) a leitura é como um jogo de espelhos, em que ocorre um encontro com “compreensões autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura” (GOULEMOT, 1996, p. 115). Assim, ao praticar a litura e interpretação, intercalados, o auxílio para o professor vem da própria didática articulada, o que abarca todo o seu significado positivo e contribuidor para o processo emocional e educacional da criança.

A partir desses pontos, é possível exercer uma análise sob a perspectiva que os contos de fadas apresentam em sala de aula para formação e constituição dos alunos, assim como seus efeitos. Para Souza e Bernardino (2011) a transmissão oral de histórias infantis,

aos poucos, vem sendo restaurada pela Educação com a finalidade de desenvolver tanto a linguagem oral das crianças, quanto a linguagem escrita, o que permeia as discussões e interpretação em sala de aula (SOUZA e BERNARDINO, 2011, p. 237). Ainda, as atividades com textos literários possibilitam o surgimento de explanar a formação e habilidades da imaginação dos educandos através das situações produzidas pelas histórias infantis. A imaginação é um elemento necessário para a constituição da criança na civilização, é por meio das imagens da consciência que desenvolve os recursos de interação social.

Destaca-se as obras literárias de Charles Perrault, como os "Contos da Mamãe Gansa" que tem como título original "Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades", publicadas em 1717. Por volta de 1660, por causa de seus poemas de amor, o escritor passou o resto da vida voltado ao estudo da literatura e das artes. Os contos de fadas como da "Mamãe Gansa" foram escritos para divertir seus filhos. "Chapeuzinho Vermelho", "A Bela Adormecida", "O Gato de Botas" e "Barba Azul" eram versões modernas de contos populares já esquecidos que Perrault (re)contou em um estilo simples e sem afetações. O clássico infantil, o qual conquistou espaço em obras e filmes, a inesquecível Cinderela, conta a história da bondosa e amorosa "Gata borralheira". Pode-se afirmar que este texto é mundialmente reconhecido e de influência romântica na forma que se enxerga o mundo, possuindo traços históricos:

> Quando foi registrada na China durante o século nove D.C, já possuía uma história. O incomparável pezinho como um sinal de virtude extraordinária, de distinção e beleza, bem como o sapatinho feito de um material precioso são facetas que indicam a origem oriental, mesmo que não necessariamente chinesa (BETTELHEIM, 2002, p. 181).

A modernidade ultrapassou os clássicos e possibilitou transformações na linguagem utilizada no conto. Inicialmente, a história é baseada em uma narrativa italiana intitulado La gatta cenerentola ("A gata borralheira"), em que a personagem fada madrinha é excluído e o final das irmãs malvadas é a morte, o que no decorrer dos tempos foi alterado. Ao tratar de uma história de amor à primeira vista, composta por temas complexos como a negligência e o abuso familiar, apesar das más ações do tempo e das pessoas, Cinderela continua a sonhar e encontra a felicidade no final. O conto de fadas torna visível o poder salvífico do amor e passa o ideal de fé e esperança, que apresenta discussões necessárias sobre a vida e suas facetas, boas e ruins, como também a possível

mudança de acordo com as situações, no caso de Cinderela, ocorre com a ajuda mágica da fada madrinha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando as partículas do conto realizado por meio da leitura é possível perceber uma diversidade na narrativa e no modo com os acontecimentos são contados. Mas sempre tem traços estilísticos e gramaticais que estão presentes, como a descrição das personagens, adjetivadas como bondosas ou malvadas, no caso de Cinderela, ela é descrita como a serviçal da sua madrasta e irmãs, entretanto a mesma possui um final feliz. Ao pesquisar esses fatos, além de telas cinematográficas e narrativas literárias, apresenta-se como essa realidade constitui a vida de muitos jovens. De acordo com a organização internacional do trabalho (OIT), em 2016 cerca de 152 milhões de crianças de 5 a 17 anos foram submetidas a trabalho infantil, sendo 88 mil meninos e 64 mil meninas. Segundo o IBGE, cerca de 47,3 milhões de jovens e adolescentes entraram para uma tabela de menores que trabalham, onde 28,6% não trabalham, mas estudam, e 13,5% trabalham e estudam. Todos esses dados são importantes para estabelecer que o contato seja em sala de aula ou por outro meio, com uma história como a da cinderela cria nos jovens a sensação de esperança para com o futuro. Algo que a civilização procura estabelecer, de maneira simbólica, é a interação, com o mundo e com os outros, através dos contos de fadas, crianças e jovens fabricam uma esperança de melhora e qualidade de vida,

> Quando uma estória corresponde à maneira pela qual a criança se sente no íntimo - o que nenhuma narrativa realista provavelmente faz - ela atinge a qualidade emocional de "verdadeira" para a criança. Os fatos de "Borralheira" oferecem-lhe imagens vívidas que corporificam suas emoções esmagadoras, mas vagas e indescritíveis. Por isso estes episódios parecem-lhe mais convincentes do que suas experiências de vida (BETTELHEIM, 2002, p. 181).

A criança se identifica com a história. Para cada momento que o jovem está passando existe uma vivência, com isso, existe uma segurança, a tornar o livro um conforto, um lar preenchido de esperanças. Os números de alunos que possui uma dupla vida, estudantes e trabalhadores, são exorbitantes, o que pode complicar o papel do professor ao tentar sanar dúvidas e discussões por meio de leituras. Contudo, ao buscar qualificar seu ensino com as novas performances, como o uso de e-books, leituras em grupo, filmes adaptados etc., o educador permite que ambos os lados possam ser preenchidos com momentos positivos em sala de aula. A adaptação e inclusão da leitura

na vida do jovem, cria uma zona de prazer em manusear um livro e, ao ouvir uma história, molda a sua realidade. Por tanto, além de prover à criança uma sensação de acolhimento com seu espaço social, torna o seu vocabulário rico e apresenta uma língua em transformação, o que torna possível a apropriação da cultura e do saber que se acumula na construção da aprendizagem.

CONCLUSÕES

O convívio com a literatura infanto-juvenil visibiliza o encanto ao ouvir histórias que tecem sobre fadas, magia, castelo e reinados, e que tornam a vida significativa, entranhada no imaginário. Se faz necessário estabelecer essas relações por subsidiar os problemas diários com responsabilidade e maturidade, bem como os personagens ao enfrentar maldições e inimigos. A criança constitui por meio da leitura uma significante melhoria na qualidade de vida, a resgatar a autoestima e o conhecimento de si, desse modo, é capaz de criar consciência plausível de compreensão e superação adversas. Esse processo possibilita o convívio em terreno individual, mas também com o outro, em meio social.

Compreende-se que a leitura é fundamental, com a importância de iniciá-la desde cedo, disposto a contribuir para o desenvolvimento de leitores mais críticos que observam e buscam nos livros uma atividade prazerosa a ser praticada. Contudo, ainda se enfrenta uma cruenta realidade em relação aos jovens que não possuem a realidade estável para práticas de leitura, sendo importante a intervenção do governo para mudar essa situação, apresentando leis mais rígidas contra o trabalho e desamparo estudantil. Para que prenda a atenção da criança deve estimular sua curiosidade e aprimorar a vida imaginária, ou seja, seu intelecto, e o poder de reconhecer dificuldades, para assim buscar soluções para problemas. Por fim, os contos são capazes de transformar o sujeito, quando eles os ensinam a ter perseverança perante as dificuldades, paciência para dias melhores e agir com sabedoria, mesmo quando o que lhe é lançado são maldades. A narrativa literária oferta ao leitor a possibilidade de vivenciar um espaço simbólico através da imaginação suscitada verbal e não-verbalmente. Como diria Faria (2010) “A literatura (e, portanto a literatura para a juventude) é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizarem sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria” (FARIA, 2010, p.19).

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BLANCHOT, Maurice. A literatura e o direito à morte. IN: **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 291-330.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries) – Volume 2 - Brasília: Ministério da Educação, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

PERRAULT, Charles. **Cinderela**. PUC Campinas: 2000.

SOUZA, Linete Oliveira de, BERNARDINO, Andreza Dalla. A Contação de Histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, 235-249, 2011.

O ENCANTO NA DOBRA QUE GUARDA O "ERA UMA VEZ": LITERARIEDADE, TÉCNICAS E ILUSTRAÇÃO NA OBRA POP-UP *A BRANCA DE NEVE*[81]

Lucas Silvério Martins[82]
Silvana Augusta Barbosa Carrijo[83]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Ilustração; Pop-up;

INTRODUÇÃO

Plural e vasto se apresenta o universo formado pelas discussões sobre a Literatura Infantil e Juvenil. Trata-se de uma área de estudo que se destaca, nas palavras de Peter Hunt (2010), por ser "[...] importante e divertido. Os livros para crianças têm, e tiveram, grande influência social e educacional" (HUNT, 2010, p. 43). Assim, ao

[81]Trabalho realizado com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na forma de bolsa de mestrado.

[82]Universidade Federal de Goiás em transição para Universidade Federal de Catalão, lm122893@gmail.com

[83] Universidade Federal de Goiás em transição para Universidade Federal de Catalão, silvana_carrijo@ufcat.edu.br

considerarmos a influência que tal literatura exerce, é de se querer entender como e de quais modos os livros potencialmente destinados a crianças são apresentados, ou seja, quais os formatos que são utilizados, quais são os leques de estratégias literárias empregadas.

Dentre as muitas formas de apresentação das narrativas infantis, destacamos, para este estudo, fruto de pesquisa a nível de Mestrado, as obras *pop-up*. Tais obras, que fazem parte da grande categoria de *livros-objeto*, são livros em que o reforço estético é conhecido por ilustrações que saltam das páginas de papel e se projetam em direção ao leitor, quebrando a bidimensionalidade dos livros e indo, então, para a esfera tridimensional. A união entre texto, ilustração e engenharia de papel produz, então, uma obra com características únicas e que pode ser, em casos vários, o canto da sereia para atrair o pequeno leitor.

Assim, para adensar a epistemologia sobre estudos literários que se dedicam ao exame de livros *pop-up*, este estudo analisará o livro *Branca de neve* (2018), recontado em edição *pop-up* por Susanna Davidson, com projeto gráfico de Nancy Leschnikoff, ilustrações de Sophie Allsop e, ainda, traduzida para a Língua Portuguesa por Luciano Campelo. Lançada a público pela editora Usborne, trata-se de uma adaptação do conto de Jacob e Wilhelm Grimm, divulgada, originalmente, entre os anos de 1817 e 1822. Na conhecida história do clássico infantil, Branca de Neve, vítima das maldades da Rainha Má, que inveja a beleza da menina, acaba sendo envenenada por uma maçã e caindo num sono profundo, do qual desperta com a ajuda de um príncipe. Na releitura apresentada, os elementos são redesenhados de forma que ganhem ação de movimento, representados por uma série de recursos que melhor serão apresentados na breve análise da obra. Configura nosso objetivo observar a multiplicidade de recursos estéticos que os adaptadores lançaram mão, observando, assim, se são obras que fomentam ou não a fruição estético-literária. Introduzida a obra, faz-se então necessário compreender de que modo o trabalho foi desenvolvido.

MÉTODOS

A metodologia para desenvolvimento da pesquisa consiste em análises crítico-descritivas e qualitativas da obra *corpus* de análise deste estudo, qual seja, *Branca de Neve* (2018), ilustrado por Sophie Allsopp. Tais percursos analíticos são de caráter analítico-interpretativo (Thomas; Nelson, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de uma obra secular, entendida como um clássico da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ), devemo-nos atentar, primeiramente, ao que é entendido quando clamamos por uma denominação de clássico. Para tanto, recorremos às concepções de Ítalo Calvino (2007), nome fundamental no que se refere à conceituação de "clássico". Nas palavras do teórico, "[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (CALVINO, 2007, p. 10). Logo, assim se forma o conceito de clássico frente à obra *corpus* deste trabalho. Ainda que datada em mais de 200 anos de história, a narrativa que trata, principalmente, da luta do velho contra o novo continua viva na memória leitora, tanto que vem ganhando adaptações contemporâneas e diferenciadas, tal como a aqui apresentada, reeditada no ano de 2018. A existência de uma adaptação pode ser, ainda, ferramenta de conquista dirigida ao pequeno leitor, e que Ana Maria Machado (2009), elenca como algo benéfico. A escritora elucida ainda que: "o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente" (MACHADO, 2009, p. 15). Assim, ao observarmos livros como este que analisamos, recontado em ferramentas que rompem os limites estáticos do bidimensional, consideramos tais livros como uma adaptação bem realizada e atraente aos olhos do jovem leitor.

Dados os limites característicos de um trabalho acadêmico, será apresentada uma análise da obra supramencionada, observando os recursos utilizados e a pertinência de tais recursos para o enredo. O excerto em específico é encontrado entre as páginas 1 e 2 (Imagem 1). Num cenário composto por um grande espelho no centro, incursionamos no início da história da garota Branca de Neve que, após a morte da mãe, angariou uma terrível mulher como madrasta. Nesta dupla de páginas (e consideramos uma dupla por não ser possível interpretar elementos *pop-up* localizados ao centro do livro como pertencentes a uma página ou outra, afinal, ele é um recurso de ambas), é interessante observar como a literatura, a imagem e o movimento *pop-up* são articulados em conjunto para conseguir o efeito que a história requer.

Imagem 1 - O espelho e a rainha

(ALLSOPP, 2018, p. 1-2)

A madrasta de Branca de Neve, descrita como "[...] uma mulher vaidosa e má" (ALLSOPP, 2018, p. 1) pode ser observada na página 2 em uma ilustração que amplia o código textual. Vestida numa roupa com tons verdes e acabamento branco, uma coroa na cabeça e cabelos louros, a personagem aponta para o espelho com uma expressão séria. No cenário, velas, livros com caveiras, ratos e sapos podem ser encontrados. Ao centro, um enorme espelho se projeta para fora dos limites bidimensionais, com coloração entre tons de branco e cinza, impresso ainda com pequenos desenhos de partículas cintilantes. É de se atentar para o fato de que nenhum dos elementos descritivos do cenário, das especificidades da madrasta má (que se torna uma rainha, dada a coroa), e nem mesmo o espelho são descritos no código verbal. Estes elementos são apresentados na narrativa graças ao poder da ilustração. Quando pensamos na responsabilidade do ilustrador em retratar e apresentar elementos fulcrais para a concepção da história, como é o caso do espelho, percebemos, então, que o ilustrador é tão autor da obra quanto aquele que concebeu a parte textual.

A respeito deste assunto, na teoria de Graça Ramos (2020), "[...] o autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido" (RAMOS, 2020, p. 109), ou seja, as ilustrações não podem ser concebidas de maneira despretensiosa; elas são planejadas e pensadas para não se tornarem redundantes, não serem uma mera reprodução do que já foi contado, e precisam, ainda, dar espaço para a imaginação do leitor. Assim,

temos condições de afirmar que as ilustrações apreciadas no livro se tratam de um tipo conhecido como *ilustração narrativa*, descrito por Rui de Oliveira (2008, p. 44), como "[...] o narrar e o descrever histórias através de imagens, o que não significa em hipótese alguma uma tradução visual do texto. A ilustração começa no ponto em que o alcance literário do texto termina, e vice-versa".

Na continuação da análise, destacamos agora o código textual. Para tanto, escolhemos o excerto em que a malvada mulher conversa com o espelho, pois, numa análise que procura evidenciar a estética da obra, é a que mais desponta. Ao invocar o poder do espelho mágico, a mulher sempre diz: "Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?" (ALLSOPP, 2018, p. 2). A resposta do espelho era sempre "Não, Majestade. Você é a mais bela que há" (ALLSOPP, 2018, p. 2). Porém, as coisas mudam na história quando o espelho modifica sua resposta: "Branca de neve crescia e a cada dia ficava mais bonita. Tão bonita que o espelho falou: Branca de Neve é a mais bela que há. Furiosa, a rainha ordenou que o caçador matasse Branca de Neve na floresta" (ALLSOPP, 2018, p. 3). Neste excerto apresentado, levantamos discussão, inicialmente, para a construção narrativa que prima pela repetição (espelho, espelho meu) para criar um efeito literário. A anáfora, invocada para imprimir literariedade ao texto, evidencia o cuidado no manejo de recursos literários por parte de autor e adaptadores. Mas, ainda na esfera do código verbal, é preciso atentar ao não dito, que é morada de riqueza maior na trama. A rainha manda matar Branca de Neve quando a menina se torna mais bela que ela, num conflito que clama à velhice, afinal, o crescimento e passar dos dias de Branca de Neve são o que fazem da menina ainda mais bela, mas exemplifica, ainda, a apresentação de sentimentos transversais ao pequeno leitor, que poderá lidar, assim, com a inveja e a maldade. Edward Ardizzone (c2010) *apud* Hunt (2010) defende que "estamos dispostos a proteger ... [a criança] em demasia dos fatos mais duros da vida [...]. Afinal de contas, num certo sentido os livros para criança são uma introdução à vida que se estende diante delas" (ARDIZZONE *apud* HUNT, 2010, p. 60-61).

Assim, quando um livro apresenta sentimentos de difícil trato aos pequenos leitores, está os auxiliando na compreensão do mundo e de si. É no contato com estes sentimentos pela literatura que os leitores poderão entender melhor aquilo que vivem e sentem. Ricardo Azevedo (2004) entende que elementos importantes da vida humana podem ser tratados por essas narrativas, dentre eles "as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; [...] a mortalidade" (AZEVEDO, 2004, p. 4). É a literatura quem media o contato e o entendimento destes sentimentos que são tão importantes à

condição humana e, assim, promovem a humanização nos moldes defendidos por Candido (2004), ou seja, "[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo [...]" (CANDIDO, 2004, p. 180).

O último elemento a ser analisado nesta página é o do *pop-up*, que confere movimento à ilustração. Inicialmente, a figura que se desdobra ao leitor parece apresentar somente uma dobra de ângulo desigual em 180º, definida por David Carter e James Diaz (1999) como um tipo de dobra colada na página que se abre de modo desigual, podendo um lado ou outro ter um tamanho de dobra e corte de papel maiores. É a partir desta abertura que o leitor encontra a imagem de um espelho de olhos fechados. Ao observar a figura da madrasta, que aponta para o espelho, acontece um efeito em que o leitor pode se sentir convidado a explorar mais a figura. E é assim, explorando melhor o que é exibido, que uma ferramenta é encontrada. Abaixo da estrutura do rosto do espelho há uma espécie de aba, não para ser puxada, mas, com a interação, pode ser girada de um lado ao outro. No girar desse elemento o espelho ganha uma nova expressão: agora, acordado, com os olhos arregalados e a boca aberta. A técnica empregada para que o efeito aconteça é a de rodas que, quando acionadas, mudam o que é exibido (CARTER e DIAZ, 1999).

Imagem 2 - O espelho

(ALLSOPP, 2018, p. 1-2).

Assim, como se em mágica, o espelho ganha vida em frente ao leitor e se converte em um novo elemento. É neste ponto que percebemos que o texto, a ilustração e os elementos da engenharia de papel se unem, dando forma à obra. Este é apenas um dos

muitos elementos que um livro *pop-up* comporta, uma amostra do que pode ser vislumbrado.

CONCLUSÕES

A partir da análise apresentada aqui, é possível observar que a obra em questão apresenta, então, multiplicidade de ferramentas para construção e arquitetura estética, quer seja em texto, imagem ou movimento e dobras. É de se enfatizar que foram abordados, no presente estudo, o intervalo de apenas duas páginas, de um total de dez páginas que constituem o livro.

Acreditamos então, ter asseverado a qualidade estética desta obra, que se aproxima, então, de uma perspectiva de fruição estético-literária, muito bem-vinda nos estudos de teoria sobre a literatura. Ressaltamos, entretanto, que o exposto não esgota nossa fonte de estudo, aliás, ele consegue refletir o quanto ainda é necessário ser feito. Outras tantas análises porem ser realizadas deste mesmo *corpus*, atentando para campos sequer mencionados aqui, neste estudo. Para isto, convidamos interessados e pesquisadores a acompanharem as publicações resultantes desta pesquisa de mestrado, quer seja na forma de divulgação em eventos, quer seja em publicações em revistas científicas ou publicação da própria Dissertação de Mestrado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARTER, David A.; DIAZ, James. **The elements of pop-up**: a pop-up book for aspiring paper engineers. Nova York: Little Simon, 1999.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de janeiro: Objetiva, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados**. 1996. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

A LITERATURA CONSTRUINDO PONTES PARA OS AFETOS: RECURSOS ESTÍLISTICOS EM *DOIS GAROTOS SE BEIJANDO* (2015), DE DAVID LEVITHAN[84]

Yuri Pereira de Amorim[85]
Silvana Augusta Barbosa Carrijo[86]

EIXO TEMÁTICO: (6) Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil; *Dois garotos se beijando* (2015); David Levithan.

INTRODUÇÃO

A literatura, que se constitui pelo manejo artístico das palavras, é também uma fonte de conhecimento e uma expressão estética de grande potencial para humanizar os sujeitos leitores (CANDIDO, 2004). Por meio da linguagem literária, "[...] autor e leitor [...] suspendem a convenção da língua corrente" (LAJOLO, 2018, p. 49-50) e, como resultado, ambos, escritor e leitor, podem apreciar o texto literário em sua dimensão estética. Partindo dessas concepções, objetivamos, neste texto, refletir sobre alguns recursos estilísticos (MARTINS, 2000) presentes na trama potencialmente voltada ao público juvenil *Dois garotos se beijando* (2015), de David Levithan. De modo mais detalhado, intencionamos contemplar algumas estratégias literárias (como, por exemplo,

84 O estudo que ora se apresenta é recorte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) - Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em transição para Universidade Federal de Catalão. O trabalho recebeu fomento financeiro por parte da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

85 Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em transição para Universidade Federal de Catalão. E-mail para contato: yuriamorim123@hotmail.com

86 Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em transição para Universidade Federal de Catalão. E-mail para contato: silvana_carrijo@ufcat.edu.br

figuras de linguagem) manejadas por Levithan (2015) para imprimir literariedade ao romance supracitado.

Dois garotos se beijando (2015) é um romance dedicado potencialmente ao público juvenil e foi escrito pelo autor norte americano David Levithan. A obra foi introduzida no mercado literário em 2013, nos Estados Unidos, sob o título *Two boys kissing*. No Brasil, o livro foi traduzido por Regiane Wirnaski e foi lançado a público em 2015, pela editora Galera Record. A trama, narrada por tios fantasmas dos garotos que protagonizam a história, é constituída de quatro histórias paralelas de jovens vivenciando questões inerentes ao corpo e às suas sexualidades. É importante salientar que os narradores foram mortos no final do século XX, vítimas da homofobia e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Com relação à justificativa pela escolha do tema, alicerçamo-nos nos seguintes motivos: 1) para observar se a narrativa constituída por David Levithan (2015) é perpassada por uma perspectiva didático-informativa (AZEVEDO, 2005), linguagem que, por vezes, atravessa enredos destinados majoritariamente ao público infantil e juvenil ou, contrariamente, se há a prevalência da linguagem estilístico-literária; 2) para destacar a capacidade do texto literário em discorrer sobre temáticas essenciais à espécie humana por meio da plurissignificação e da identificação; 3) pela afinidade do pesquisador enquanto leitor com a obra de Levithan (2015) e com as temáticas abordadas ao longo do livro. Essa justificativa é digna de nota, pois, nas palavras de Jean Starobinski (1976, p. 132), "[...] a escolha de um objeto de estudo não é inocente, mas [...] supõe já uma interpretação prévia, inspirada por nosso interesse atual. Reconheçamos que não se trata de um puro dado, mas de um fragmento do universo que se delimita por nossa maneira de olhar".

No que diz respeito à estrutura do texto, ele está assim organizado: no primeiro instante, evidenciamos a metodologia acionada para o desenvolvimento do estudo; em sequência, apresentamos algumas discussões e análises referentes ao campo da literatura em sua função artística e estilística (MARTINS, 2000); por fim, tecemos breves considerações finais acerca do que foi explanado ao longo deste trabalho.

MÉTODOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, empregamos a metodologia descritivo-qualitativa de caráter interpretativo (THOMAS; NELSON, 1996), ou seja, no primeiro momento, procedemos pela leitura da obra literária de David Levithan (2015). Posteriormente, selecionamos e revisamos material bibliográfico referente ao campo

epistemológico da literatura. Em seguida, coletamos excertos da narrativa *Dois garotos se beijando* (2015), fragmentos que evidenciassem aspectos estilísticos da trama. Por fim, elaboramos as análises, seguindo uma linha interpretativa, ou seja, manifestando o olhar dos pesquisadores sobre o material colhido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O escritor Ricardo Azevedo (2004), ao refletir sobre o campo epistemológico da literatura, faz distinções significativas entre os textos literários e os compêndios didáticos-informativos. De acordo com o estudioso, enquanto os livros didático-informativos priorizam uma linguagem "[...] objetiva, sistemática, impessoal, coerente e unívoca" (AZEVEDO, 2004, p. 3), o texto literário "[...] pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras [...]" (AZEVEDO, 2004, p. 3), entre diversas outras questões. Dessa forma, a literatura, ao fazer "um uso especial da linguagem" (LAJOLO, 2018, p. 47), é capaz de possibilitar ao sujeito leitor instantes de reflexão e identificação.

Ainda em se tratando de questões referentes ao campo da literatura, Maria Teresa Pereira (1999, p. 144) pontua que é "por meio da linguagem [que] a literatura se concretiza. A palavra é o instrumento de que se utiliza o escritor para transmitir seu pensamento, por isso, manipulá-la criativamente, mas com clareza e eficiência é o desafio proposto", ou seja, é preciso que os escritores, ao constituírem textos literários, prezem por uma linguagem criativa e plurissignificativa, que fuja à rigidez e à impessoalidade presentes em alguns textos didático-informativos (AZEVEDO, 2004). Os autores que se preocupam com as questões supramencionadas, tornam-se:

> verdadeiros artífices da palavra, trabalhando-a artesanalmente, garimpando, na infinita gama de possibilidades lingüísticas, aquelas que vão instaurar o toque mágico que abrirá corações e mentes. Falta com a palavra quem assevera que crianças e jovens não se interessam por uma boa "escritura", acostumados que estão ao discurso fácil, vazio e redundante. Não gostam é da retórica empolada e hermética, num fundo recheado de regras que nada lhes dizem (PEREIRA, 1999, p. 145).

Nesse sentido, é de extrema importância que a literatura dedicada potencialmente a crianças e jovens disponha de uma qualidade estilística, pois, desse modo, os textos

literários poderão proporcionar instantes de deleite, reflexão e humanização[87] (CANDIDO, 2004) sobre aqueles que se debruçam sobre as páginas de ficção. Com base nessas questões, apresentaremos uma análise estilística da obra de David Levithan (2015), *Dois garotos se beijando*. Ao longo do livro, os narradores, ao passo que contam a história dos jovens que protagonizam a trama, refletem sobre suas vivências passadas, isto é, aprofundam-se em memórias registradas ao longo de suas vidas. Em determinado ponto do enredo, eles, os narradores, manifestam um pensamento eivado de poeticidade e reflexão crítica:

> Isto é o que acontece quando se fica muito doente: dançar deixa de ser uma realidade e passa a ser uma metáfora. Com mais frequência do que se imagina, é uma metáfora nada gentil. *Estou dançando o mais rápido que consigo*. Como se a doença fosse o violinista que fica tocando cada vez mais rápido, e perder o passo é morrer. Você tenta e tenta e tenta, até que finalmente o violinista te deixa cansado (LEVITHAN, 2015, p. 21, grifos do autor).

Neste excerto, a linguagem foi manipulada de forma a transgredir a regularidade convencional da língua, isto é, o escritor, por meio dos narradores, utilizando-se de artifícios estilísticos, como a metáfora, a anáfora e uma certa ironia, criou um "desvio da linguagem cotidiana. Esse lugar desviante fica sendo o território onde pode emergir o poético, que é o que provoca o estranhamento e a singularização (uma vez que a linguagem cotidiana seria automatizante)!" (SISTO, 2005, p. 120). Nessa perspectiva, ao conceber uma metáfora para discorrer sobre a morte, o escritor (por via dos narradores) promove o afloramento do poético e as palavras, que poderiam ser simples construções semânticas e sintáticas, transformaram-se em uma paisagem onde subsiste a subjetividade, a reflexão e a plurissignificação. A metáfora, na explicação de Martins (2000, p. 96), "[...] resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação controladas pelo espírito crítico do poeta [e do escritor]". Assim, quando os narradores utilizam a dança para dissertarem sobre um dos únicos destinos inevitáveis a todos os seres humanos (a morte), a passagem literária possui a capacidade de despontar a sensibilidade dos leitores, como resultado, as palavras adentram o íntimo de seus corações, viabilizando uma reflexão sobre um tema delicado e fraturante.

Há ainda que se considerar, no excerto literário, a presença da anáfora. Para Azeredo (2018, p. 532), essa figura de linguagem é marcada pela "repetição de palavras".

[87] Para Candido (2004, p. 180), humanização são "[...] aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo [...]", entre outras questões relevantes à espécie humana.

O estudioso explica, ainda, que as anáforas "[...] além de chamar a atenção do receptor da mensagem pelo artifício da repetição em si, acrescentam a ela novas significações ou um sentindo suplementar de ênfase, superlativação ou amplificação" (AZEREDO, 2018, p. 532). Nessa linha de compreensão, Levithan (2015), por meio dos narradores, neste ponto da narrativa, emprega a figura de linguagem para realçar o sentido do que está sendo representado, isto é, ao priorizar a repetição dos vocábulos "tenta, tenta e tenta", a intenção (em nosso olhar interpretativo) é a de enfatizar que não importa o quanto os sujeitos tentem escapar da morte, ela sempre vencerá a batalha, desempenhando o seu trabalho para manter o ciclo natural da vida. Logo, o emprego da anáfora acontece de modo requintado, afinal, o momento da dança (representando a tentativa de escapulir da morte) é tão sensível e prolongado que a ênfase não poderia ser realizada apenas uma vez; ela opera de modo significativo para tessitura do fazer literário.

Com base nessas análises, verificamos alguns recursos estilísticos presentes na narrativa constituída por David Levithan. Em detrimento dos limites próprios de um resumo expandido, não podemos nos aprofundar em outros fragmentos da narrativa, contudo, o excerto literário apresentado é de grande relevância e representatividade, pois atua como um indicador do potencial estético e artístico da obra *Dois garotos se beijando* (2015), elaborada por David Levithan.

CONCLUSÕES

Com base nas discussões empreendidas ao longo desse estudo, foi possível observar que a obra constituída por David Levithan, *Dois garotos se beijando* (2015), é perpassada por uma perspectiva estilística (MARTINS, 2000), isto é, o escritor maneja uma série de estratégias literárias para fornecer literaridade ao romance potencialmente voltado ao público juvenil. Destarte, o livro literário supracitado se afasta de uma perspectiva didático-informativo (AZEVEDO, 2004), linguagem que, recorrentemente, asfixia narrativas potencialmente dedicadas ao público infantil e juvenil. Para além dessa questão, foi possível observar que, ao priorizar uma linguagem estilística, David Levithan (2015) conseguiu elaborar um enredo que proporciona plurissignificação e humanização (CANDIDO, 2004), isto é, ao lançar mão de uma série de recursos literários (como, por exemplo, metáforas e anáforas) para conceber a trama *Dois garotos se beijando* (2015), David Levithan se tornou um artista da palavra e, como resultado, produziu um enredo que suscita múltiplas leituras (AZEVEDO, 2004), contemplando, de forma especial, questões fraturantes como o homoerotismo e a homofobia.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Hauiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha: Instituto Hauiss, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: DE OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 25-46.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEVITHAN, David. **Dois garotos se beijando**. Tradução de Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

MARTINS, Nilce. **Introdução à estilística**: A expressividade na língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: T.A., 2000.

PEREIRA, Maria Teresa. Língua portuguesa e sedução: do binômio possível nos textos de literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 141-156, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10736. Acesso em 13 jul. 2021.

SISTO, Celso. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: DE OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 119-134.

STAROBINSKY, Jean. A literatura. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novas abordagens. Tradução de Henrique Mesquisa. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976, p. 132-143.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack**. Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados**. 1996. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

CONCEPÇÕES DE CECÍLIA MEIRELES SOBRE O LIVRO E A LITERATURA INFANTIL

Mariana Batista do Nascimento Silva [88]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; livro infantil, Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

Cecília Meireles, na década de 1930, discorre sobre o livro e a literatura em crônicas publicadas por no jornal. Nesse período, embora o mercado de impressão no Brasil já existisse, na área de literatura infantil ainda havia carência de bons livros e autores que se dedicassem à infância. A autora acredita que o livro infantil era um objeto de formação do pensamento crítico das crianças, uma forma de perpetuar e de transformar a cultura e a memória da infância. Tendo tal objeto tamanha importância, deveria haver na sua criação cuidados com o valor estético da obra, tanto materialmente quanto no seu conteúdo.

Os livros seriam, na escola, uma das maneiras de garantir a formação estética na infância e a educação da sensibilidade para manifestações artísticas e culturais, que a autora discorre nessa mesma época no jornal Diário Da Manhã. Durante as décadas de 1920 e 1930, podemos perceber a manipulação do livro como elemento forte de perpetuação da tradição burguesa e construção de memória coletiva. Era muito comum a instituição de leituras obrigatórias nas escolas públicas brasileiras, que tinham conteúdo preservador e tradicionalista. O primeiro livro de Cecília Meireles, “Criança Meu Amor”, editado em 1924, serviu a este propósito: o livro idealizava a figura da escola e trazia mandamentos indicando como se comporta um bom estudante. Tempos depois a própria autora, refletindo sobre o valor estético que deve haver numa obra, questiona esse tipo de literatura de formação moralizante a serviço dos dominantes. Assim, quase 10 anos após a publicação do livro “Criança meu amor”, Cecília Meireles defende livros que priorizem a educação estética e desenvolvam a sensibilidade infantil em detrimento à simples moralização.

A discussão fomentada pela escritora é o foco da nossa análise por meio das crônicas de educação publicadas por ela no Diário de Notícias, na Página de Educação da qual era editora. Por meio desses textos, é possível mais que identificar o pensamento de

[88] Universidade Federal de Catalão (UFCat),mariletras@yahoo.com.br

uma escritora, mas perceber as concepções de um tempo histórico sobre a criança e sua relação com a literatura infantil.

O livro e a literatura infantil nas crônicas de Meireles

A literatura na escola, segundo Cecília Meireles, servia ainda nos anos de 1930 aos professores como pretexto para ensinar conteúdos ou reforçar comportamento e não como um fim em si mesma, mas um meio para outras áreas do conhecimento e da sociedade. Edmir Perrotti (1986) discute a designação da literatura infantil escolarizada como utilitária:

> A concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria, portanto, a concepção utilitária já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela "condição colonial". Em outras palavras, como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a "literatura escolar" funcionou enquanto modelo do que seria essa literatura (PERROTTI, 1986, p. 59).

Observando uma nova perspectiva para a literatura infantil na escola, Cecília Meireles crítica a moral veiculada por meio do livro infantil, o que se pretende ao expor uma moral no texto literário é alienar a criança, motivando-a a um comportamento submisso e irreflexivo.

O livro infantil sofre banalização por parte de escritores que não consideram a criação para criança uma produção estética que deve ser muito bem analisada. Esta falta de cuidado provoca a falta de livros adequados à formação estética na infância, dificultando a constituição de bibliotecas e acervos a serviço da infância e já na década de 1930 a poeta alertava para as produções elaboradas com objetivo primeiro de atender a um mercado livreiro.

Como a literatura para crianças não estava consolidada na esfera literária, não havia parâmetros para este tipo de produção literária. A recepção dos leitores mirins até então não era focalizada nem pensada. "A literatura que nossas crianças leram até então ou bem era constituída por textos portugueses especialmente feitos para essa faixa de público, ou textos não infantis [...]" (PERROTTI, 1986, p. 57-58).

Segundo Benjamim (2002), o público infantil é exigente em relação às representações possíveis por meio do livro. Não é necessário camuflar fatos cotidianos, apelar para sentimentalismo ou infantilizar demasiadamente a linguagem, pois o que a criança espera do livro é uma representação estética e clara.

> A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não "infantil". Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda (BENJAMIM, 2002, p. 55).

Desta forma, não eram raros livros que vulgarizavam a linguagem dos livros infantis almejando a simplicidade. A linguagem, segundo a poeta, não poderia ser a mesma dos adultos, mas também não poderia ficar aquém ao conhecimento lingüístico da criança, o que exige do escritor sensibilidade estética e habilidade estilística.

> Assim como nós imaginamos ser mais acessíveis à criança deturpando nossa linguagem para aproximá-la dos erros infantis, também o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobretudo na linguagem, cujo artificialismo não passa despercebido aos meninos.
> O engano desses escritores começa aí: sentido o artificial, o livro é abandonado, ou lido apenas por obrigação — o que não é nada lisonjeiro para o autor (CUNHA, 1990, p. 72).

Para a autora, o livro infantil pode utilizar-se de uma linguagem simples sem banalizar a infância. Deve-se considerar a criança um leitor crítico e exigente, portanto, o texto literário não pode ser desprovido de estilo e deve ainda explorar assuntos que agradem a infância considerando a "natureza" da criança.

> Escrever para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. Mas, desgraçadamente, entre nós, vem sendo, desde muito, uma indústria. Para o comprovar, é bastante percorrer com olhos de educador esses horríveis livros cartonados que por aí existem, muitos dos quais, embora eliminados na última seleção feita pela administração, ou adotados com restrições, continuam, inexplicavelmente, a atormentar com o seu peso inútil a pasta dos alunos das nossas escolas. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 121).[89]

Por conseguinte, escrever para criança é uma arte na medida em que exige do escritor critérios específicos para a criação estética deste. Na produção infantil, a técnica apesar de importante, perde espaço para a temática que deve ser, por sua vez, sensibilizadora. Não é impossível ou proibido, segundo a poeta, promover o conhecimento por meio da literatura, negativo é valorizar ensinamentos em detrimento da formação estética da criança.

[89] Crônica: *Livros para crianças [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de novembro de 1930).

Um dos recursos que se pode utilizar nos livros infantis é a ilustração. Segundo a poeta, as ilustrações dos livros infantis podem ativar a imaginação do leitor, fazendo-o extrapolar os significados das palavras e da própria imagem.

A ilustração seria também uma forma de leitura que contribui com o imaginário infantil e permiti estabelecer comparações e associações entre imagem e texto. No entanto, no Brasil, a ilustração em geral e principalmente nos livros infantis, passa a ser considerada apenas a partir da década de 1930, com a erupção do movimento modernista. Durante muito tempo, a ilustração apenas apresentava uma seqüência narrativa e descritiva sem instigar a capacidade criadora

Segundo a ilustradora Regina Yolanda Werneck, a leitura de imagem antecede a leitura verbal, sendo que a relação existente entre livro, imagem e leitor remete a outros sentidos que não o visual. Seria um símbolo de memória que remete a vários outros símbolos. Desta forma, a ilustração serve ao livro como elemento de formação estética do leitor:

> A ilustração confere ao livro, além do seu valor estético, o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura criadora. Chamamos de leitura criadora o resultado da percepção única e individual, graças às combinações perceptivas que se realizam e que fazem com que nunca uma pessoa descreva o que leu exatamente como o outro. (WERNNECK, 1986, p. 148).

De acordo com Bernardo Bernson (1972), a ilustração é, assim como o texto verbal, uma forma de representação que não pode se limitar à tentativa de reproduzir o real. A ilustração deve servir como símbolo para a abstração do leitor:

> No fundo, a ilustração é representação. A memória armazena configurações e padrões concretos como imagens, mas retém qualidades só como abstrações. [...] Não podemos separar a ilustração da representação, exceto reduzindo as artes gráficas à mera geometria; e isto nunca aconteceu com êxito entre pessoas que uma vez praticaram a representação. (BERNSON, 1972, p. 104).

Ainda hoje, a questão da ilustração no livro infantil é polêmica, pois o principal intuito da indústria cultural é obter lucro e, para isso, não apresenta ilustrações que possam causar estranhamento ao leitor, ou seja, que se afastem dos modelos clássicos.

Desta maneira, o escritor de livros infantis deve ser antes de tudo um artista que conhece e valoriza a beleza estética de um texto. A criança, segundo Cecília Meireles, está próxima da sensibilidade do artista, sendo este capaz de produzir livros de valor estético apropriado à infância. O autor deve alcançar proximidade com o leitor por meio

de uma linguagem simples e forma bela, utilizando-se de sua vivência para colaborar com a formação da criança. A autora faz alusão a um comportamento paternal ao se referir ao escritor espanhol Constâncio Vigil, valorizando esta característica como positiva.

Devido aos problemas relacionados à criação literária para a criança, a seleção de leituras para a infância deve ser criteriosa e cuidadosa, devendo passar pelo crivo de um adulto. Na escola, o responsável pela apreciação e escolha dos livros fica a cargo do professor.

> Constituir uma biblioteca escolar não é coisa fácil. Corre-se o risco de ser deficiente com critério ou abundante sem ele. Tudo só porque, como dissemos antes, não temos livros para crianças. Mas os poucos que lhe pareçam servir, convém sejam lidos pelos responsáveis, antes de irem parar às suas mãos. Parece que, entre deficiente com critério e abundante sem ele, melhor será continuar deficiente. O leitor não está vendo o exemplo antes transcrito? (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 135).[90]

Diante da falta de livros para crianças, Cecília Meireles considerava os contos de fadas uma leitura clássica que estimula o imaginário infantil. Escritos de foram adequada, não devendo deter-se à questão de autoria, seriam uma leitura apropriada à infância.

CONCLUSÕES

"A imprensa é, a um só tempo, objeto e sujeito da história brasileira" (Martins e Luca, 2008, p.8). Desta forma, compreendemos que a imprensa se constitui como importante vetor na construção da história de uma sociedade, bem como tem impactos nas construções de representações sobre a literatura, a cultura etc. Em especial, se configura como lugar de educação que influencia e é influenciada pelo modo de ser, de estar, nos costumes, culturas, no fazer social. Temamos o texto como lugar de memória, história e representações coletivas sobre educação; as crônicas de Meireles representam não apenas o pensamento da pessoa, mas também os discursos que a atravessam.

Pela leitura das crônicas dedicadas a temáticas recortadas, podemos perceber que a concepção de educação, de cultura, de literatura de Meireles estão alinhadas aos grupos de intelectuais com os quais convive e compartilha do ideário: poetas modernos e escolanovistas. O livro é um objeto de formação estética como o texto literário também é. A criança tem especificidade na forma de percepção do mundo, de aprender e portanto a literatura para ela deve ser pensada a partir destas concepções.

[90] Crônica: *Livros para crianças [II]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 4 de novembro de 1931).

REFERÊNCIAS

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALMEIDA, V. M. M.Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista** Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 2012.

A NARRATIVA DE ADRIANA LUNARDI E SUAS POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Fernanda L. de Oliveira Santos [91]
Silvana A. Barbosa Carrijo[92]

EIXO TEMÁTICO: 6. Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação literária; Autoria feminina; Adriana Lunardi.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui em um recorte de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, nível doutorado, intitulado "Tensões e sensibilidades na narrativa de Adriana Lunardi", cujo objetivo é investigar a produção de autoria feminina brasileira contemporânea com foco na escritora catarinense supramencionada. Considerando-se as movimentações da literatura produzida no Brasil, do final do século XX ao início do século XXI, observamos a existência de uma intersecção entre o que se produz e as contingências que circunscrevem os sujeitos que escrevem – classe social, etnia, gênero e demais elementos que nos levam a pensar a importância da identidade das vozes que se anunciam através da escrita. Manifestas em

[91] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFG – UFCAT em transição, fernandalos@gmail.com.
[92] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFG – UFCAT em transição, silvana_carrijo@ufcat.edu.br.

uma multiplicidade de formas, as narrativas brasileiras contemporâneas abrem um amplo leque de possibilidades e nos conduzem a pensar, sobremaneira, nas linhas de força que inserem a literatura como importante substrato para a formação de leitores e, consequentemente, de indivíduos capazes da atuar criticamente na sociedade.

Para além de uma apreciação estética, é preciso considerar a relevância de se conhecer quais são as obras e seus respectivos autores e autoras e como são construídas as representações dos sujeitos no âmbito das produções literárias brasileiras contemporâneas. Conforme sabemos, as representações acabam cumprindo uma função social ao proporcionar leituras sob diferentes perspectivas, oportunizando a partilha de experiências, discussões e reflexões sobre nossa própria identidade e a nossa relação com a coletividade. A literatura contribui para a formação de um leitor crítico, conduzindo-o a atentar-se tanto para sua realidade quanto para de outrem a partir das percepções suscitadas pelo que se lê.

Diante das potencialidades da arte literária, interessa-nos, especificamente, a narrativa de Adriana Lunardi, cujas temáticas possibilitam ao público leitor a experimentação do texto literário não apenas como produto estético, mas também ideológico, educacional, cultural, social e político, considerando-se, assim, a relevância de se pensar o papel de grupos marginalizados, como o das mulheres, e suas vozes envolvidas em todos esses processos. Roteirista e escritora, Lunardi é um dos nomes de destaque na literatura de autoria feminina contemporânea, tanto pela positiva recepção crítica de sua obra quanto pelo expressivo número de alguns de seus trabalhos, que ganharam versões em países como França, Portugal, Croácia e Argentina.

Nascida na cidade de Xaxim – SC, a escritora dá início à sua carreira literária como contista em 1996, publicando *As meninas da Torre Helsinque*, obra inaugural que lhe rendeu os prêmio Fumproarte (1996) e o prêmio Açorianos de Literatura (1997). Em 2002 publica a coletânea de contos *Vésperas*, indicada ao prêmio Jabuti (2003). Em 2006 foi finalista do prêmio Zaffari/Bourbon e em 2011 finalista do Prêmio São Paulo. Posteriormente às publicações dos contos, Lunardi adentra o território dos romances com *Corpo Estranho* (2006), *A Vendedora de fósforos* (2011) e a novela *A longa estrada dos ossos* (2014). Para além de contos e romances, matéria para a qual lançaremos nosso olhar mais atento neste estudo, Adriana Lunardi assina também participações em antologias, tais que *O livro das mulheres* (1999), *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (2002), *Contos sobre tela* (2005).

Possivelmente influenciada por escritoras de destaque na literatura universal, seus contos e romances incidem luz sobre a condição feminina e suas vivências, os laços amorosos, familiares e demais temas concernentes à existência humana como a morte, a finitude e a arte literária em especial. Há em seus textos um tom bem demarcado de exaltação e fascinação pelo literário e uma presença dialógica com outras artes, revelando uma afinidade com o campo das representações, sobretudo com a literatura, uma vez que o fazer literário é tema recorrente em sua tessitura. Sua forma de narrar aponta para traços de metaficção, procedimento estético que sugere, entre outras questões, a manipulação do texto literário como espaço de afirmação da autenticidade da autoria feminina.

Diante do que se expõe, propomo-nos a pensar a ascendência da participação das mulheres na literatura e as potencialidades que o texto de autoria feminina possuem, neste caso específico o de Adriana Lunardi, para que seu público leitor possa, diante do que se põe em tela nas narrativas, enxergar de formas várias a condição das mulheres. De intelectualizadas e independentes a jovens que ainda não sabem lidar com os traumas do passado, as personagens lunardianas representam as várias faces e perfis das mulheres, que são representadas em seus dilemas existenciais e vivências cotidianas. Essas representações possibilitam aos leitores a aproximação de temáticas e discussões abordadas no texto literário que permitem o alargamento das formas de se ver e pensar a condição feminina.

Em sendo a Literatura um instrumento que consegue refletir as diferentes vivências abarcadas pela sociedade, serve, pois, para dizer das subjetividades, para mostrar formas de organização do pensamento e trazer à baila as contradições sociais, como as latentes e patentes diferenças promovidas a partir dos gêneros. A partir da formação de um leitor que contempla textos também de autoras e se depara com representações plurais das mulheres, pode-se ampliar nestes indivíduos a capacidade de aproximação de experiências que levam a um posicionamento crítico diante de uma realidade desigual e opressora, predominantemente patriarcal. Assim, o artístico-literário traz consigo o poder de refletir-se no âmbito social e político. Partindo deste pressuposto, podemos legitimar a íntima relação existente também entre a política e a literatura, pois, em ambas, “há o agenciamento de discursos, a aproximação do heterogêneo, a organização das ações, das impressões e das sensações em um conjunto coerente que põe em comunicação as diferenças no âmbito ontológico” (BRITO JUNIOR; CAIMI, 2018).

Isso posto, podemos pensar a Literatura e a formação de leitores como um projeto que dá voz aos sujeitos e às circunstâncias em que se constituem suas identidades

individuais e coletivas. E se assim o é, podemos conhecer os conflitos através dos quais os sujeitos manifestam suas representações. Entre contos e romances, Lunardi dá a conhecer aos seus leitores personagens que reconstituem suas identidades, que rememoram o passado para a constituição do presente, que exploram a finitude da vida e das relações e ainda se comportam de maneira subversiva ante espaços de opressão das mulheres. Por meio de um processo literário criativo, a ficção lunardiana utiliza-se da escrita e da representação das várias vozes que se representam no texto literário. Por assim ser, cabe ao território da arte literária dar ouvidos à dicção e à temática de classes que lutam para obter legitimidade, questionando o monopólio de vozes muitas vezes arbitrárias, aristocratas, patriarcalistas, falocêntricas e fomentando a formação de leitores que voltem seu olhar para estes fatos.

MÉTODOS

Esta pesquisa se inscreve a partir de revisão bibliográfica aportada em autores considerados referenciais para a temática abordada, mirando a interação entre as teorias e suas possibilidades de aplicação em nossas análises. Também de face explicativa, nosso trabalho busca explicitar as principais temáticas contempladas na produção feminina contemporânea, ressaltando, inclusive, em que medida o projeto literário pode interferir na formação dos sujeitos e suas ideologias a partir do que vê representado, considerando-se o contexto histórico e cultural em que a arte literária é produzida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Promover o diálogo entre a literatura e o feminismo, um campo teórico, crítico e político, possibilita repensar a situação das mulheres na sociedade e questões que envolvem sua identidade e alteridade. Desse modo, nos empenhamos em observar, para além das questões estéticas, o potencial das obras apreciadas para promover a ruptura com a história literária tradicional – cujas bases foram construídas com pilares predominantemente masculinos – e para questionar as conjunturas da literatura canônica. Nesse sentido, Susana Bornéo Funck (2016), observa que

> Dentro de uma abordagem sócio-histórica, isto é, daquela abordagem empírica que tem como preocupação central a experiência da mulher e a natureza dessa experiência enquanto expressão poética, devemos destacar a importância do falar e do falar-se, da construção do eu por meio da palavra, que sempre foi um dos problemas centrais da mulher escritora (FUNCK, 2016, p. 83).

Estudar romances e contos da literatura brasileira produzida nas últimas décadas do século XX e início do século XXI permite expandir as perspectivas em relação à produção e à recepção de novos autores e obras literárias, responsáveis pela formação de novos leitores. Diferentes experiências de leitura suscitam diferentes meios de se pensar e agir, logo, esses movimentos da literatura brasileira contemporânea, a exemplo de Adriana Lunardi, conduz os leitores para posicionarem-se criticamente diante, por exemplo, da tradição derrogatória que silenciou por muito tempo as mulheres, seja no campo da representação, seja no campo da autoria.

Frente ao exposto, intentamos com este trabalho contribuir com as pesquisas no campo dos estudos literários, abordando um escopo (teórico, literário, cultural) que corrobora para o estudo de produções literárias brasileiras e a formação de leitores potencialmente dotados de criticidade sobre os aspectos que evidenciam as principais características da nossa cultura e sociedade. Logo, empreender leitura de obras que privilegiam a escrita feminina e a representação das mulheres nos permite ir além do aspecto estilístico, pois nos faz uma proposta crítico-reflexiva e política, que ultrapassa o limiar da ficção e estabelece uma relação com a nossa realidade histórica. Tal leitura impulsiona a construção de uma identificação a partir do processo de formação de identidades que se constroem por meio de personagens mulheres, sujeitos ficcionais que têm em si suas referencialidades históricas e sociais demarcadas no espaço e na cultura.

CONCLUSÕES

Embora esta pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, é possível apresentarmos algumas conclusões a que chegamos a partir da leitura e análise de textos teóricos e literários. A literatura brasileira contemporânea, incluindo-se aqui a narrativa lunardiana, tem se mostrado um importante meio de expressão artística na qual se observam faces múltiplas, com temáticas variadas e pertinentes para dar voz a quem, por muito tempo, manteve-se silenciado. Questões tocantes à maior participação das mulheres, não apenas no âmbito social, mas também intelectual, têm sido cada vez mais contempladas, desconstruindo a representação de figuras femininas colocadas no lugar do adorno ou da função de maternidade, exclusivamente, ou em posição secundária com relação os homens.

Cabe ao meio socioeducacional conceder espaço, democraticamente, para todas as vozes sociais, incluindo-se as temáticas que envolvem a escrita feminina e a representação

das mulheres, emancipadas intelectualmente. Desse modo, a literatura não se constitui apenas como espaço formativo, capaz de possibilitar a seus leitores novas maneiras de enxergar o mundo, mas também como ferramenta política que concorre para a desconstrução de ideias cristalizadas cujas raízes estão fundamentadas, por vezes, na subalternalização das mulheres.

REFERÊNCIAS

BRITO JUNIOR, Antônio de Barros de; CAIMI, Cláudia Luiza. Literatura, a emergência do político. In: **Nau literária – crítica e teoria da literatura em língua portuguesa**. PPG-LET UFRGS. ISSN 1982 4526. Vol. 14 N. 02 2018. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/nauliteraria>. Acessado em 28. jun. 2021.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In_____**Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades. 3. ed. p. 169-191, 1988.

SHIMIDT, Rita Terezinha. Na literatura, mulheres que reescrevem a nação. In _____**Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Organização Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Documento em formato digital. ISBN 978-85-69924-50-0.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELLES, Norma. 1992. Autor + a. In: _____ **Palavras da crítica. Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura**. Jose Luis Jobim (Org) [et AL.]. Rio de Janeiro. Imago Ed., p. 45-63. 1992.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

O LEITOR E A LITERATURA NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO

Bárbara Silva Pereira [93]
Dilaiane Jerônima Rodrigues [94]
Cláudia Tavares do Amaral [95]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor; Leitura; Educação;

INTRODUÇÃO

Em nossas vidas, geralmente estamos organizados em uma rotina seja no trabalho, escola, em casa, entre outros. Essa rotina está sempre intrínseca ao contato físico, interação presencial, mas isso tudo mudou drasticamente e de repente a partir do ano de 2020. A pandemia da COVID-19 fez com que tivéssemos que (re)adaptar nossos costumes e atos e com a educação não foi diferente (MARTINS, ALMEIDA, 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais em 2020 um dilema começou a ganhar força: Como promover a educação nesse tempo de pandemia? As Secretarias de Educação de todo o país se depararam com a necessidade de se reinventarem para manter a aprendizagem de estudantes e a transição de aulas presenciais para não-presenciais ganhou caráter emergencial.

No ano de 2021 a rede municipal de Catalão passou a adotar o ensino remoto ancorado pelas tecnologias, com a utilização de grupos de WhatsApp e aulas síncronas por meio de apps como o Google Meet e Zoom. Os livros didáticos também foram entregues aos estudantes, além de algumas escolas entregarem semanalmente atividades fotocopiadas. A devolutiva das atividades dos livros e das realizadas no caderno eram feitas por fotos enviadas ao grupo de WhatsApp da turma e as atividades de fotocopias eram entregues semanalmente na secretaria da escola (as escolas ficaram livres para escolher a adoção ou não dessa iniciativa).

Na formação dos estudantes do ensino fundamental, a leitura e interpretação textual são quesitos mais relevantes na métrica das avaliações externas e durante a

[93] Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão – E-mail: babispereira99@gmail.com
[94] Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão – E-mail: dilaianer@gmail.com
[95] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão – E-mail: claudiatamaral@gmail.com

pandemia o acompanhamento da formação dos alunos nesses aspectos se tornou emblemática e preocupante. Muitos alunos passaram a estudar sozinhos, de forma autônoma, colaborando para um cenário de sentimentos de incapacidade, frustração, de desistência da formação e não cumprimento das atividades propostas. (QUEIROZ; SILVA, 2020).

Diante desse cenário, optamos por utilizar como temática para a realização do estágio obrigatório supervisionado do ensino fundamental, a formação do leitor literário, pois é na leitura que se desenvolve a escrita, a leitura e a interpretação textual, funções primordiais no processo de ensino-aprendizagem. Esse estágio foi realizado no 8º período do curso de Pedagogia da UFCAT – Universidade Federal de Catalão, sendo este desenvolvido enquanto campo de pesquisa e visa unir teorias e práticas de modo a proporcionar transformações sociais. Desse modo, a universidade "preocupa-se em formar um profissional inovador, criativo, crítico, reflexivo, pesquisador e interdisciplinar capaz de aliar os saberes científicos ao seu fazer pedagógico". (ROCHA; PAZZEBON, 2013, p. 73). Uma vez que obtivemos a formação teórica, que tem como foco "oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA, 2005, p. 26), a constante verificação das estruturas materiais, e, nesse contexto, tecnológicas, se faz essencial para que o ensino aconteça.

O estágio foi desenvolvido numa escola pública do município de Catalão/GO em uma turma de 4º ano no município de Catalão – GO e os objetivos desse estágio foram: desenvolver a leitura e interpretação textual, proporcionar novas experiências, incentivar a leitura autônoma e trabalhar metodologias de leitura diversificadas.

MÉTODOS

Para a realização da prática do estágio foram utilizados recursos tecnológicos para interação e planejamento das aulas remotas, de acordo com as que estavam sendo utilizadas pela escola. Foram explorados os meios de comunicação WhatsApp, Google Meet entre outros, e a plataformas de interação YouTube.

O estágio foi dividido em dois momentos: o primeiro de observação e o segundo de intervenção. Com as observações conseguimos conhecer a escola e identificar a metodologia adotada pelo município para o desenvolvimento das aulas, além de perceber o interesse dos estudantes por atividades de leitura e interpretação. Com isso, pudemos

perceber quais assuntos seriam melhores para trabalhar com os alunos e trariam maior contribuição para a formação dos estudantes.

Pelo fato dos alunos se mostrarem empolgados com leituras e contação de histórias, pudemos constatar que a temática de nosso projeto (A formação do leitor literário) era de grande pertinência na turma. A fim de desenvolvê-lo montamos uma sequência didática com um total de três aulas. Para explorarmos gêneros literários diferentes e de um modo mais lúdico utilizamos como temática de nossas aulas as releituras a partir de contações de histórias, produção textual e diálogo.

Das três aulas da sequência, as duas primeiras foram gravadas em formato de videoaulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo fato de os alunos estarem em constante contato com textos e histórias literárias optamos por desenvolver as releituras em nossa sequência didática. A sequência foi o meio encontrado para que desenvolvêssemos a parte prática do estágio no período pandêmico de modo que utilizássemos dos meios adotados pelas professoras e que não perdêssemos a parte da regência.

Escrevemos a sequência em um total de três aulas. Na primeira, pensamos em desenvolver o tema releitura explorando seu conceito, sua diversidade e exemplificando com a contação de história. Na segunda retomamos o conceito brevemente, demos outro exemplo de releitura a partir de outra contação de história e orientamos para que as crianças utilizassem sua criatividade e criassem sua própria releitura textual enviando-nos um vídeo lendo-a. E, para finalizarmos a sequência, optamos por desenvolver uma roda de leitura e conversa com as crianças por meio do Google Meet, a partir de suas produções.

Da sequência, foram gravadas em formato de videoaula as duas primeiras aulas. Escrever a mesma não foi difícil, mas gravar e editar as videoaulas foi um grande desafio para nós. Não tínhamos como gravar juntas e por isso foram gravadas as partes das videoaulas separadamente. Para editá-las, um novo desafio surgiu: nossos equipamentos não suportavam nenhum aplicativo de edição.

Assim que finalizada as gravações e a edição, os vídeos foram postados diretamente no YouTube e os links foram enviados para os professores do estágio e a regente da sala que estávamos acompanhando. Foi indicado à professora que utilizasse a videoaula no momento que fosse mais adequado ao seu planejamento.

Dessa forma, temos a percepção sobre quão grandes e múltiplos são os desafios que um professor enfrenta no processo de ensino e aprendizagem. Sentimento de medo, frustação e despreparo foram constantes durante o desenvolvimento deste estágio e certamente fazem parte do cenário vivenciado pelos professores nesse período pandêmico e incerto.

CONCLUSÕES

A finalização do estágio supervisionado obrigatório realizado por meio remoto pelo fato de estarmos em afastamento social devido à pandemia foi significativo e relevante para a formação. A realização do mesmo foi feita de modo que nunca pensamos que poderia ser feito, mas que acrescentou muito em nossa vida acadêmica e pessoal, nos instruindo e capacitando para o que podemos enfrentar frente à sala de aula. Na verdade, todo o anseio vai ao encontro das palavras de Zabalza (2014, p. 29), que nos ensina que "[...] é preciso dotar o estágio de um discurso teórico que acabe aglutinando seu papel nas exigências formativas que a sociedade moderna propõe a seus jovens por meio da universidade".

Na busca por uma forma de concluirmos o estágio, sem sermos prejudicadas e fazendo um trabalho que acrescentasse a nós e a escola em que realizamos nossa observação e intervenção, foi pensado que analisássemos uma turma de quarto ano. Iniciamos o estágio em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, mas ao trocarmos o semestre a turma de observações também foi trocada. Todavia continuamos com outra turma de mesmo nível, o que não interferiu em nosso projeto.

Isso nos fez pensar e repensar sobre metodologias diferenciadas de ensino e em como isso interfere no processo de aprendizagem, bem como devemos ser flexíveis diante de um cenário tão incerto que trouxe tanta instabilidade a toda a sociedade.

Vimos o quão importante é estar a par dos inúmeros métodos tecnológicos que podem e estão à nossa disposição e que infelizmente, antes da pandemia, não tínhamos o costume de usar. Foi um choque para todos quando foram propostas as videoaulas, pois não tínhamos trabalhado nada como isso anteriormente e tivemos que nos reinventar, assim como os professores têm feito desde o início da pandemia. Dessa forma, a realização da regência por meio de videoaulas nos fez perceber a importância da coreografia didática no momento da regência.

Entendemos que o processo educacional está em constante modificação assim como o mundo em que vivemos e é necessário buscar novas formas de ensino e nos

modificarmos pensando em sempre melhorar o ensino das nossas crianças. O estágio nesse momento fez com que tivéssemos que nos adaptar ao período que estamos vivendo e buscar saída para criarmos métodos e aulas mais criativas e interessantes para os alunos, usando meios tecnológicos que ainda não tínhamos trabalhado anteriormente. Isso acrescentou muito na formação, fazendo-nos pensar fora da caixa e quebrar medos que tínhamos anteriormente em trabalhar com tecnologia, nos permitindo sair do comum.

Para a turma que estávamos acompanhando vimos o quão nosso tema que é a *formação do leitor literário: trabalhando a interdisciplinaridade* iria acrescentar ao conhecimento dos alunos. A professora já estava trabalhando com seus alunos a leitura todos os dias, apresentando sempre aos alunos novos gêneros textuais e fazendo com que esses alunos estivessem a todo o momento em contato com a leitura, criando com eles até um projeto de leitura no qual os alunos deveriam ler livros e falar às vezes sobre o que estavam lendo no grupo.

A escolha do gênero literário releitura nos possibilitou perceber o interesse dos alunos por histórias e novas formas de vê-las, criando suas próprias versões. Dessa forma, observamos que o ensino é possível mesmo em situações difíceis e precisamos buscar alternativas para alcançar o aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Vivian e ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de Pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, V.4, N.2, p. 215 a 224. Rio De Janeiro. Maio/Ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores***:* unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Rafael Gonçalves, SILVA, Fernanda Gonçalves e NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro. Relato de experiência ensino remoto em tempos de Pandemia: Dificuldades e desafios em Goiás e Minas Gerais. **Escritos de Educação:** Perspectivas e Tendências. p. 218 a 227, 2020.

ROCHA, Aristeu Castilho e POZZEBON, Maria Catharina Lima. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 71-98, jan./jun. 2013

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA

Marineide Gomes Alves[96]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Livro; Leitura; Indígena.

INTRODUÇÃO

A intenção, neste texto, é apresentar um trabalho realizado no período entre 12/04/18 e 27/09/18, em uma escola da rede pública municipal na cidade de Uberlândia-MG, com vinte e uma crianças da pré-escola com idade entre quatro e cinco anos que apresentavam lacunas no desenvolvimento verbal e criativo.

Com o objetivo de despertar o interesse pela leitura, ampliar o vocabulário infantil e oportunizar a livre criação das crianças, o projeto foi pensado com vistas as datas comemorativas que se aproximavam, que seria o dia Nacional do Livro Infantil (18/04) e o dia do Índio (19/04).

Trata-se da construção de um livro coletivo com tema indígena, dividido em quatro fases de desenvolvimento, tendo atingido resultado positivo frente aos objetivos propostos, alcançando o envolvimento da família e contribuições importantes para a prática pedagógica na relação do estudante com o objeto do conhecimento.

MÉTODOS

A metodologia utilizada para desenvolver esse trabalho foi qualitativa, na abordagem da pesquisa-ação na perspectiva da reflexão da prática pedagógica, com a realização de observação empírica das crianças no processo de desenvolvimento e construção de processos formativos de futuros leitores. Segundo Ghedin e Franco (2011), ao optar por trabalhar com pesquisa-ação significa que a pesquisa e a ação estão diretamente ligadas para a transformação da prática.

.

Para desenvolver as ações, o projeto foi segmentado da seguinte forma:

[96] Universidade Federal de Catalão-UFCAT, marineidegomes@hotmail.com.br

Fase 1: Em roda de conversa, as crianças contaram o que sabiam sobre livros, suas experiências, quais informações traziam e da importância dos livros para a sociedade. Considerações sobre o Dia Nacional do Livro Infantil, autores de livros, dentre eles Monteiro Lobato e seus livros mais conhecidos foram contextualizadas. Seguidamente foi feita a sugestão de produzirem o próprio livro coletivo em sala de aula.

As crianças foram estimuladas a falar sobre o que sabiam sobre os índios e, logo após, realizou-se uma explanação breve sobre o assunto e na sequência foi proposto como tema do livro a vida indígena. Como tarefa de casa, uma pesquisa com ajuda dos pais e familiares sobre a cultura indígena no Brasil.

Fase 2: As crianças assistiram produções sobre o tema. Em seguida elas expuseram o que aprenderam até o momento sobre os índios, compartilharam algumas informações da tarefa de casa: os nomes indígenas, moradias e uma das brincadeiras indígenas citadas, a corrida do saci, foi realizada em sala de aula.

Como reflexão sobre a cultura dos povos indígenas, suas comidas e modo de vida antes da chegada dos portugueses e como alguns índios nos dias atuais adotaram parte da cultura de outros povos, como vestimentas, frequentar escolas, a luz elétrica, moradias, entre outros. Fizeram um desenho dirigido sobre o tópico abordado.

Fase 3: Depois de ouvirem música sobre a temática, as crianças elegeram por voto o nome do personagem e depois o título da história: Índio Kaíque. Com auxílio de gravuras (índios, rio, arco e flecha, comidas típicas, brincadeiras, artesanatos, vestuários, animais, entre outros) elas começaram a narrativa da história tendo a professora como escriba. Nesse momento a auxiliar (cuidadora) da sala colaborou mostrando as imagens. Posteriormente o trabalho foi digitado e encadernado, na sequência fizeram as ilustrações da narrativa.

Fase 4: O período da elaboração do livro ocorreu entre 12/04/18 e 19/04/18, como os índios se pintam em dias de festa, todos receberam pinturas tipicamente indígena em comemoração à finalização do trabalho que foi apresentado à biblioteca da escola. O livro foi encaminhado na maleta viajante para a apreciação da família, que conforme relatos, a experiência de leitura com os/as filhos/as foi muito prazerosa, divertida e um estímulo a criatividade, sendo a última visita realizada em 27/09/2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetivamente, como análise qualitativa dos resultados dessa experiência, é fundamental observar que uma prática baseada na experiência do estudante, é de suma relevância para um aprendizado concreto e mensurável, capaz de transformar.

Cabe ressaltar, que esse trabalho se insere nos Campos de Experiências da BNCC-Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com destaque para: Traços, Sons, Cores e Formas e Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Brasil (2018).

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999) a criança tem a sua própria concepção de desenho e escrita, ao implementar essa proposta, observou-se que ao experimentarem na prática essas ações de construção literária, elas estavam imersas no processo, vivenciando de um modo peculiar o mundo da escrita e leitura. Segundo as autoras:

> Considerarmos o problema das relações entre desenho e escrita não significa, naturalmente, reduzir esta ao desenho; como veremos no desenvolvimento psicogenético, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem transição da linguagem, nem um derivado do desenho. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 70-71).

Sendo assim, ao propor que as crianças contassem uma história tendo por base as imagens que viam e posteriormente ilustrar essa história, trouxe desenvolvimento criativo ao dar asas à imaginação e ao mesmo tempo oportunizou observar as diferenças entre o desenho e a escrita no processo de produção.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil, volume 3 destaca que:

> A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente. (BRASIL, 1998, p. 139).

Nesse sentido, constata-se o envolvimento das crianças animadas com a construção do livro coletivo, cada atividade desenvolveu-se com muita expectativa. Proporcionou a expandir os conhecimentos prévios das crianças e os momentos de leitura aos poucos foram ganhando palavras, atenção e o interesse foi significativamente ampliado.

De início, as crianças estavam meio tímidas e apreensivas e suas vozes mal podiam ser ouvidas, com palavras incentivadoras da professora e da auxiliar da sala, aos

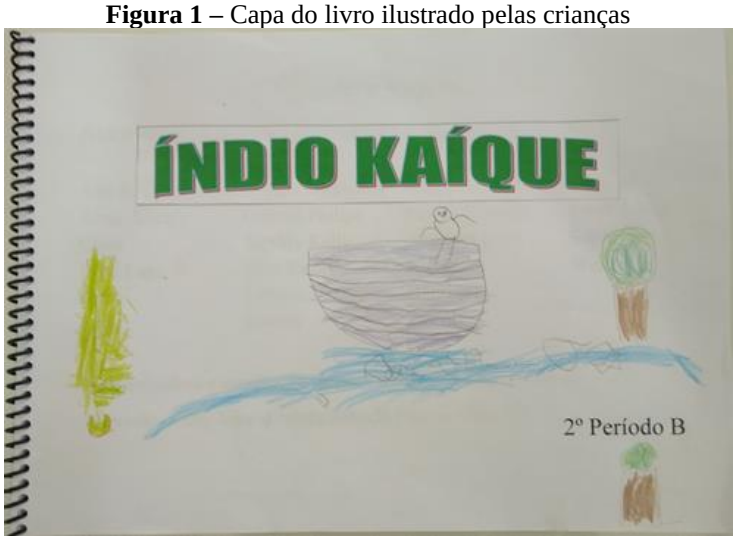
poucos elas começaram a falar e no final, estavam orgulhosas do bom trabalho, ansiosas para levar para a família.

A fim de dar seguimento ao projeto, a maleta viajante passou a ser encaminhada para casa de uma das crianças nos finais de semana para que os familiares pudessem apreciar o trabalho feito e lessem a história juntos, com isso, constata-se respostas bastante positivas nos relatos das famílias na ficha de leitura.

Nessa perspectiva, quando traziam a maleta de volta, em roda de conversa era compartilhada a experiência que tiveram em casa e a partilha dos relatos deles com os colegas configuravam um ganho significativo no desenvolvimento linguístico das crianças.

A seguir algumas fotos ilustrativas do projeto:

Figura 1 – Capa do livro ilustrado pelas crianças



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Figura 2 – Maleta Viajante

Fonte: Arquivo da autora (2018)

Figura 3 – Caderno para impressões de leitura

Fonte: Arquivo da autora (2018)

CONCLUSÕES

Logo, pode-se concluir que, as crianças começaram a ter mais interesse nas leituras, quando questionadas sobre a história, a manifestação pelo desejo de falar e contar algo era geral. Aquele silêncio de outrora sobre a leitura foi superado.

Identificou-se que o conhecimento das crianças sobre a Cultura Indígena havia-se ampliado, elas demonstravam entusiasmo pelo projeto. Em leituras posteriores já conseguiam se expressar amplamente, citavam os nomes dos personagens das histórias e eram capazes de articular a linguagem sem as mesmas limitações iniciais de vocabulário para expressarem suas ideias.

Assim, a observação viabilizou um olhar para a práxis pedagógica, no sentido de direcionar assuntos pertinentes ao aprendizado, contextualizar novos conhecimentos e ampliar as oportunidades de leitura concreta, em que todos estivessem dentro de todo o processo formativo.

Para finalizar, um destaque especial dos relatos dos familiares que acharam a ideia interessante e deram um retorno muito favorável, em um deles, uma mãe relata que achou ótimo e que nem precisou ler a história toda porque o filho contava e explicava o que acontecia nas gravuras, ela elogiou a iniciativa do projeto porque desenvolve o conhecimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil, Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf, Acesso em: 09 jul. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

O ESTADO EM AS BRUMAS DE AVALON

Nicole Caroline Lima Ferreira da Silva[97]
Maria Eduarda de Azevedo Gusmão[98]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Bruxaria; Literatura; Avalon.

INTRODUÇÃO

A obra literária em análise, *As Brumas de Avalon*, tem como destaque as narrativas femininas e pagãs que foram invisibilizadas ao longo da história. Diferente de outras histórias, nesta podemos observar o culto ao feminino e ouvir as vozes que muitas vezes são silenciadas. Na caça às bruxas, podemos observar que a maior parte das vítimas eram mulheres. Estas sempre foram retratadas de forma depreciativa e pecaminosa pelo *Malleus Maleficarum* - um livro inquisitorial do século XV também conhecido sob o título de *Martelo das Feiticeiras*. Ao homem, contrariamente, resta a glória de ser um intelectual mal compreendido.

[97] UFJ, mariaeduardaazgus@gmail.com
[98] UFJ, nicolecarolinelf@gmail.com

Para compreender melhor *As Brumas de Avalon*, que se divide em quatro volumes, devemos situar a obra em seu contexto de produção. A autora, Marion Zimmer Bradley, publicou diversas obras de grande sucesso, mas esta lhe rendeu mais fama e lucro, fator importante para a autora. Publicadas por volta de 1983, as obras foram influenciadas pela Segunda Onda do Feminismo nos Estados Unidos. Apesar de Zimmer não se intitular feminista, devemos considerar que toda obra está ligada ao seu contexto de produção e aos pensamentos da época.

A fuga da normatividade foi julgada como heresia pela Inquisição, relacionando o pecado ao Demônio. A bruxaria foi reconhecida ao longo dos séculos como uma prática relacionada ao paganismo, associada à natureza e ao "sagrado feminino". Nessa análise pretendemos notar qual a imagem da bruxa e como ela é vista na obra em análise.

Nesta parte apresentaremos, de forma geral, a obra analisada, mantendo o intuito de analisar a bruxaria e a figura da bruxa. Além disso, a forma como as bruxas eram tratadas e como a caça às bruxas foi um processo político e pré-capitalista, comparamos a forma que o homem envolvido com ao paganismo era tratado em relação a como as mulheres eram tratadas, e por fim analisamos a figura da bruxa.

Observamos que, em *As Brumas de Avalon*, há uma ênfase no feminino e em sua importância, principalmente ao servir a Deusa. Devemos pensar que, quando essa obra foi escrita, a segunda onda feminista estava em alta e, mesmo sem se declarar feminista, a autora claramente foi influenciada por esses movimentos. Na primeira parte do livro temos como foco Igraine, mãe de Morgana, relutante em aceitar o destino de ser mãe de Artur, que futuramente será rei, na segunda parte da narrativa somos inseridos na vida de Morgana como aprendiz da Senhora de Avalon.

No livro, observamos que em Avalon as mulheres eram sagradas, mas, diante dos homens cristãos, eram vistas como inferiores e pecaminosas. Para exemplificar essa ideia, observemos um exemplo: a repressão à Igraine pelos seus costumes antigos é destaque na primeira metade do livro, tanto por seu marido, Gorlois, quanto pelo Padre Columba. Como podemos notar nessa passagem:

> - A senhora não deve falar de deusas e superstições à criança. Gorlois impõe que ela seja criada como boa cristã. Morgana, sua mãe não teve outro filho porque seu pai estava aborrecido com ela, e Deus negou-lhe um filho para puni-la pelo seu desejo pecaminoso. (ZIMMER, 2008, p. 112).

Ao longo da obra nos deparamos com diversos trechos semelhantes, esse comportamento foi tão recorrente que no final da obra Igraine passa a ser uma "rainha

cristã". A antiga crença de que as mulheres eram capazes de deixar homens inférteis ou até mesmo afetar sua virilidade também pode ser notada: "-Bruxa maldita, você enfeitiçou minha virilidade." (ZIMMER, 2008, p. 122). Nesse sentido, Gorlois após discutir com Igraine, acreditava que a causa de sua impotência seria a feitiçaria de sua esposa. A possibilidade de ser o estresse pós briga ou algo comum não lhe ocorre, o marido então lhe espanca enquanto faz as acusações de bruxaria.

De acordo com o *Martelo das Feiticeiras*, a impotência pode ocorrer de forma natural, desde que o homem nunca seja capaz de realizar o coito, mas caso o homem mesmo que não seja impotente, não consiga realizar o ato, é aí que está a bruxaria. Muitos homens tinham o receio de que as bruxas o tornariam impotentes ou que sumiriam com seus órgãos, através do ilusionismo. Não podemos afirmar especificamente de onde vem o mito da impotência masculina ser causada pelas mulheres, tanto na caça às bruxas quanto nos dias atuais. De acordo com Dworkin, pode ser devido à importância do ato e de suas sensações.

> Não há nada para indicar que a "civilização", "cultura", e/ou o cristianismo te de forma algum moderado o terror masculino primário de castração. Muito pelo contrário, *história* pode até ser definida como o estudo da expressão concreta desse medo. (DWORKIN, 1974, p. 149). Tradução de Carol Correia. [99]

O medo masculino é marcado ao longo da história, podemos notar que a "culpa" do ocorrido apenas tende a recair sobre as mulheres durante a caça às bruxas. A obra em análise tende a reconstruir muito bem os estereótipos da bruxa má e como essa é vista pelos cristãos, é mais fácil transferir a culpa de qualquer ocorrido às mulheres de Avalon.

MÉTODOS

Como metodologia, utilizaremos materiais ligados ao feminino e à bruxaria, que irão nos auxiliar na análise literária da obra e debate desta pesquisa. Um dos principais documentos utilizados será o Martelo das Feiticeiras, que foi o material utilizado pelos Inquisidores e agora irá amparar este trabalho. Além disso, vale ressaltar a obra O calibã e a bruxa, que faz uma análise completa e atual da bruxaria voltada ao feminino, considerando a caça às bruxas um dos movimentos essenciais na construção do

[99] There is nothing to indicate that "civilization, " "culture, " and/or Christianity have in any way moderated the primal male dread of castration. Quite the contrary, history might even be defined as the study of the concrete expression of that dread. (DWORKIN, 1974, p. 149).

capitalismo. Através da obra O Absolutismo, podemos notar que a caça às bruxas foi uma ferramenta de controle e fortalecimento do Estado.

Ao abordar o feminino, iremos analisar a mulher selvagem a partir da obra Mulheres que correm com lobos, de Clarissa Pinkola Estés. Tendo como ponto de atenção a construção do feminino selvagem em comparação ao herege intelectual mal compreendido. Assim, buscamos estabelecer uma análise atual e complexa acerca das visões impostas sobre o feminino e sua heresia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A bruxaria foi pautada em causas políticas, assim como notamos nas *Brumas de Avalon* a motivação na obra também é política, a unificação de um reino. O foco da narrativa é a centralização da Bretanha, a partir do nascimento do líder certo que possa fortalecer esse Estado. Na obra, Igraine é encarregada de gestar um filho com Uther e a partir desse filho, Artur, ele deverá desposar Morgana, sua irmã. Na obra, notamos que os irmãos não sabiam do parentesco, pois viveram separados por anos, mas Merlim e Viviane sabiam.

> Não, devemos ter um líder que possa contar com a lealdade de todo o povo das duas Bretanhas - a dos padres, e a do mundo das brumas, governado de Avalon. Unidos por esse Grande Rei - a voz dela adquiriu o tom claro e místico da profecia -, "os mundos voltarão a se juntar, um mundo com lugar para a Deusa e para o Cristo, para o caldeirão e a cruz. E esse líder nos unificará. (ZIMMER, 2008, p. 30)

Na perspectiva da obra, o incesto não era tão problemático, pois seria por uma "causa maior", mesmo com a deturpação dos fatos. Assim como a justificativa de queimar vítimas e decapitá-las, pois fortaleceriam tanto uma estrutura econômica, política e religiosa. No livro em análise, o objetivo que move a criação desse novo Rei é evitar a divisão da Bretanha e o desaparecimento do povo de Avalon. *As Brumas de Avalon*, aparentemente, teriam como foco evitar que o fenômeno da caça às bruxas tivesse se consagrado e que não houvesse a necessidade de uma perseguição em nome da unificação do Estado.

> Fato notável, assiste-se na Época Moderna ao processo de desintegração dos elos comunitários e à desestruturação dos antigos laços de sociabilidade camponesa perpetuados por séculos. E, a caça às bruxas é o agente catalisador dessa desintegração. Províncias inteiras, espaços-tempos que se desconhecem e até se odeiam entre si, serão aproximados pela ação do Estado sob a égide da erradicação da feitiçaria; bem menos religiosa que política, a caça às feiticeiras da Época Moderna não é senão uma pedra entre várias outras na obra de

> desencravamento e submissão das sociedades camponesas pelo poder oficial da Igreja e do Estado. (LOPES, 1996, p. 21).

Nesse sentido, tanto a obra de Marcos Antônio de Lopes quanto a de Silvia Federici, abordam uma análise política desse movimento. Como podemos notar, a caça às bruxas teve como motivação o mesmo intuito que Viviane e Merlim, unificar um Estado e torná-lo mais forte. Entretanto, podemos notar a diferença entre as ações, ao longo da História notamos que a unificação se deu através da repressão, na obra em análise a unificação se pauta na criação de um Rei que possa fazer o mesmo sem causar o desaparecimento das religiões antigas. A Senhora de Avalon e Merlim acreditavam que Artur era o escolhido para realizar o fortalecimento da Bretanha, pois sua mãe vinha de Avalon e este foi educado conhecendo as mais diversas religiões.

Dessa forma, percebemos que o corpo da mulher, mesmo para as mulheres de Avalon, é vítima das causas políticas, sendo submisso e inferior às causas "maiores". Desde que fosse em prol de algo benéfico ao Estado, as mulheres teriam que apenas aceitar, no cristianismo essa ideia de submissão da mulher é muito presente e claro para todos, visto que a mulher estaria ali para dar filhos ao homem e o servir. Entretanto, também podemos notar os mesmos padrões em Avalon, a ideia de controle ocorre conforme a necessidade do país, as mulheres deveriam servir a Deusa para fortalecê-lo. Nesse trecho, a senhora de Avalon diz não ter mais o que fazer em relação a Morgana ter engravidado. Apesar de ser sabido que as mulheres pagãs tinham conhecimento sobre ervas e diversos remédios naturais que poderiam resolver esse ocorrido, então mesmo com esse poder, ela não quis interferir por ser o melhor para o país.

Podemos notar que a feiticeira não é apenas a mulher que tem conhecimentos da medicina natural e que transgride à forma de se vestir e falar, esta é uma mulher que exerce controle sobre seu corpo e transita pela sociedade de acordo com seus próprios interesses. A figura da bruxa é a figura de um corpo rebelde que não se limita a algo ou a alguém. Diferentemente do que acontecia na Igreja e nos dogmas cristãos, as mulheres hereges desfrutavam dos mesmos direitos que os homens e podiam controlar diversos aspectos de sua vida. As mulheres inclusive dispunham certo controle acerca de suas gestações, o que passou a ser mal visto após as diversas mortes causadas pela Peste Negra. Nesse sentido, foi fundamental controlar o corpo feminino e suas gestações.

CONCLUSÕES

O corpo feminino, por muitos séculos, foi forçado à submissão e invisibilizado,

essas questões parecem estar tão distantes a quem não as pesquisa profundamente. Mas a bruxaria ainda é uma pauta recorrente em diversos países, não estamos falando do século XVI, mas do século XXI. Como tratar como “superado” uma prática que assassina aproximadamente 5 mil mulheres na Tanzânia? A caça às bruxas, até os dias de hoje, se estende por diversos locais, como a República Centro-Africana, a Índia, o Nepal, a Arabia Saudita, a Papua Nova Guiné, como podemos perceber nas obras de Federici.

A caça às bruxas ficou apenas na Idade Média na visão de diversos historiadores, que nada analisaram além do fenômeno político, não abordando o feminino. Podemos notar, que por mais que esses eventos tenham acontecido séculos atrás, o corpo feminino ainda é considerado um objeto e é controlado. Uma mulher não nasce livre, seu corpo nasce amaldiçoado pelo pecado de Eva e pela sociedade, que a julga e a torna nada mais que uma extensão do homem mais próximo, até que seja passado ao seu próximo “dono”.

Abordamos nesta análise a figura da mulher como "bruxa" e os preconceitos que estas sofriam e sofrem até os dias atuais. Entretanto, quando observamos o feminino e não o colocamos em um cenário de bruxaria, percebemos que as mulheres independente de qual religião, conhecimento, ou poder aquisitivo, são menosprezadas e passam por represálias. Se observamos muitas mulheres foram mortas apenas por defenderem o que achavam certo, com essa ideia, que muitas mulheres ainda são mortas mesmo atualmente. Vemos que mesmo com a liberdade de culto e com o conhecimento que a mulher não é inferior a ninguém. Os homens se vêem no poder de controlar a vida delas, as acusam de bruxaria e as matam mesmo que seja de conhecimento geral que a caça às bruxas foi uma maneira de se livrarem de diversas mulheres, até hoje acontece e muitos apenas aceitam.

Nesse sentido, podemos perceber que a caça às bruxas foi um fenômeno político e as influências históricas desse movimento são destaque na obra em análise. As buscas por poder utilizaram-se dos corpos femininos como meio para atingir os seus objetivos, sem preocupações quanto às consequências causadas. Dessa forma, Viviane não se preocupou com as mulheres que utilizou como meros objetos, desde que sua religião não desaparecesse. Não houve uma preocupação para com as mulheres, apesar de Avalon valorizar o feminino, não significa que essas não seriam utilizadas para a conservação do paganismo. Não importavam os meios, desde que os objetivos fossem concluídos. Assim como na História, um “bem maior” sempre passa por cima dos indivíduos marginalizados e com menos poder.

REFERÊNCIAS

DWORKIN, Andrea. **Woman hating**. New York: Dutton, 1974.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e a caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

KRAMER, Heinrich. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

LOPES, Marcos Antônio**. O absolutismo**: política e sociedade na Europa moderna. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MICHELET, Jules. **A Feiticeira**. São Paulo: Aquariana, 2003.

ROBLES, Martha. **Mulheres, mitos e deusas**. São Paulo: Aleph, 2019.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR NO GT 10 DA ANPEd

Naiane Angélica Alves Borges[100]
Andrea Del Larovere[101]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação do Leitor. Ensino Fundamental. ANPEd.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma monografia concluída, que teve como objetivo analisar o que dizem as pesquisas sobre mediação da leitura e formação do aluno leitor nos trabalhos apresentados nas 35ª, 36ª e 37ª reuniões da ANPEd[102], tratando de modo específico sobre a questão da formação do leitor do Ensino Fundamental I.

A problemática que norteou essa pesquisa partiu do seguinte questionamento: o que as pesquisas têm abordado sobre a formação do leitor do Ensino Fundamental I? É neste contexto que buscamos reconhecer a leitura como fonte de pesquisa e análise,

[100] UFCAT, naiane.ab93@gmail.com
[101] UFCAT, andreadellarovere@yahoo.com.br
[102] A ANPEd foi fundada em "16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação do Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e,

através de métodos variados, que permitam compreender como se dá a formação do leitor, visando pensar a leitura diretamente relacionada ao aprendizado integral do aluno.

Para abordar a questão da formação do leitor utilizamos a contribuição teórica dos seguintes autores: Freire (1989), Soares (2008), Chartier (1999), Manguel (1997). Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, pois é um método de investigação científica que se foca no objeto analisado, estudando suas experiências individuais. A revisão bibliográfica foi adotada como recurso metodológico e para a coleta de dados foram analisados os trabalhos apresentados na 35ª, 36ª e 37ª Reuniões da ANPEd relacionados à formação do leitor do Ensino Fundamental I.

A questão da leitura e da formação do leitor discutida no desenvolvimento dessa pesquisa considera que: "[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido". (CHARTIER, 1999, p.152). Para o pesquisador, a leitura exige que o leitor produza sentido e articule os conhecimentos que já possui sobre o assunto abordado.

Nesse sentido, o mediador da leitura precisa provocar o leitor a esmiuçar o texto, a interpretar o lido, conhecer o autor, o gênero e as percepções feitas ao longo da leitura que merecem ser discutidas, ou seja, é importante que o aluno forme sua própria opinião diante do texto a ser lido.

MÉTODOS

Da forma como conduzimos esse trabalho, a metodologia incluiu a concepção de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), realizada através de uma revisão bibliográfica por meio de análise de dados obtidos no GT 10 da 35º, 36º e 37º Reuniões da ANPEd. Na 35ª reunião da ANPEd de 17 trabalhos na área da alfabetização, leitura e escrita, 3 são direcionados à formação do aluno leitor; na 36ª reunião de 13 trabalhos aceitos, 3 abordaram a formação do aluno leitor; na 37ª reunião dos 20 trabalhos apresentados, 2 versavam sobre a formação do aluno leitor do Ensino Fundamental.

A escolha dos trabalhos da ANPEd foi feita pelo seu histórico na área acadêmica, contendo também entre seus objetivos, incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos trabalhos apresentados, a mediação foi tomada como facilitadora do encontro entre os leitores e a leitura, dada principalmente através dos livros. O trabalho da pesquisadora Correia (2013) enfatiza a importância dos mediadores de leitura ao praticar a leitura como forma de interação e interlocução na sala de aula, ao invés de priorizar um ensino que domine apenas o sistema linguístico.

Cabe ressaltar que, conforme Furlan (2012, p.07) mediadores de leitura são: a escola e o professor, "além desses mediadores ainda existe um campo muito vasto de mediadores que precisam ser explorados: a família, revistas, jornais, livros didáticos, bibliotecas, editoras, contadores de histórias, jogos e inclusive obras literárias". Sendo assim o mediador é responsável de aproximar o leitor e a leitura.

Sônia Travassos (2015) enfatiza que as mediações feitas por Dona Benta, personagem analisada em seu trabalho, contribuíram na construção de sentidos e ampliação de conhecimentos e experiências culturais do aluno.

Sobre a questão da mediação da leitura, Neitzel, Bridon e Weiss (2016, p. 309) tecem a seguinte argumentação, "cabe ao mediador em leitura possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem a relação entre autor e leitor", isto é, o mediador deve incentivar o gosto pela leitura aproximando o texto e o leitor, assim como observado no trabalho de Travassos (2015).

Em relação aos métodos, os trabalhos de Pereira e Frade (2013), Correia (2012) e das autoras Cruz e Albuquerque (2012) evidenciaram que o ato de ler e escrever era realizado para que as crianças aprendessem utilizando um método ou em raras ocasiões se utilizavam mais de um método, no entanto, estes eram adotados para todos os alunos, com o objetivo de alfabetizar, utilizando a leitura para este fim.

De acordo com Cagliari:

> Os métodos fascinam as pessoas como varas de condão e, às vezes, infelizmente fazem com que certas pessoas se descuidem dos conteúdos em função dos métodos. Os métodos valem para quem é capaz de se beneficiar deles e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmos, ou maquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade de reflexão intelectual. (CAGLIARI, 1989, p. 23)

Pressupõe-se deste modo que, somente com a utilização dos métodos o aluno não irá ter dificuldade no seu processo de alfabetização, sendo que cada criança possui um desenvolvimento e uma realidade social diferente, o que a torna única em seu processo de alfabetização e que o contexto em que vive, pode influenciar e auxiliar, propiciando aos alunos leituras contextualizadas com as práticas sociais.

A questão da decodificação também apareceu nos trabalhos analisados. Através das entrevistas feitas para a pesquisa de Correia (2013, p. 05), observou-se que as respostas das professoras entrevistadas dão "indícios de que o ato de ler é concebido como duas etapas distintas: a decodificação, cujo objetivo é a pronúncia, sem a preocupação de sentido, e a compreensão", ou seja, um ensino que não leva em consideração os conhecimentos já construídos pelo o aluno.

Nessa mesma direção, os trabalhos de Arena (2012), Correia (2013), Manke (2013), Larovere e Peres (2015) concordam que a leitura deve ser trabalhada num contexto e com significado para o aluno, se aproximando da questão do sentido e da apropriação da leitura. Esclarecendo-se que: "Pode-se entender por sentido aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam". (COSTAS; FERREIRA, 2011, p.215).

O mesmo se aplicaria à leitura. Ao ler, cada leitor atribui sentido àquilo que lê e é esse sentido que pode estabelecer e ampliar as leituras dos leitores em formação. Quando o leitor atribui sentido, ele pode tomar para si a leitura, se apropriando dela.

Com relação a questão da apropriação da leitura, os atores da pesquisa de Manke (2013) afirmam que quando leem revivem o passado por meio dos livros, como também conhecem outros lugares, recriam, interpretam a partir das leituras que relacionam ao que lhes reconhece, ou seja, é na atribuição de sentido e na apropriação da leitura que o leitor compreende o que foi lido, relacionando-o aos diversos conhecimentos que possui.

No trabalho de Manke (2013) essa questão é abordada por meio das leituras realizadas pelos leitores do meio rural, no qual, permitiu afirmar que "cada indivíduo apropria-se de modo particular dos textos que lê, a partir de suas experiências individuais no meio social, mesmo em relação à escolaridade, idade e meios de socialização"., considerações que se aproximam do trabalho de Larovere e Peres (2015), quando essa questão é analisada por meio de entrevistas de quatro estudantes do quinto ano do ensino fundamental. As autoras enfatizam que a partir das leituras vivenciadas pelos entrevistados surgiram "novas conexões/experiências que atribuem novos sentidos ao lido e também ao vivido" (LAROVERE: PERES, 2015, p. 14)

Foi possível observar nos trabalhos que apresentaram a questão da apropriação e do sentido da leitura, que o ato de ler foi tratado de forma ampla e contextualizada, para além da decodificação de um código, mas um ato permeado de sentido dado pelo leitor, em que este consegue se apropriar da leitura, tomá-la para si, sob sua compreensão.

CONCLUSÕES

As pesquisas evidenciaram que os mediadores de leitura são essenciais na formação do leitor e que, para que o leitor se aproprie da leitura, esta precisa, inicialmente ser mediada e contextualizada para que o leitor possa atribuir sentido e então se apropriar da leitura, ampliando assim, sua compreensão de mundo.

Através das análises realizadas, observamos que a questão dos mediadores (FURLAN, 2012) de leitura, principalmente a família e a escola, são imprescindíveis na formação do leitor. Entretanto, também pudemos perceber que alguns professores utilizavam de um único método para alfabetizar uma turma inteira, sem levar em conta que cada criança possui desenvolvimento diferente, além disso, utilizavam a leitura pensada apenas na decodificação para efetivar o processo de alfabetização.

Por fim, esperamos ter contribuído para os estudos voltados sobre a formação dos alunos leitores e, que se possa refletir sobre o papel da leitura no dia a dia, como cidadãos, profissionais, professores e leitores, que possamos ser mediadores da leitura por meio da apropriação e do sentido, possibilitando que os leitores, como mencionado anteriormente, estabeleçam uma ponte entre autor e leitor, que possam assim, ampliar sua leitura de mundo (FREIRE, 1989) e contribuir com uma sociedade mais crítica, atuante e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Aparência e Essência no Ensino da Leitura. In: Reunião Anual da ANPEd, 35ª, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Porto de Galinhas: CNPq, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** Do leitor ao navegador. – São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CORREIA, Joelma Reis. A Concepção de Leitura de professoras Alfabetizadoras e a sua Influência no Ensino do Ato de Ler. In: Reunião Anual da ANPEd, 36ª, 2013, Goiânia - GO. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Goiânia: UFMA, 2013.

CORREIA, Joelma Reis. Provinha Brasil: Uma Análise da Concepção de Leitura. In: Reunião Anual da ANPEd, 35ª, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Porto de Galinhas: UFMA, 2012.

COSTAS, Fabiane A. Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**. N.55, p. 205 – 223, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A Relação entre as Práticas de Alfabetização e as Aprendizagens das Crianças nos Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Organizadas em Série e em Ciclos. In: Reunião Anual da ANPEd, 35ª, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Porto de Galinhas: CEEL/UFPE, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURLAN, Rodrigo. **Leitura, mediação e formação de leitores.** São Lourenço, Unochapecó, 2012.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies thatwork:** Teaching comprehension for undemanding and engacement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo/Rio de Janeiro – Maio/2016. 4ª ed. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 21 de Agosto de 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAROVERE, Andrea Del; PERES, Selma Martines. Experiências de Leitura de Alunos no Contexto Escolar e Extraescolar. In: Reunião Anual da ANPEd, 37ª, 2015, Florianópolis - SC. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Florianópolis: ICH/UFPel, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, 2003

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANKE. Lisiane. Leitores Rurais: Apropriação Ético Prática nos Sentidos Atribuídos à Leitura. In: Reunião Anual da ANPEd, 36ª, 2013, Goiânia - GO. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Goiânia: ICH/UFPel, 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Sueli. Mediações de Leitura: Encontros na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.97, n.246, p.305-322, Agosto, 2016.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. – São Carlos**, Cadernos da Pedagogia**, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan – jun. 2010.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Memórias de Alfabetização no Espaço Doméstico: Mediadores e seus Modos de Transmissão da Leitura e da Escrita. In: Reunião Anual da ANPEd, 36ª, 2013, Goiânia - GO. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Goiânia: FAE - UFMG, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. São Paulo: 34 eds, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVASSOS, Sônia. Da Sala de Dona Benta para a Sala de Aula: Contribuições para Pensar a Mediação da Leitura Literária na Escola. In: Reunião Anual da ANPEd, 37ª, 2015, Florianópolis - SC. **Anais GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.** Florianópolis: ICH/UFPel, 2015.

HARRY POTTER: UMA OBRA INCENTIVADORA DA LEITURA E DO APRENDIZADO INFANTO-JUVENIL DA LÍNGUA INGLESA

Tomaz Henrique de Jesus Coelho[103]

EIXO TEMÁTICO: 6. **LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR.**

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; harry potter; literatura.

INTRODUÇÃO

Harry Potter é uma série de livros de fantasia a princípio feito para crianças, que envolveu e ainda envolve muitas pessoas, em relação à leitura e aprendizagem de uma nova língua. O tema “Harry Potter: Uma Obra Incentivadora da Leitura e do Aprendizado Infanto-Juvenil da Língua Inglesa” busca contextualizar o universo Harry Potter com a relação leitura-conhecimento dos pequenos da geração atual, além de explorar a série e identificar o motivo pelo qual os jovens do mundo conectado de hoje, estão se interessando a ler, justamente por causa da saga; e assim demonstrar a importância da leitura e dos contos de fantasia para as crianças e adolescentes que estão aprendendo uma nova língua enfatizando também, que a obra Harry Potter ajuda na aprendizagem do inglês, através da leitura dos seus livros e pela legenda dos seus filmes.

> Em 2006 houve uma pesquisa do Kids and Family Reading Report (Relatório da leitura infantil e familiar) e da editora americana da série, Scholastic, que revelou que 51% dos leitores de Harry Potter com idade entre 5 e 17 anos disseram que não liam livros por diversão antes de começarem a ler Harry

[103] Universidade Federal do Piauí, henriquetomaz043@gmail.com

> Potter, e que agora o fazem. O estudo relatou ainda que, de acordo com 65% dos filhos e 76% dos pais, o desempenho escolar das crianças melhorou desde que começaram a ler a série. (HERNANDES, apud SCHOLASTIC, 2006, s/p)

É interessante observar esses dados e ter uma noção que a literatura tem um espaço importante na vida dos pequenos leitores e também de sua família, além da sua comunidade escolar. A leitura não é imposta, mas sim procurada.

A atração por esse tema parte primeiramente do fanatismo exacerbado pela obra Harry Potter e também pela influência que a saga traz para seus leitores e/ou espectadores. A popularidade da obra literária em si e de seu poder para abrir o mundo da leitura para várias pessoas, fez-me envolver nesse tema.

Compreende-se que a leitura é imprescindível para todas as pessoas, é um dos atos educacionais mais importantes e por isso deve ser difundida e introduzida no meio em que vivemos; a série Harry Potter representa um cânone atual da literatura, uma alta-fantasia que as crianças e jovens tem gosto de ler e assistir e por isso é referência desse trabalho. Temos o fato dessa série influenciar crianças e jovens a terem o hábito da leitura e assim aprender um novo idioma a partir da própria literatura.

Nessa perspectiva buscou-se como objetivo geral analisar a influência da obra Harry Potter na formação de leitores da língua inglesa e os seguintes objetivos específicos: identificar aspectos da obra que motivam crianças e adolescentes a lerem Harry Potter, caracterizando a série; reconhecer as consequências dessa literatura no comportamento infanto-juvenil e refletir sobre o ensino de língua inglesa, tendo como suporte o uso da literatura.

MÉTODOS

A pesquisa foi concedida por meio de estudos referentes ao tema principal desse trabalho acadêmico que é “Harry Potter: Uma Obra Incentivadora da Leitura e do Aprendizado Infanto-Juvenil da Língua Inglesa.” A construção desse trabalho monográfico teve como base a obra conjunta e completa dos livros de J. K. Rowling.

Nesse contexto, descreve-se o passo a passo da elaboração desse construto. No primeiro momento, foram lidos todos os sete livros da saga, além de assistidas em inglês todas as oito adaptações cinematográficas, no intuito de conhecer o universo mágico de Harry Potter. Em seguida, consultou-se as pesquisas que já foram realizadas sobre a temática e lidas para a investigação dos aspectos relacionados ao estudo proposto.

A pesquisa teórica ou básica permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Portanto, visa à criação de novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido, diz Minayo (2002). Essa pesquisa foi de natureza básica, para conhecer apenas os fundamentos sobre a leitura em inglês e a dinâmica inserção dela no mundo contemporâneo. Segundo Gil (2007) a pesquisa exploratória tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. Nesse caso foi explorado todo o mundo Harry Potter e a inserção da leitura através de seus livros e filmes. Gil (2007) também diz que a pesquisa bibliográfica tem como uso exclusivo as fontes bibliográficas. A principal vantagem é permitir ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente; é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos. Foram usadas como referências fontes bibliográficas sobre o tema em questão. “A pesquisa qualitativa significa que o seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e compreensão humana.” (STAKE, 2011, p. 21). A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, visando entender os casos de aprendizagem e tradução dos textos e como os livros e filmes de Harry Potter ajudam as crianças a começarem a ler e aprender outro idioma, no caso o inglês.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muito se questiona como livros de mais de 500 páginas e filmes com mais de 2 horas de duração que contém figuras fantasiosas, uma história de bruxaria, de bem contra o mal, ou seja, algo comum na literatura infantil consegue conquistar tantos fãs, tantos leitores. Os próprios fãs refazem a obra, e a englobam em outros universos, a obra é imposta a novos sentidos. Conforme Jenkins:

> Cada vez mais, as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia. O universo é maior que o filme, maior, até, do que a franquia - já que as especulações e as elaborações dos fãs também expandem o universo em várias direções. (JENKINS, 2009, ps. 161-162)

Observa-se que, na iminência de recepção, o aparecimento dos textos literários em novos alicerces ou novas literaturas que é o caso de Harry Potter, provocou uma tamanha revolução no que se compreendia como ato de leitura. Então, parece que há um caminho: ensinar a leitura e a língua inglesa pela literatura, pelos livros, e também através das legendas dos filmes. Para que isso venha ocorrer, é preciso dar as crianças o

discernimento das estratégias e métodos de leitura, e se for algo instigante como os livros e filmes de Harry Potter, melhor ainda.

O texto de J. K. Rowling vem se assegurando com uma das obras que mais colaboraram e continuam a colaborar para a afirmação do letramento literário das crianças atuais. A literatura exerce um papel de conhecimento: o ler relaciona-se com a maturidade do real por meio da fantasia infantil, pois viabiliza ao leitor o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. E, o porquê da identificação dos jovens com a literatura fantástica de entretenimento é justamente esse, a fantasia.

CONCLUSÕES

Harry Potter que apareceu por meio de livros no final da década de 90, surge no período mais explosivo da Web 2.0, e fez originar muitos fandoms particularmente digitais.

Os jovens são muito ligados à internet e jogos eletrônicos, infelizmente poucos leem. Todavia, surge um livro que causou um efeito deslumbrante em relação à leitura infanto-juvenil. É uma literatura nova, de alta fantasia, mas que envolve cada leitor e desperta o interesse pela leitura e pelo conhecimento em outro idioma, no caso, o inglês. Essa pesquisa pode ser desenvolvida e ter mais abrangência. O que foi discutido aqui foi a importância da obra Harry Potter para a iniciação a leitura e a relevância que esses livros e também filmes, trazem para estimular o interesse para a aprendizagem do inglês.

Os livros e filmes de Harry Potter no qual é o objeto principal desse trabalho, trazem em seu enredo várias falas que são importantes para o contexto social das crianças que aprenderam a ler através deles. Nesse sentido, verifica-se que os objetivos desse trabalho foram concluídos, pois o tema proposto sobre Harry Potter traz consigo a relevância de que muitas crianças e adolescentes que estão expostos a era digital, começaram a ler através da série e também estão aprendendo uma nova língua. Esse fato deve-se pelo óbvio interesse proposto pelos livros e filmes e pela persuasão que a autora impôs aos jovens leitores. Assim temos que a série Harry Potter está ajudando muitos jovens a irem para o mundo da leitura, e consequentemente a aprenderem uma nova língua através da literatura.

Foi entendido também que a principal motivação para os jovens terem esse fascínio pela saga, é justamente a própria fantasia, que os coloca em um mundo mágico de histórias. A saga Harry Potter invadiu a casa dos pequenos leitores e transformou-os em seguidores fieis dessas obras literárias; começaram a lê-la, a assistir seus filmes e a interagir com

outras pessoas. Concluiu-se também que a franquia Harry Potter ajuda muitas pessoas na aprendizagem da língua inglesa e principalmente na leitura, pois a habilidade leitora é muito importante para compreender as palavras na nova língua, vindo de um esplendoroso mundo mágico, trazido para o mundo real que é onde acontece a verdadeira magia.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JENKIS, H. Convergence? **I Diverge. MIT Technology Review.** Cambridge, 2001. Disponível em: www.technologyreview.com/business/12434 . Acesso em: 10 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHOLASTIC, Inc. **Pesquisa Sobre Harry Potter. Kids and Family Reading Report**. Estados Unidos da América, 2006. Disponível em: http://www.scholastic.com/readingreport/ . Acesso em: 14 mai. 2021.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam**. São Paulo: Penso, 2011.

REGÊNCIA E PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO SOBRE O LEITOR E A LITERATURA

Fabiana Limirio dos Santos [104]
Milena de Cássia Pires de Carvalho[105]
Claudia Tavares do Amaral[106]

EIXO TEMÁTICO: Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, leitor, estágio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir experiências desenvolvidas nas atividades no Estágio e Prática de Ensino em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e

[104] Graduanda de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, e-mail: fabiana-limirio@hotmail.com
[105] Graduanda de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, e-mail: milenadecassia123@hotmail.com
[106] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, e-mail: claudiatamaral@gmail.com

Gestão II. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal Catalão é realizado do 5º ao 8º período e tem como objetivo a utilização da pesquisa como princípio educativo, visando o desenvolvimento de atitude investigativa por parte dos alunos.

O estágio supervisionado obrigatório possibilita a incursão no campo prático da profissão, e diante da pandemia COVID-19, com as escolas e as universidades estando fechadas e impossibilitadas do ensino presencial, foi necessário repensar e adaptar o desenvolvimento das atividades para o formato remoto. Portanto, o estágio supervisionado obrigatório foi realizado de forma totalmente remota e as nossas observações foram feitas por meio do aplicativo WhatsApp, por meio de grupos criados pelos os coordenadores da escola para facilitar o contato entre aluno e professor.

A partir da vivência de observação no grupo da turma de 4º ano, percebemos a necessidade de se trabalhar mais com as crianças a questão da leitura, mais voltada para o deleite, indo ao encontro da compreensão de Abramovich (1997, p. 16), que assim registra:

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo.

Observando a participação dos estudantes no grupo de Whatzapp, pudemos perceber que o contexto familiar interferiu muito nas condições de leitura e de desenvolvimento das atividades escolares. Muitos ficavam sem ter acesso ao Whatzapp durante todo o dia, somente podendo verificar as atividades quando os pais chegavam do trabalho, dessa forma, ficava muito complicado manter tudo em dia.

Bamberger (1995) nos esclarece que é necessário que todos pais, professores e alunos reconheçam a importância da leitura para o desenvolvimento de um sujeito, pois a partir da leitura são construídos conhecimentos que serão usados por toda vida.

Por essa razão, optamos por desenvolver nosso planejamento contemplando a literatura e a formação do leitor, por meio do trabalho de releitura.

Os três porquinhos recontado em uma nova versão, quebrando paradigmas existentes mostrando a versão do lobo, por meio da Verdadeira História dos Três Porquinho escrita por Jon Scieszka. Produzimos uma sequência didática, dentro dela duas videoaulas foram preparadas e em sequência disponibilizada no canal do youtube.

MÉTODOS

Realizamos o estágio obrigatório supervisionado em dois semestres. No primeiro deles, realizamos atividade de observação e no segundo, demos continuidade à observação, mas também preparamos a regência.

O acompanhamento foi feito numa turma de 4º ano de uma escola do município de Catalão/GO, que, segundo a BNCC, deve estar articulada com trabalho e experiência anteriores das crianças, favorecendo um contexto lúdico de aprendizado.

> [...] Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo." (BNCC, 2018, p. 58).

Os Anos Iniciais trazem mudanças na rotina escolar do aluno. Nessa etapa, ele desenvolve habilidades e competências que serão aprimoradas ao longo da vida escolar. Em relação aos conteúdos, a criança aprende o domínio da língua falada e escrita, os princípios matemáticos, a noção de espaço e tempo, os princípios científicos, além de ter um convívio com a arte e a estética.

A instituição escolar possui cerca de 300 estudantes, 30 funcionários e oferece toda infraestrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, contando com: Internet, Sala, de Leitura, Pátio Descoberto, Sala do Professor e de Alimentação.

Devido a pandemia, não foi possível realizar os dois semestres em um mesmo ano letivo, pois a universidade iniciou suas aulas em setembro/2020. Dessa forma, fizemos o acompanhamento de um 4º ano em 2020 e outra turma diferente em 2021.

Foi interessante viver essa troca, pois no ano de 2020 o município de Catalão adotou cadernos próprios, e em 2021 adotou livro didático e deu autonomia para que cada instituição procedesse da forma que optasse.

A escola na qual estagiamos tinha cada turma cadastrada com seus professores no grupo de WhatzApp. O objetivo do grupo era intermediar o contato entre os alunos/responsáveis e professores. Por meio desse grupo foi possível observar as práticas pedagógicas desenvolvidas, o desenvolvimento pedagógico da turma e também as dificuldades que estamos vivenciando nesse contexto de pandemia.

Durante as observações feitas na turma, foi possível concluir que os alunos buscam meios para a interação entre si, alguns alunos utilizam o próprio aparelho telefônico e outros utilizam o dos responsáveis. Sob nosso ponto de vista, a professora mostrou domínio sobre os conteúdos e os assuntos trabalhados, procurou sempre responder todas as perguntas feitas pelos alunos e sempre um retorno para as devolutivas.

Em 2020 fizemos observação numa turma e saímos dela no final de dezembro. Em janeiro de 2021 retornamos às atividades de estágio e fomos inseridas novamente no grupo de WhatsApp, também em uma turma de 4º ano, na qual estão matriculados 25 alunos. Como a professora regente do ano anterior, os componentes dos grupos são os professores específicos, alunos/responsáveis e a coordenação da escola.

As crianças participaram ativamente das atividades propostas, fazendo perguntas, oferecendo sugestões, fazendo propostas para as divisões dos materiais, mesmo sem a professora solicitar a participação delas, participaram de forma autônoma, postaram a devolutiva no grupo ou no privado da professora em forma de vídeo, foto do caderno ou áudio ou conforme a orientação do professor, no qual essas devolutivas eram corrigidas e os alunos recebiam o retorno.

Com as observações feitas, em duas turmas diferentes, conseguimos notar algumas diferenças nas regras e interação do grupo. No ano de 2020 o grupo era mantido aberto todos os dias e proporcionava a participação de todos. Já no ano de 2021 o grupo passou a estar fechado após as aulas e aos finais de semanas, onde somente os administradores conseguiam enviar mensagens. Diante dessa mudança, notamos uma organização maior no grupo e mais domínio por parte dos professores.

ATIVIDADES PROPOSTAS E DESENVOLVIDAS

Após as observações no ano de 2020 e 2021, diante da demanda e necessidades das turmas, nossa proposta de atividade foi trabalhar com os alunos uma sequência didática com a temática em Literatura como estratégia de ensino no Ensino Fundamental I. O texto literário é fonte infinita de sentidos, onde a cada releitura o leitor encontra novos significados no texto. Cândido (1995) afirma que a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana.

Portanto o uso da literatura facilita muito o processo de ensino e aprendizagem, propicia o desenvolvimento do raciocínio lógico, oralidade, leitura, escrita, criticidade e

leitura de mundo, permite explorar diversos caminhos para desenvolver atividades interdisciplinares de forma que um conteúdo possa interligar ao outro.

A estratégia que usamos para as demandas do estágio obrigatório em tempos de pandemia, foi à gravação de videoaulas, que possuem dinâmica diferenciada, tal como nos ensina Camargo, Garofalo e Coura Sobrinho (2012).

Realizamos uma sequência com duas aulas, as propostas de atividades foram direcionadas para Releituras, e os objetivos eram de estimular a consciência crítica acerca da importância da leitura e estimular as crianças por meio das aulas a ter gosto pelas práticas de leitura e produção de texto, a partir do que já é conhecido por elas, levando-as a usar a criatividade e imaginação durante a leitura e também produção textual.

Na primeira aula, trabalhamos uma releitura do clássico infantil *Os Três Porquinhos*, com o livro "Verdadeira História dos Três Porquinhos" de Jon Scieszka. Este livro, no entanto, mostra uma versão totalmente diferente ao ocorrido e quem conta essa história é o próprio Lobo Mau, o Lobo nessa versão não era mal e tudo não passou de um mal entendido. Buscamos nessa aula levar as crianças a refletirem que toda história tem dois lados e a importância de escutar os dois para assim chegar à verdade, ou seja, discursos que partem de perspectivas diferentes.

Na segunda aula, trabalhamos com a releitura de imagens, usamos imagens de algumas releituras de *O Grito* de Edvard Munch, de 1893, mostramos imagens modernas, com personagens conhecidos atualmente, buscamos ressaltar com as crianças algumas dessas mudanças da história original e da releitura.

O trabalho com releitura possibilita o desenvolvimento de habilidades de interpretação, imaginação e contribui para criatividade nas suas produções. Tentamos meios simples e prazerosos para atender os objetivos de nossa sequência, pensando em um Ensino Hibrido.

A gravação das videoaulas foi feita por um Smartphone, de modo bem natural, fizemos um cenário para prender a atenção dos alunos, usamos entonações nas vozes e na edição dos vídeos colocamos músicas e figuras para tornar o vídeo mais prazeroso para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde março de 2020 a covid-19 transformou a vida de todos, as atividades normais que fazíamos no decorrer do dia a dia tiveram que ser adiadas e canceladas. Trabalho, passeio, festas e estudos, tudo ficaram proibidos. Os professores tiveram que

se reinventar pois não poderiam deixar que os alunos fossem prejudicados e, com a adoção do ensino remoto, muitos tiveram que se aperfeiçoar e pesquisar para oferecer o melhor para os seus alunos.

No início de nossas aulas de Estágio ficamos apreensivos de como seria esse monitoramento e acompanhamento das turmas nas escolas, pois antes da pandemia, toda a dinâmica da disciplina era presencial.

A proposta de observação por meio do grupo de WhatsApp e nossa inserção no grupo das turmas de setembro a dezembro de 2020 nos possibilitou perceber como o município se reinventou na pandemia. No ano de 2021 fomos reinseridas em turma diferente do ano anterior, mas com a mesma professora.

Nossas aulas foram realizadas por meio de videoaulas gravadas, com disponibilização em link do YouTube, que enviamos à professora da turma e aos estudantes. Foi um desafio por não ter o contato direto com eles e não os ver realizando as atividades, tendo acesso somente ao resultado final.

As videoaulas somaram muito para nossa formação neste momento, pois pudemos ver um pouco os que os professores estão fazendo e passando no período de pandemia. Perceber os bastidores do palco, de um ensino remoto, nos faz refletir sobre nossas práticas e sobre o reinventar. A elaboração de uma sequência didática, de planos de aula, de um roteiro para as videoaulas, a preparação do cenário, a produção do relatório de estágio nos fez refletir sobre as adaptações que tem precisado ser feitas no âmbito doméstico dos professores para a adequação e desenvolvimento de aulas que não sejam alegóricas, mas que despertem o estudante para o desejo de aprender.

Com a gravação das aulas, pudemos nos ver ministrando as aulas, por várias vezes, contribuindo para a construção de uma autocrítica pessoal nossa, como forma a ter subsídios para melhorar nossa prática.

CONCLUSÕES

Realizar o estágio de forma remota nos proporcionou experiências muito importantes diante de um cenário de pandemia, nos possibilitando superar todas as dificuldades e medos que tínhamos com a aula remota. Nossas expectativas foram atingidas pois foi possível cativar os alunos para que as aulas fossem eficazes e produtivas, além de que tivemos a oportunidade de aprender a fazer videoaulas, que nos preparam para uma habilidade tão necessária no momento atual.

Percebemos também que é possível desenvolver atividades para o despertar do leitor por meio do ensino remoto, o que não somente colabora para a sua formação, mas para a formação do próprio professor que está tendo a oportunidade de ter tal experiência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. MIGRAÇÕES DA AULA PRESENCIAL PARA A VIDEOAULA: UMA ANÁLISE DA ALTERAÇÃO DE MÍDIUM. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/690. Acesso em: 05 jul. 2021.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

O DESPERTAR DA LEITURA ATRAVÉS DA OBRA *TENDY E JÃ-JÃ E A DESCOBERTA DE DOIS MUNDOS* (2003), DE MARIA JOSÉ SILVEIRA

Fabrícia dos Santos Silva Martins[107]
Silvana Augusta Barbosa Carrijo[108]

EIXO TEMÁTICO: 6 - Literatura e Formação do Leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; literatura; Maria José Silveira.

INTRODUÇÃO

Ao se aventurar pelo universo literário, os leitores se deparam com uma infinidade de possibilidades que lhes propiciam um exercício de construção e reconstrução da realidade tendo a imaginação como palco para as mais diversas aventuras, que se

[107] Universidade Federal de Goiás/RC-UFCAT em transição. E-mail: fabricia.ss.martins@gmail.com
[108] Universidade Federal de Goiás/RC-UFCAT em transição. E-mail: silvana.carrijo@gmail.com

manifesta bastante simbólica na Literatura Infantil (LI). Incentivar e promover a leitura literária desses pequenos leitores em potencial é o maior e mais prazeroso desafio que podemos encarar e mais que uma tarefa ou meta a ser cumprida, a literatura é um direito principalmente no tange à sua função humanizadora, ao nos referirmos a esse termo estamos reafirmando a capacidade que a arte literária tem de confirmar a humanidade do homem (CANDIDO, 1999).

A literatura é a arte da palavra que nos insere em um universo de prazer e fruição, permitindo que o pequeno leitor imerja nos mais distintos universos, exercitando a imaginação e o prazer da leitura. Ademais, a arte literária abre as portas do conhecimento das mais diversas formas, permitindo que o leitor tenha acesso à instrução e educação, na medida em que nos propulsiona a questionar a realidade que nos cerca, possibilitando-nos vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004). Ao entrar em contato com as obras que compõem nosso legado literário, entramos em contato com representações de tempos pretéritos, os desafios e vitórias que nossos antepassados vivenciaram e, não se confindando apenas como uma revelação da realidade, a literatura é uma deliciosa aventura através do imaginário.

Ao passo que imergimos no universo da leitura nos aventuramos e nos defrontarmos com o novo, no desafio constante de descobrir o significado daquilo que se sugere no texto, sendo esse o prêmio para aqueles que se deixarem levar pelos prazeres da leitura. Logo, uma obra de reconhecida qualidade deve abarcar esse universo, seduzir o leitor, desafiar constantemente e impulsionar seu crescimento, apresentando novos contextos e permitindo as mais diversas descobertas. Sendo assim, ao passo que o leitor é convidado a conhecer o texto literário este, por sua vez, tem que seduzir o seu usuário, pois é de suma importância a constante comunicação entre a obra e o público (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 144).

Contudo, para que essa sedução ocorra temos que oferecer ao leitor obras de reconhecidos valores estéticos literários que lhes permitam não apenas se aventurar, mas se apaixonar, tornando-se efetivos leitores literários que experimentem a literatura por fruição (GERALDI, 2011), pelo envolvente prazer do ler pelo ler. Esse é o nosso desafio enquanto pesquisadores e promotores de leitura, levar aos nossos leitores obras que tenham valor estético e literário que encantem e possibilitem a entrada e permanência desses no universo ficcional e poético.

Diante o exposto, o presente estudo traz como objetivo demonstrar como a obra infantil *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003), de Maria José

Silveira, abre as portas não apenas do universo da leitura para os pequenos leitores em potencial, mas auxilia-o na continuidade da leitura de mundo, tal qual nos apresenta Paulo Freire (1994), na medida em que nos revela nossa própria história.

MÉTODOS

Utilizamos como método de pesquisa a análise bibliográfica do referencial teórico elegido com base nos temas propostos para este estudo, sendo eles a autoria feminina, formação do leitor e a crítica literária sobre a literatura infantil. Além disso, foi realizada a leitura e análise do *corpus* à luz dessas teorias, utilizando-nos dos estudos propostos por Candido (1999), Yunes e Pondé (1989), Dalcastagnè (2010), José (2007), dentre outros, a fim de desenvolver as reflexões que serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pretendemos nessa discussão demonstrar os aspectos que afirmam a qualidade literária da obra *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do descobrimento* (2003) de Maria José Silveira, potencialmente destinada ao público infantil, de maneira a evidenciá-la como uma produção que transpõe as expectativas ao possibilitar o encantamento do público leitor, ao mesmo tempo em que nos traz momentos relevantes de nosso passado histórico.

Um dos aspectos que nos impulsiona a fomentar essa discussão é o fato dessa ser uma obra infantil de autoria feminina, universo sobre o qual nos debruçamos no decorrer das pesquisas que engendramos. Além de legitimar um espaço negado no cânone que fora tomado pelo silenciamento da autoria feminina, ao se pronunciar desse local de fala, por diversas vezes silenciado, o discurso narrativo traz consigo algumas outras ponderações que afetam intimamente o público leitor, especialmente o feminino.

A obra de Maria José Silveira, sendo fruto de uma voz feminina, já gera uma interessante discussão, uma vez que ainda no século XXI o discurso feminino é tão carregado de questionamentos e dúvidas. Tal qual nos esclarece Regina Dalcastagnè em *Imagens da mulher na narrativa brasileira* (2007)

> A questão é que esses lugares legítimos de enunciação ainda são ocupados predominantemente por homens, instalados, é claro, em sua própria perspectiva social. A dificuldade surge porque, mesmo que sejam sensíveis aos problemas femininos e solidários (e nem sempre o são), os homens nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, verão o mundo social a

> partir de uma perspectiva diferente. E, como "o olhar não dobra a esquina", alguma coisa sempre se perde (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 127-128).

De acordo com a assertiva de Dalcastagnè, podemos depreender que as representações da figura feminina nas narrativas escritas por mulheres tendem a apresentar uma perspectiva significativamente diferenciada do que aquela subscrita sob o olhar e experiência masculinos. As distintas representações a que aqui nos referimos apontam diferentes modos de encarar a situação da mulher na sociedade, o que, por conseguinte, envolve o realismo e fantasias, desejos e temores, ativismo e preconceito (DALCASTAGNÈ, 2010, p. 40).

Ao apresentar uma perspectiva feminina de enunciação, nos aproximamos da narrativa pelo olhar dessas mulheres e, principalmente, o público leitor feminino passa a se ver representado por uma visão de mundo muito próxima da sua, que por questões claras os homens não podem fazer com propriedade. Nesse sentido, instiga-nos não apenas refletir sobre o incentivo à leitura, mas divulgar e promover a leitura literária de autoria feminina e reflexão acerca da representação feminina que encontramos na obra em análise.

Em *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do descobrimento* (TDJJ), Maria José Silveira conta a história de um encontro de universos distintos, uma pequena indiazinha tupiniquim e um menino francês que viera ao Brasil nas caravelas francesas por volta do século XVI. Tendy é "uma indiazinha tupiniquim de pouco mais de 8 anos/ É uma menina curiosa, gosta de saber das coisas, entender o que vê" (SILVEIRA, 2003, p. 9-11). A protagonista, uma menina de olhar atento e bastante curioso, aventura-se na tarefa de descobrir sobre a vida de seu novo amigo, que encontrara dormindo à beira mar e que nada sabe da cultura e do modo de vida daquelas pessoas nas novas terras que se encontram diante de seus olhos.

O que torna a narrativa ainda mais encantadora é a representação de uma personagem feminina forte e corajosa, com a potência da mulher, que demonstra sua destreza e trilha seus próprios caminhos, em via oposta àquelas personagens resignadas e que se colocam a espera de seus salvadores, completamente entregues ao exercício de poder do outro. Silveira não apenas nessa, mas em outras de suas narrativas publicadas revela esse protagonismo feminino, a mulher no centro, entendedora de sua força e coragem, dona(s) de seu(s) próprio(s) destino(s).

Ao trazer ao centro da narrativa uma personagem que quebra o estereótipo da menina/mulher indefesa e lhe confere o protagonismo de sua história, a narradora propicia

um novo universo ao pequeno leitor. Nos relatos de um Brasil recém "descoberto" e nas tradições dos povos indígenas que se desvelam à nossa frente, conhecemos as peripécias, a leveza e a coragem da pequena Tendy que já nos inspira desde os primórdios da narrativa:

> [Tendy] Aproxima-se devagar, mas sem medo, porque não é mesmo de ter medo. Medo de quê? Daquele pequeno monte branco-amarelado jogado na praia? Não, de jeito nenhum. [...] Com a mãozinha de cor moreno-avermelhada, a indiazinha toca os cachos dourados-mel daquele cabelo diferente (SILVEIRA, 2003, p. 11-12).

Por meio dos eventos que se sucedem e pela interação da indiazinha e seu amigo, passamos a conhecer a cultura e costumes dos povos tupiniquim e tupinambás, suas narrativas à beira da fogueira, suas danças, pinturas e seu modo de ver o mundo. Tal qual corrobora Fanny Abramovich (1997):

> é através duma história que podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Nesse ponto encontramos a destreza literária de Silveira, uma vez que mesmo fazendo um relato de aspectos antropológicos dos primórdios da história brasileira, fá-lo com leveza e sem se filiar a um discurso didático-moralizante que em muito distancia o leitor de uma obra, por se configurar como uma leitura enfadonha e pouco prazerosa. Como nos lembra Elias José em "A literatura e o imaginário da criança" (2007), além de ler por prazer, lemos para saber e conhecer a realidade e também o outro e a nós mesmos, nosso passado, nossa história e todas aquelas que se apresentam à nossa volta. Para o autor, "a palavra LIVRO se aproxima gráfica, sonora e semanticamente da palavra LIVRE e nada mais livre que o livro. Ler para SABER e se libertar" (JOSÉ, 2007, p 21).

Ao se aventurarem na liberdade do novo, a amizade entre Jã-Jã e Tendy se torna mais forte e, ele que fora deixado ali para aprender sobre a vida e os costumes dos povos nativos, fica cada vez mais encantado com tudo o que vê, passando horas conversando com o pajé, aprendendo e ensinando costumes. Durante essas conversas, Tendy se cansava de esperar e sempre achava um jeito de chamar a atenção do amigo, momentos esses em que novamente a maestria da menina acaba sendo revelada:

> Tendy, querendo brincar, começava a achar que Jã-Jã e o pajé já tinham conversado demais. Então, escondia-se atrás das àrvores ou de um pé de cupim e jogava pitomba ou mamona no amigo. [...] Mas Tendy tinha duas vantagens: a pontaria dela era melhor e, do lugar onde estava, podia mirá-lo bem, atirar a frutinha e depois se esconder (SILVEIRA, 2003, p. 42).

Além de tratar da força e da potência da figura feminina, Silveira aborda em sua obra temas fraturantes e os trata de maneira intensa, como o tema da morte. Em certo momento da narrativa, Sanuê, pai de Tendy, e os outros homens da tribo ganham dos caraíbas (portugueses) machados para que pudessem explorar de forma mais rápida o pau-brasil, otimizando o ganho do explorador. Nessa lida com o novo instrumento, que não sabiam bem como manejar e tão pouco conheciam sua força, o pai de Tendy acaba perdendo a vida, esmagado por uma árvore, que tombara mais rápido do que o de costume por conta da força daquele instrumento.

Revoltada e triste, a menina pega o machado, enquanto na tribo todos lamentam a dolorosa perda, e vai à beira do rio selar a sina daquele matador que lhe tirara o pai: "Agachada no alto da ribanceira, Tendy falou para que todos escutassem: – Nunca mais ninguém vai te ver, seu matador. Nem árvore, nem bicho nem gente" (SILVEIRA, 2003, p. 49). Assim, tomando essas rédeas em mãos, ela define o destino para proteger seu povo, demonstrando, mais uma vez, sua força e coragem.

Uma boa literatura encanta e desconcerta, desvelando um universo amplo e asseverando ao leitor que ler vale a pena e que vale tornar-se um leitor. Independente da idade, condição ou circunstância, a leitura nos torna mais astutos, mais livres no pensamento, "mais ágeis em pontos de vista, com horizontes mais amplos, dono de um universo de significados, padrões mais ricos, mais robustos e mais sutis. Lendo, o leitor está construindo o seu lugar no mundo" (MONTES, 2006, p. 1 - *tradução nossa*). Diante disso, ao passo que temos em mãos uma obra tão rica, vale lembrar que a leitura se promove pelo encantamento, pelo deslumbrar de uma história que não foge a temas, que não despreza nem minimiza seu leitor, e assim, apenas assim, podemos envolver, trazer e formar efetivamente nossos leitores.

CONCLUSÕES

Perante as discussões aqui apresentadas, reafirmamos que a obra *Tendy e Jã-Jã em dois mundos e uma nova terra* (época do Descobrimento) de Maria José Silveira possui valiosa qualidade estética e literária, sendo uma narrativa que muito tem a agregar

ao universo de seu potencial leitor. Tal obra abarca importantes aspectos de uma boa literatura e auxilia tanto no entendimento de uma realidade do passado quanto pode ser transposta para uma reflexão atual sobre o respeito à história e à cultura de um povo. Além disso, ao trazer a figura de uma protagonista feminina forte e corajosa, desmitifica a imagem de fragilidade e subserviência que por muitas vezes encontramos em narrativas, principalmente, no nosso caso de estudo, em obras infantis e juvenis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Male**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: ___. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

DALCASTAGNÈ. Regina; Leal. Virgínia Maria Vasconcelos. **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Orizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos complemetam. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JOSÉ, Elias. A literatura e o imaginário da criança. In: **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MONTES, Graciela. La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. **Plan nacional de lectura** - Ministerio de Educación de la Nación: biblioteca digital. Buenos Aires, Argentina. Mar, 2006. Disponível em: < http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>. Acessado em 30 de junho de 2021.

SILVEIRA, Maria José. **Tendy e Jã-Jã em Dois Mundos e uma Nova Terra** (na época do Descobrimento). Ilustração Angelo Abu. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003.

A FORMAÇÃO DE LEITORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES E ALTERNATIVAS

Maria Helena de Paula[109]
Ana Paula Rabelo[110]
Paula Márcia Lázaro da Silva[111]

EIXO TEMÁTICO: 6. Literatura e Formação do Leitor.

MODALIDADE: Relato de Experiência

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de mundo, formação, incentivo à leitura

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão à luz de atividades voltadas ao incentivo à leitura de crianças e adolescentes, realizadas na Biblioteca Cássio Ribeiro Ramos - CECRA, em Pires do Rio-GO, onde os livros estão disponíveis para empréstimo e, em função da pandemia da Covid-19, iniciou suas atividades de forma a atender a comunidade local. Quinzenalmente, livros são organizados de acordo com a faixa etária do público cadastrado, que faz suas escolhas e reservas em um grupo de aplicativo. Além dos livros, histórias são preparadas, gravadas e enviadas aos participantes. Várias ações dessa natureza são encontradas em ambientes virtuais evidenciando a importância e a necessidade de tais ambientes em virtude da pandemia, garantindo o mínimo de contato com o público-alvo e buscando inseri-lo em iniciativas de incentivo à leitura. Ao mesmo tempo, encontra-se em debate a importância da formação de leitores em um mundo cada vez mais informatizado e tecnológico e qual o papel de uma leitura mais ampla de mundo pautada na liberdade, democracia, solidariedade e na busca pelo entendimento das contradições e complexidades da dinâmica social vividas na contemporaneidade. Como aponta Gustsack, Viegas e Barcelos (2007),

[109] Universidade Federal de Catalão, maria.helena.depaula@ufcat.edu.br

[110] Universidade Federal de Catalão, anarabelo@discente.ufcat.edu.br

[111] Universidade Federal de Catalão, paulasilva.ps17@gmail.com

> Nos países de experiência democrática mais jovem como é o caso do Brasil, essa tarefa pauta-se como um compromisso inadiável que se reveste de uma pertinência e urgência dramáticas. Vivemos uma situação paradoxal. Ao mesmo tempo em que pertencemos a uma sociedade nacional altamente tecnificada e integrada política e economicamente ao mundo contemporâneo, ainda convivemos com condições de vida que beiram a pré-modernidade (2007, p. 9).

Assim, a proposta aqui apresentada se justifica pela importância em se formar leitores que, para além do desenvolvimento de saberes técnicos, também sejam capazes de analisar criticamente o momento histórico-político-social e cultural em que se encontram inseridos e de contribuir com a transformação da realidade quando esta se afasta de princípios cidadãos, libertários e democráticos.

Para tanto, há que se pensar em como formar crianças e adolescentes para esse desafio de se pensar/atuar no mundo de forma crítica, ao mesmo tempo em que se respeitam as vivências e descobertas próprias de cada faixa etária e a individualidade de cada ser que aos poucos de se percebe participante de uma sociedade plural, diversa e repleta de contradições. Aliado a esse desafio, está o do agente formador, seja em espaços institucionalizados formalmente, seja em espaços socioculturais de iniciativas comunitárias, que necessita ter clareza de seu importante papel de tornar acessíveis livros, ideias e inspirações que podem corroborar com o processo de construção de um pensamento mais aberto e propício a captar as necessidades da vida contemporânea. Para Freire (1996), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” e nessa perspectiva uma ação que fomente a formação de leitores, principalmente quando se trata de pessoas que estão iniciando sua caminhada na vida social precisa ser conduzida com base em uma proposta de formação laica e humanizadora.

Por fim, a conclusão a que se chega é que iniciativas dessa natureza são imprescindíveis para o exercício da prática social, principalmente quando se trata de se pensar a sociedade em um país de proporções continentais e de múltiplas culturas como é o caso do Brasil.

MÉTODOS

A escolha de se trabalhar com a disseminação e o acesso à leitura é uma tarefa que exige dedicação e esforço, quando se leva em conta que o hábito de leitura está muito aquém do desejado e a aquisição de livros ainda é algo distante da realidade de

muitas famílias. Organizar o espaço da biblioteca, manter os livros em bom estado de conservação e incentivar o uso dela como um espaço comunitário é um grande desafio. Diante desse quadro, a metodologia proposta visa a sensibilizar a comunidade da importância do estímulo e da divulgação da leitura. A Biblioteca CECRA é uma unidade vinculada ao Centro Educacional Cássio Ribeiro Ramos, instituição sem fins lucrativos, localizada em Pires do Rio-GO, voltada para o desenvolvimento infantil, de caráter interdisciplinar. Como objetivo principal, a biblioteca visa a emprestar livros adequados à faixa etária e de forma gratuita a crianças e adolescentes, adotando uma metodologia sociointeracionista, com projetos de caráter interdisciplinar e baseada no trabalho voluntário.

As atividades de empréstimo tiveram início em 2021, com a organização do espaço e a catalogação dos livros, que foram herdados da escola da Fundação Integral para Menores – FIME. A escola encerrou suas atividades no final do ano de 2019, cedendo espaço para a criação do Centro Educacional. O projeto de empréstimo de livros iniciou-se em abril de 2021. Quinzenalmente, os livros são postados para a escolha, de acordo com a faixa etária de cada participante. O livro escolhido é disponibilizado aos sábados, via *drive thru*, para o participante, obedecendo às normas de segurança no enfrentamento da Covid-19.

A Biblioteca conta com 12 participantes cadastrados. Cada participante fez empréstimo de cerca de 10 livros desde o início do funcionamento do projeto. Os participantes apresentam *feedback* em conversas com as voluntárias e até em bilhetes deixados nos livros. Além do empréstimo de livros, a biblioteca ainda possui outros projetos para atendimento à comunidade, como o "Projeto Lendo com você", tarde de leitura, evangelização e humanização. No entanto, tais projetos são atividades a serem realizadas pós-pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades de incentivo à leitura realizadas na Biblioteca CECRA ainda estão no início, mas percebe-se um aumento gradativo no interesse de crianças e adolescentes pelos livros disponibilizados. Como já foi apontado acima, são muitos os desafios de proporcionar o acesso à leitura e fomentar a sua prática quando várias ações que deveriam ser encampadas por outros setores como o poder público, por exemplo, deixam muito a desejar.

Mesmo diante das dificuldades advindas do poder público, o trabalho realizado por meio da biblioteca desperta o interesse em transformá-la, cada vez mais, em um lugar reconhecido pelo seu caráter social, comunitário e pedagógico, uma vez que a leitura proporciona a ampliação do cotidiano da vida vivida em família, mediada pelo espaço limitado do quintal onde, geralmente, as crianças brincam. Os aparelhos culturais e suas múltiplas formas de promover apreensões sensoriais e estéticas do mundo em que se vive são tão importantes na constituição cidadã quanto ausentes, principalmente em cidades de médio e pequeno portes e, conforme está escrito no caderno de orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC),

> Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento cientifico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus (...) A educação, uma prática social, inclui o conhecimento cientifico, a arte e a vida cotidiana (BRASIL, 2007a, p. 19).

Assim, na ausência de museus, parques, teatros e outros aparelhos culturais, espaços como a Biblioteca CECRA cumprem, na medida do possível, o papel de proporcionar à comunidade o contato com elementos culturais, aqui especificamente de acesso aos livros, contribuindo com a ampliação de repertórios culturais e variadas leituras de mundo.

CONCLUSÕES

> Um país se faz com homens e livros.
>
> Monteiro Lobato

Essa frase eternizada por Monteiro Lobato, na atual conjuntura brasileira, demonstra que há um longo caminho a ser percorrido para que o país se consolide, realmente, como um país de leitores. Em matéria veiculada pelo site PORVIR (2021)

> De acordo com relatório divulgado pelo Banco Mundial nesta quarta-feira (17), a pandemia poderá fazer com que 71% dos alunos no Brasil e dos outros países da região não aprendam a ler. A situação da América Latina e do Caribe é especialmente grave devido ao aumento de casos e mortes na região e, ao todo, 170 milhões de alunos serão prejudicados. No Brasil, a pandemia piora um cenário que já era preocupante: 50% dos alunos estavam em pobreza

> de aprendizagem. Após a pandemia, a estimativa é que o número aumente para 71%. Estudantes mais pobres serão os mais afetados, e a desigualdade de proficiência pode aumentar até 12% entre ricos e pobres. A diferença resulta em quase três anos letivos de atraso em comparação aos ricos. A restrição no acesso à internet é um dos motivos para o aumento das desigualdades entre as classes econômicas dos estudantes. Relacionar os resultados alcançados pela pesquisa/experiência, apontando o cumprimento dos objetivos e sinalizando as principais conclusões parciais ou finais.

É frente a esse quadro desolador que a iniciativa de proporcionar o acesso de crianças e adolescentes à prática da leitura se mantém atuante, mesmo com o distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19 que assola a atualidade e espera-se que, em breve, a biblioteca esteja de porta abertas e amplie cada vez mais sua atuação comunitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. (Org.) **Educação de jovens e adultos:** saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

PORVIR. **Pandemia pode fazer com que 71% dos alunos no Brasil não aprendam a ler**. Disponível em https://porvir.org/pandemia-pode-fazer-com-que-71-dos-alunos-no-brasil-nao- aprendam-a-ler/ Acesso em: 30 julho de 2021.