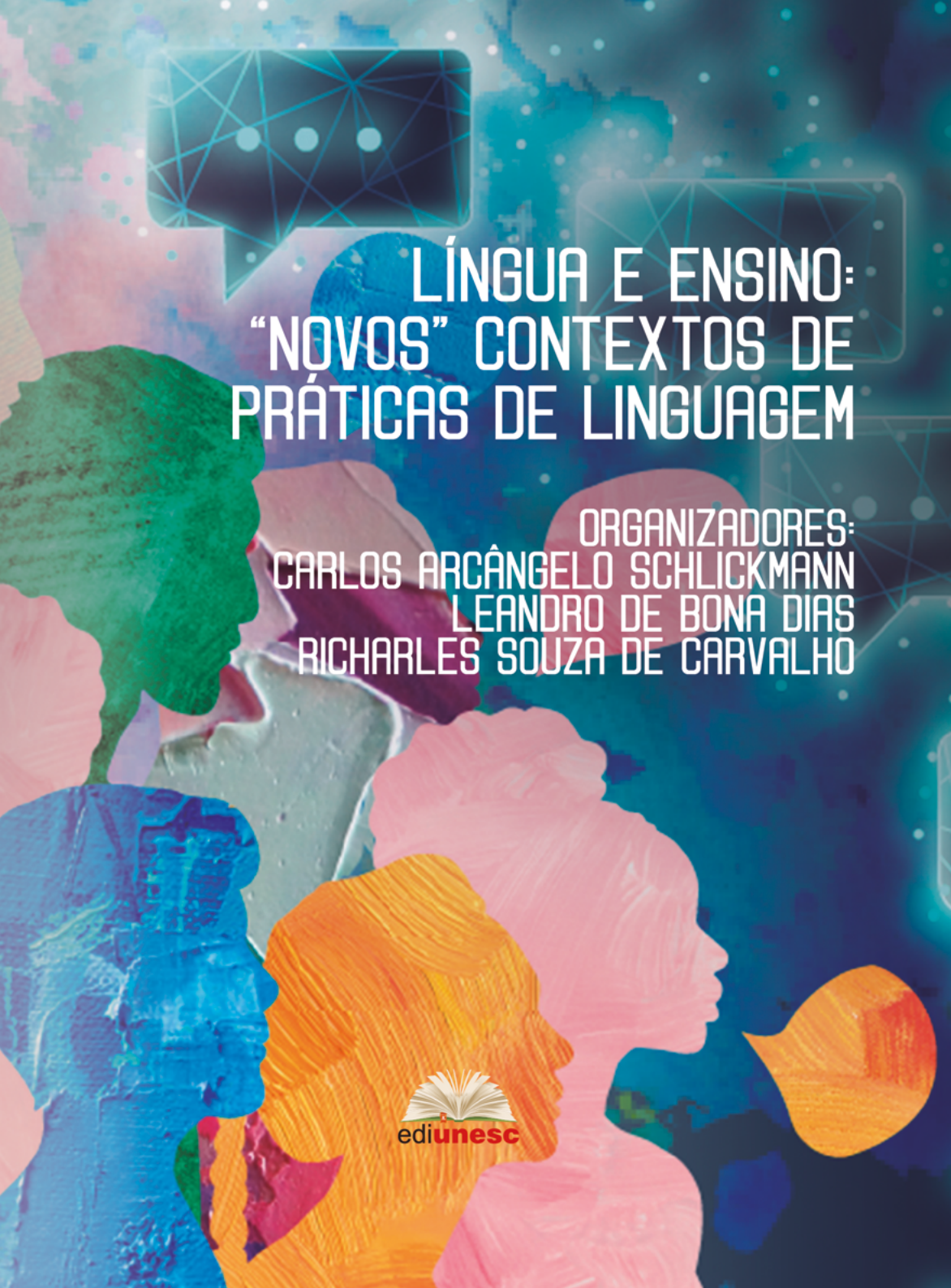




LÍNGUA E ENSINO: “NOVOS” CONTEXTOS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ORGANIZADORES:
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
LEANDRO DE BONA DIAS
RICHARLES SOUZA DE CARVALHO



2026©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense - Av.

Universitária, 1105

Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000

Criciúma – SC Fone: +55 (48) 3431-2718

Vice-Reitora

Gisele Silveira Coelho Lopes

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

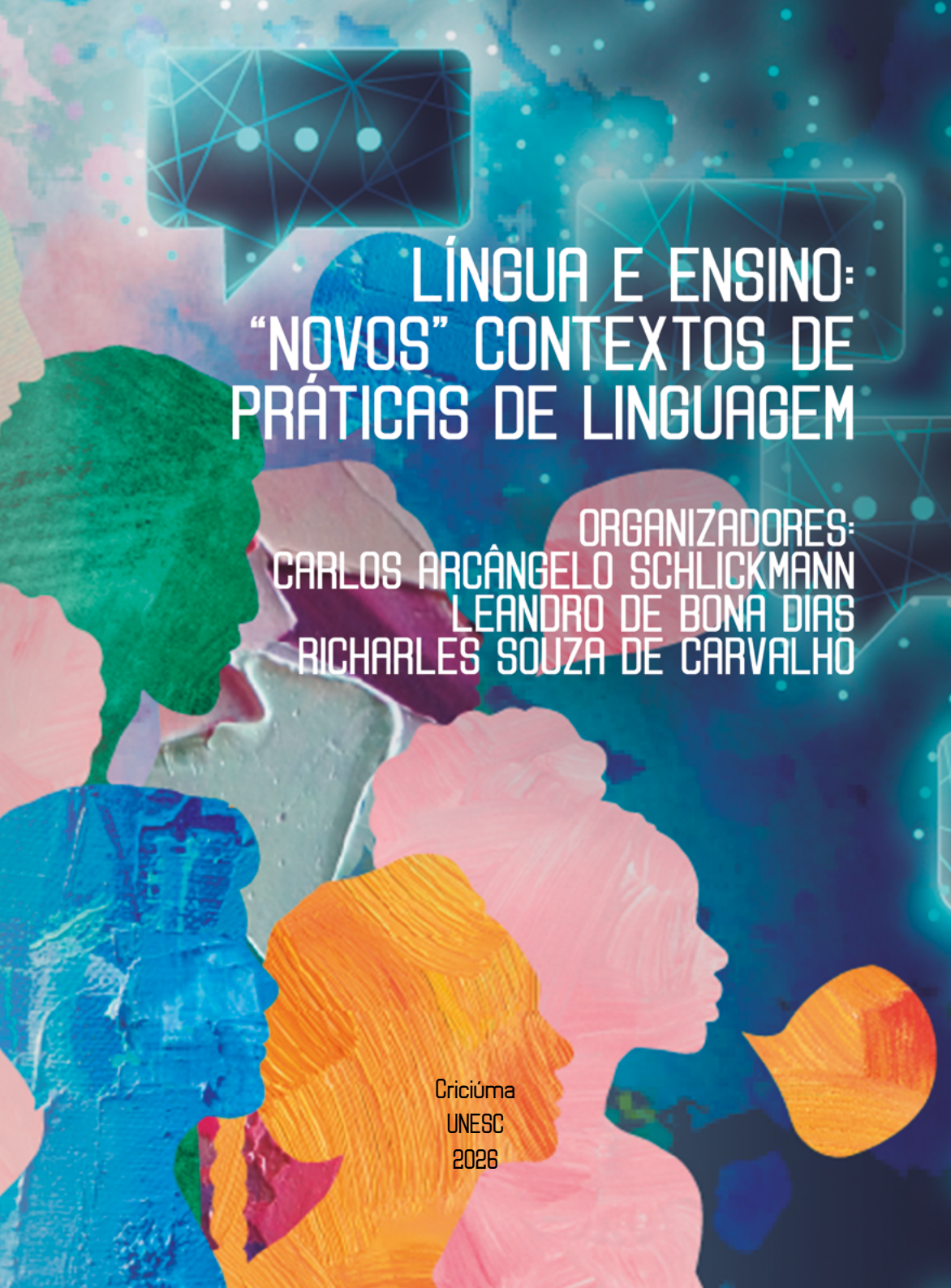
Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

The background is a vibrant, abstract composition. It features several overlapping silhouettes of human heads in profile, facing right. The silhouettes are filled with various colors: a large green one at the top left, a blue one below it, an orange one in the foreground, and a pink one to the right. There are also speech bubbles of different shapes and colors (blue, orange, pink) scattered throughout. The background is a mix of dark blue, teal, and light blue, with a network of white lines and dots, suggesting a digital or global theme.

LÍNGUA E ENSINO: “NOVOS” CONTEXTOS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ORGANIZADORES:
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
LEANDRO DE BONA DIAS
RICHARLES SOUZA DE CARVALHO

Criciúma
UNESC
2026

Editora da UNESC
Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão ortográfica: Rochelle da Silva Lassarot Verol

Capa: Paula Di Palma Back

Projeto gráfico e diagramação: Luiz Augusto Pereira



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e/ou organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

L755 Língua e ensino [recurso eletrônico] : "novos"
contextos de práticas de linguagem /
Organizadores: Carlos Arcângelo Schlickmann,
Leandro de Bona Dias, Richarles Souza de Carvalho.
- Criciúma, SC: Ediunesc, 2026.
178 p.

Modo de acesso: <<https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/>>

Vários autores

ISBN 978-65-82826-14-6

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2.
Literatura - Estudo e ensino. 3. Professores -
Formação. 4. Leitura - Estudo e ensino. 5. Livros e
leitura. 6. Escrita. 7. Racismo estrutural. I.
Título.

CDD - 22.ed. 407

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

PREFÁCIO

Rosângela Hammes Rodrigues *UFSC)

Foi com muito prazer e alegria que recebi e que aceitei o convite do professor Carlos Arcângelo Schlickmann para escrever o prefácio para o livro *Língua e Ensino: “novos” contextos de práticas de linguagem*. O diálogo com Carlos e com outros(as) professores(as) da UNESCO é de longa data. Conheço a seriedade e o compromisso de todos com a instituição, com a pesquisa e, mais de perto, com a pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas. Assim sendo, agradeço aos organizadores da obra, Carlos Arcângelo Schlickmann, Leandro de Bona Dias e Richarles Souza de Carvalho, por me incluírem na arena discursiva instaurada pelo livro, que me permite as contra-palavras que estabeleço com eles e com os(as) autores(as) dos capítulos do livro. E assim continuo a teia dialógica, esperando as respostas futuras dos leitores. Por fim, ao ocupar esse lugar de autoria, trago para o coro de vozes Valentin Nikoláievitch Volochinov (Mikhail Mikháilovitch Bakhtin) que, em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, publicado em 1929, ao tratar do dialogismo das/nas interações verbais, lembra que:

O livro [...] constitui [...] um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogos e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, ser estudado a fundo, comentado e criticado no discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores (VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 123).

Reenunciando as palavras dos organizadores, esse livro é resultado das “[...] pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado, PIBID, Residência Pedagógica que discutam direta ou indiretamente temas contemporâneos relacionados ao ensino de língua e literatura, em contextos formais ou não formais, na Educação Básica ou no Ensino Superior”, realizadas pelos grupos de pesquisa *Littera: Correlações entre cultura, processamento e ensino* e *Grupo de Pesquisa sobre Letramento e Discurso*, ambos da UNESC, o que resultou nesse livro robusto com nove capítulos, escritos por pesquisadores(as) desses grupos e por egressos(as) dessa universidade que continuam suas atividades de pesquisa. Esses nove capítulos enunciam as vozes de 13 pesquisadores(as), o que demonstra o trabalho coletivo da pesquisa, com publicações em coautoria orientador(a) e orientandos(as), ou entre colegas dos grupos de pesquisa.

São apresentados ensaios e artigos com resultados de pesquisa que tematizam algum aspecto em torno da formação inicial de professores, do ensino de leitura e de leitura literária na esfera escolar e em outros contextos, o ensino de leitura em língua inglesa, a questão do que é a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa, o racismo, dentre outros. Todos esses temas nos convidam a entrar nessa arena discursiva, a entrar em diálogo com esses autores e a tecer novos enunciados sobre esses temas.

Como palavra final deste prefácio, mas não última na arena, convidado a todo(as) a participar do coro de vozes a que os(as) autores(as) do livro nos instigam, com seus textos propostos para nossa leitura.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	11
A PRONÚNCIA COMO REPRESENTAÇÃO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA	
<i>Talita Duarte de Jesus e Angela Cristina Di Palma Back</i>	
CAPÍTULO 2	37
A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA AULA DE PORTUGUÊS	
<i>Carlos Arcângelo Schlickmann</i>	
CAPÍTULO 3	52
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES: ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES DE 2019 E 2024 NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Claudia Milanez Sachet e Angela Cristina Di Palma Back</i>	
CAPÍTULO 4	74
AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS	
<i>Dayane Cortez e Carlos Arcângelo Schlickmann</i>	
CAPÍTULO 5	96
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA DA LITERATURA	
<i>Gabriela Lopes Montini e Cibele Beirith Figueiredo Freitas</i>	

CAPÍTULO 6 111

A LEITURA COMO METÁFORA

Leandro de Bona Dias

CAPÍTULO 7 126

EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM A LÍNGUA DAS BORBOLETAS

Demerva Haidée Dias Moreira, Diego Monsani e Gladir da Silva Cabral

CAPÍTULO 8 140

LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS DE APOIO A CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Flávia Torazzi Lorenzoni Gutterres e Richarles Souza de Carvalho

CAPÍTULO 9 163

O RACISMO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: NOTAS SOBRE AQUILO QUE NEM SEMPRE SE NOMEOU

Beatris Pizzoni de Freitas

SOBRE OS AUTORES 175

APRESENTAÇÃO

Língua e Ensino: “novos” contextos de práticas de linguagem é o terceiro volume de uma série de livros que registra o resultado de pesquisas conduzidas pelos grupos *Littera: Correlações entre cultura, processamento e ensino* e *Grupo de Pesquisa sobre Letramento e Discurso*, ambos ligados ao curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

O grupo de pesquisa *Littera* foi criado em 2001 e, desde o início, reúne, além de pesquisadores de Letras e da pós-graduação em Educação, acadêmicos e professores de diferentes áreas das humanidades, sobretudo Pedagogia e Psicologia, o que demonstra uma vocação interdisciplinar dos estudos e pesquisas relacionados ao grupo. Os trabalhos versam sobre língua e literatura, a partir de diferentes escolas e vertentes. Historicamente, o grupo também tem tido incursões em atividades de Extensão, visando à inserção social e consolidando resultados de pesquisas, principalmente com comunidades de migrantes ganeses, haitianos e venezuelanos no sul de Santa Catarina, em especial com o Português como Língua Adicional (PLA).

O segundo GP citado, *Letramento e Discurso*, está em atividade desde 2014 e seu objetivo central é investigar o letramento, em suas diversas nuances, e o discurso, também materializado linguisticamente nos mais variados campos. Esse grupo pretende levar em conta toda a historicidade do trabalho com letramento no Brasil, a contar dos primeiros estudos sobre a “literacia” (termo oriundo do inglês *literacy* e que inicialmente foi traduzido dessa forma) até aos mais contemporâneos conceitos de multimodalidade e multiletramento.

A genealogia desta coleção, que inclui os livros *Língua e ensino: práticas de linguagem possíveis e reais* (2014) e *Língua e ensino: contribuições à formação docente* (2021), busca manter o foco nas discussões que

envolvem a reflexão sobre as relações entre linguagem, cultura e ensino de língua. Outra característica que se mantém nesta terceira edição é a heterogeneidade dos autores que assinam os capítulos da coletânea. Isso se comprova pelas diversificadas pesquisas aqui reunidas, as quais abrangem temas como os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita em língua materna e adicional, a alfabetização, o texto literário no ensino e na formação de professores, as experiências educativas em espaços não formais e, ainda, reflexões sobre o racismo estrutural. Os autores são professores e alunos do curso de Letras da Unesc e da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, e egressos que continuam suas atividades de pesquisa.

A contribuição destes textos, para além de suas áreas de interesse específico, reside na intersecção que propõem entre educação, identidade e linguagem, remetendo assim à genealogia à qual nos referimos anteriormente. Mantendo, portanto, esse fio condutor, os nove capítulos aqui reunidos contribuem e avançam na discussão de temas contemporâneos que se relacionam ao ensino de língua e literatura, seja em contextos formais ou não formais, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Por fim, é imprescindível dizer que nesta edição contamos com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), a quem agradecemos o auxílio na concretização desta obra.

Entendemos que as pesquisas desenvolvidas na academia devam ser socializadas com os pares de interesse a fim de ratificar nosso compromisso com o desenvolvimento do conhecimento científico e sua contribuição para a formação de professores. Assim, esta obra se coloca à disposição de todos para contribuições e debates acerca dos temas aqui propostos. Boa leitura.

Os organizadores

CAPÍTULO 1

A PRONÚNCIA COMO REPRESENTAÇÃO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Talita Duarte de Jesus¹

Angela Cristina Di Palma Back²

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma dissertação de mestrado intitulada *Representações da leitura: a construção de sentido de textos em aulas de língua inglesa*. A pesquisa foi conduzida por meio da análise de relatórios de observação produzidos durante o estágio supervisionado na disciplina de Língua Inglesa na Educação Básica por acadêmicos de um curso de Letras. Entre os objetivos da investigação, destacaram-se a intenção de compreender de que forma o texto era representado nesses relatórios e, a partir das recorrências identificadas, inferir qual seria o papel atribuído ao texto nas aulas de Língua Inglesa (LI). A análise revelou três principais representações do uso do texto: como instrumento de tradução, de verificação de pronúncia e de avaliação. Neste capítulo, será abordada, especificamente, a representação do texto como recurso de verificação de pronúncia.

Defende-se, neste estudo, que, durante a prática pedagógica que inclui o uso do texto em sala de aula de língua estrangeira (LE), o objetivo inicial deveria ser o desenvolvimento de caminhos metodológicos para a compreensão. Enquanto processo cognitivo, a leitura apresenta especificidades que, se ignoradas, podem implicar práticas pedagógicas que não

¹ Graduada em Letras Português-Inglês. Mestra em Educação.

² Graduada em Letras Português-Inglês. Doutora em Linguística.

possibilitam a construção de sentido. Considera-se, pois, que, se o leitor não compreende aquilo que lê, não poderá assumir a dimensão discursiva do texto, nem mesmo assumir uma postura crítica perante ele. Ademais, cabe reiterar que propiciar o acesso do aluno ao texto em sala de aula de LE não garante a compreensão. No contexto de ensino-aprendizagem de LI na Educação Básica, outros condicionantes são colocados em questão e precisam ser discutidos. Desse modo, como referencial teórico para o estudo, adotou-se uma perspectiva sociocognitiva de compreensão da leitura, a qual considera tanto os aspectos inerentes à neurobiologia da leitura quanto os aspectos contextuais e sociais da sala de aula de LE, incluindo crenças e conhecimentos prévios de professores e alunos.

O presente capítulo está estruturado para, primeiramente, apresentar uma discussão conceitual sobre os processos envolvidos na leitura e seu contexto de ensino em LE. Em seguida, são expostos os caminhos metodológicos que conduziram à investigação, os resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

PROCESSOS COGNITIVOS DA LEITURA

A leitura é concebida, neste estudo, como um processo de construção de sentido, no qual os conhecimentos prévios do leitor dialogam com a materialidade linguística, resultando em compreensão. A decodificação, nessa perspectiva, é considerada tão relevante para o processo como as crenças e conhecimentos prévios do leitor. De acordo com Smith (1989), ao longo das interações com o mundo, o sujeito vai construindo conhecimentos que vão sendo armazenados em sua memória. No processo de leitura, muitas vezes, inconscientemente, o leitor aciona essas memórias, de modo a retomar as informações necessárias à construção de sentido de um determinado texto. No entanto, nem sempre essa ação inconsciente, automatizada, é suficiente, resultando, por vezes, na não compreensão dos enunciados. Para reverter essa situação, o leitor precisa agir de forma cons-

ciente, monitorando seu processo de leitura, percebendo as falhas momentâneas e acionando estratégias de diferentes níveis (Kleiman, 2013).

Aebersold e Field (1997) afirmam que o processo de leitura em LE é semelhante ao processo em língua materna (LM), pois os conhecimentos necessários são os mesmos (conhecimento gramatical, conhecimento linguístico, conhecimento discursivo e conhecimento estratégico). No entanto, de acordo com as autoras, a falta de conhecimento linguístico poderá afetar significativamente o processo de leitura (Aebersold; Field, 1997). Neste capítulo, a conversa está voltada para a dimensão cognitiva da leitura e o uso da metacognição, pois perceber os aspectos intrínsecos ao ato de ler possibilitará compreender a relevância de seu ensino explícito e os limites e possibilidades do trabalho com a leitura em LI com alunos não fluentes na língua.

Smith (1989) considera sinônimos os termos conhecimentos prévios, conhecimentos não visuais e memória de longo prazo. Para o autor, essa dimensão de conhecimento não comporta um álbum de recordações, mas apenas informações que realmente foram significativas ao longo da vida. Para exemplificar, o autor afirma que um determinado sujeito não irá se lembrar de todas as cadeiras nas quais se sentou em sua vida, mas, se uma cadeira quebrar, resultando em um tombo, poderá não se esquecer dela. Logo, a memória de longo prazo é composta de recordações e conhecimentos que fizeram sentido, sendo que apenas por meio do diálogo com aquilo que já se conhece é que se constrói o sentido. Os conhecimentos prévios, desse modo, são relevantes para a leitura quanto para qualquer processo de descoberta. Outra dimensão da memória apontada por Smith (1989) é a memória de curto prazo, responsável por guardar uma quantidade limitada de informações por um curto prazo após a identificação. Esse aspecto da memória também tem sua relevância para a leitura.

No processo, o cérebro, de acordo com o objetivo acionado pelo leitor, guia os olhos na coleta de informações. As decisões do cérebro, por sua vez, são aumentadas e direcionadas pelos conhecimentos prévios, sendo que, por meio deles, detecta-se a linguagem de um texto, o assunto —

conhecimento conceitual — e até mesmo retomam-se informações acerca de como ler — conhecimento procedimental (Smith, 1989). Se as luzes apagarem, o conhecimento visual some, mas o conhecimento não visual permanece. Por outro lado, se o leitor não possui conhecimentos prévios suficientes para a compreensão de um texto, tende a focar a informação visual (Smith, 1989). Como o cérebro é limitado no processamento desse tipo de informação, o leitor passará a ver muito pouco, como em um funil, o que Smith (1989) chama de visão em túnel.

Kleiman (2013) afirma que os conhecimentos do leitor são interativos e compensatórios. Logo, quando há falhas em um nível de informação, tende-se a acionar outros. Por outro lado, dentre esses conhecimentos, a autora reitera a relevância do conhecimento linguístico, sem o qual a compreensão fica comprometida. Nesse sentido, o processo de alfabetização é entendido como parte indissociável do processo de leitura. Na leitura em LI, objeto deste estudo, por sua vez, entende-se que o objetivo de promover fluência na Língua Adicional (LA) precisa estar associado ao trabalho com os textos verbais, pois não seria possível construir sentido sem essa dimensão.

Kleiman (2011, p. 117) refere-se especificamente ao processo de leitura em LE quando afirma que “o conhecimento de palavras está fortemente relacionado à capacidade de compreender o texto escrito”. Para a autora, intuitivamente, o aprendiz de LE percebe a relação entre o conhecimento lexical e a compreensão, pois é comum a crença de que o acesso ao significado de todas as palavras de um determinado texto diminui as dificuldades de leitura. Barnitz (1985) corrobora Kleiman (2011) quando, ao discutir sobre o ensino de leitura em LI, afirma que os alunos que estão aprendendo a língua tendem a focalizar os aspectos mais estruturais do texto, lutando com a linguagem. Para o autor, no entanto, isso não impossibilita o acesso a informações mais globais, dependendo da orientação do professor, que poderá fornecer pistas linguísticas para os alunos. Barnitz (1985) afirma, ainda, que a prática de leitura em LE pode contribuir significativamente para a fluência na LA.

Nota-se que, em sala de aula, o professor exerce papel fundamental, pois precisa identificar os conhecimentos prévios dos alunos de modo a promover uma aproximação significativa com o conteúdo do texto para a construção de sentidos, levando em consideração os diferentes níveis de fluência na língua. Essa intervenção do docente tem início na seleção dos textos que serão lidos em aula, os quais precisam estar em padrão e nível linguístico identificável pelo aluno (Dias, 2005). No processo de alfabetização, os sujeitos não começam lendo romances de grande complexidade linguística, logo, também não iniciarão por eles na leitura em uma LE. O ensino do código precisa, assim, acompanhar o ensino da leitura e de suas estratégias, para que o leitor possa perceber a importância da interação entre seus conhecimentos, reconhecendo a importância do conhecimento lexical, mas também do conhecimento processual da leitura. O processo cognitivo da leitura não é simples, nem automático, considerando que, se o leitor não tem conhecimentos sobre ele, poderá insistir na releitura com foco apenas nas informações visuais, o que impossibilitará a compreensão, principalmente quando não houver conhecimento linguístico, pois não poderá associar a informação visual ao mínimo de informação não visual necessária.

Ler é, por conseguinte, um processo complexo que envolve a dimensão cognitiva do sujeito, por meio da interação entre cérebro, neurônios, olhos e memória, bem como por meio de uma dimensão metacognitiva, que diz respeito à capacidade de o sujeito pensar sobre a dimensão cognitiva e organizar seus conhecimentos, estabelecendo objetivos para a tarefa:

Ler é olhar para uma coisa e ver outra, construindo mentalmente conceito ou imagem daquilo que se vê, dependendo do sujeito, da intenção, do texto, do objeto de conhecimento e da situação em que empreende a tarefa (Souza, 2012, p. 65).

O leitor precisa, em vista disso, ter consciência de sua função ativa no processo de leitura, de modo a perceber que os textos exigem níveis de conhecimento distintos, e alguns deles irão demandar maior engajamento de sua parte por meio do uso de estratégias, como o estabelecimento de objetivos e o levantamento de hipóteses. As estratégias são entendidas, nesse sentido, como operações realizadas pelo leitor para abordar o texto com vistas a monitorar a própria compreensão. Existem, conforme mencionado anteriormente, dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. Em Kato (1984 *apud* Kleiman, 2011), cognitivas são as estratégias automáticas que permitem uma melhor fluidez da leitura para chegar ao seu objetivo sem que tenha consciência disso, enquanto metacognitivas são aquelas que permitem ao leitor organizar seus comportamentos frente ao texto de forma consciente. Kleiman (2013), por sua vez, reitera que as estratégias cognitivas têm relação com procedimentos automatizados durante a prática leitora, para as quais o leitor utiliza conhecimentos implícitos e sobre as quais o leitor não realiza reflexão, não podendo, portanto, verbalizá-las. Desse modo, se o leitor pode verbalizar seus objetivos para a leitura, essa seria uma estratégia metacognitiva para ele.

Para a autora, o ensino da leitura precisa atuar “[...] por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas” (Kleiman, 2013, p. 76), permitindo uma desautomatização do processo de leitura. O leitor experiente, para Kleiman (2013), lê com objetivo e, quando não compreende o texto, recorre a diferentes procedimentos. Considera-se, ainda, que o leitor com objetivo automonitora sua compreensão de forma natural, pois percebe que passar os olhos pelo texto não será suficiente para alcançá-lo, cabendo, pois, ao professor, mostrar ao aluno a relevância do estabelecimento de objetivos para a leitura (Kleiman, 2013). O ensino de estratégias metacognitivas, nessa perspectiva, não exige a indicação de todos os procedimentos possíveis para a compreensão do texto, mas propicia condições para que o aluno perceba a importância de automonitorar seu processo de leitura. No entanto, para que o leitor deste

texto entenda melhor o que está sendo considerado como estratégias de leitura, há que se explicitarem mais algumas delas.

Leffa (1996) aponta uma gama de estratégias que o leitor pode utilizar durante o processo de construção de sentido e uma delas diz respeito à significação de palavras. Para o autor, quando o leitor não conhece determinado vocábulo, pode tentar inferir sua significação com base no sentido global do texto, ou tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado. As inferências são estratégias cognitivas que permitem ao leitor construir novas representações mentais a partir de um determinado contexto, estabelecendo, assim, uma “ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto” (Koch, 2009, p. 36). O uso dessa estratégia pode ser muito relevante no processo de leitura em LI, pois o leitor não precisará, necessariamente, conhecer todas as palavras do texto para construir sentido e nem recorrer ao uso do dicionário a todo tempo. Kleiman (2011, p. 117) reitera a importância da inferência quando afirma:

Esta visão unilateral da compreensão do texto [conhecimento lexical] é apenas sintomática do nível de frustração que um texto povoado de palavras desconhecidas causa no leitor. Tal texto é, de fato, ilegível. E isto porque conhecer uma palavra implica, entre outras coisas, conhecer algo sobre os eventos e coisas a que ela se refere; implica em outras palavras, que possuímos algo do conhecimento necessário para compreender o texto.

Para a autora, como em LE o conhecimento lexical do sujeito é limitado, mas ao mesmo tempo indispensável, faz-se necessário o uso de estratégias de inferência de palavras pelo contexto para a compreensão leitora e a aprendizagem da língua. No entanto, a inferência é considerada uma estratégia cognitiva, inconsciente, causando por vezes confusões na construção de sentido mesmo quando ela é acionada. Um estudo explo-

ratório sobre o uso da estratégia de inferência por alunos de LI como LE mostrou que os sujeitos tendem a adaptar o sentido do texto ao significado de uma palavra que conhecem e não o contrário (Kleiman, 2011). Logo, quando conhecem uma palavra em um único contexto tendem a adaptar o sentido global de todos os textos que essa palavra aparece de forma a fazer sentido com o significado que acionaram. Segundo Kleiman (2011), para que a estratégia de inferência lexical passe a ser produtiva, faz-se necessária sua desautomatização, ou seja, transformação em estratégia metacognitiva:

Num nível metaprocedimental, com a atenção do aluno voltada à palavra e seu contexto o aluno registrará as circunstâncias em que a palavra foi encontrada, facilitando a memorização do significado. Evitar-se-ia assim o fenômeno que já descrevemos acima de uma mesma palavra, em contextos diferentes, causar repetidas vezes problemas de reconhecimento (Kleiman, 2011, p. 127).

Mais uma vez, observa-se a função do professor enquanto negociador do sentido do texto, pois sua ação será de suma relevância para que o aprendiz possa perceber a polissemia das palavras, de modo a utilizar a estratégia de inferência conscientemente para a construção de um sentido adequado para o texto. A autora supracitada comenta, ainda, a importância de o professor propiciar ao aluno o contato com textos que tenham temas semelhantes para que possa aumentar a possibilidade de encontrar uma mesma palavra com maior frequência e perceber a diferença de significado nos diversos contextos.

Em relação ao estabelecimento de objetivos, por sua vez, Kleiman (2013, p. 30) afirma que a capacidade de processamento e de memória dos sujeitos aumenta muito quando eles são acionados. Leffa (1996) ilustra a relevância do objetivo quando descreve uma dinâmica em que um mesmo texto que retrata detalhes de uma casa é lido na perspectiva de um corretor de imóveis e de um ladrão. Os resultados dessa dinâmica apontam que as

diferentes perspectivas levam os sujeitos a memorizar detalhes diferentes acerca da casa, enquanto o leitor/corretor observa questões voltadas para a estrutura, o leitor/ladrão foca objetos de valor presentes na casa. Observa-se, no entanto, que essa dimensão metacognitiva da leitura não é inata, cabendo ao professor que ensina leitura contemplá-la. Em LI, mais que oportunizar o conhecimento da língua, é necessário ensinar aos alunos como ler, tendo em vista que, se o processo pode ser complexo em LM, tende a ser ainda mais quando o sujeito não conhece a LA e acredita que o conhecimento linguístico é o único necessário ao processo. Cabe, no entanto, reiterar a importância do ensino de estratégias de leitura não como método instrumental, para acesso a informações ligeiras, mas para a construção de sentido de textos que permitam ao sujeito refletir sobre os enunciados e questioná-los.

Além dos aspectos cognitivos voltados diretamente para o processo de leitura, em sala de aula outros aspectos mais sociais passam a determinar o sucesso da prática leitora, como as crenças e motivações dos alunos em relação à aprendizagem da LA e da leitura e as crenças do professor negociador do sentido. Na próxima seção, esses aspectos serão discutidos.

A LEITURA EM SALA DE AULA: CONDIÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS

Pautando-se nas discussões de Ruddell e Unrau (1994) e Bamberger (1986), realizar-se-á uma reflexão tomando como objeto o contexto social da sala de aula, de modo a compreender com quais elementos o professor lida no ensino-aprendizagem da leitura em aulas de LE. Os autores em questão consideram a leitura como processo cognitivo de construção de sentido por meio do diálogo entre leitor e texto, mas desenvolvem estudos voltados especificamente para o ambiente de sala de aula, dado

que, para eles, nesse ambiente, o professor assume a responsabilidade pela negociação do significado, tomando decisões pautadas no contexto social.

Contemplando, além dos aspectos cognitivos, os aspectos textuais, sociais e culturais envolvidos no processo de leitura, Ruddell e Unrau (1994) distinguem essa perspectiva de leitura como sociocognitiva. Os sujeitos do processo de leitura em sala de aula — alunos e professor — são vinculados aos seus contextos e condicionantes sociais, elementos que interferem na leitura de diferentes formas. Desse modo, dentre os aspectos que serão considerados neste diálogo, podem-se destacar o ambiente de sala de aula e as bagagens afetivas do leitor e do professor.

Alunos e professor trazem para o contexto de sala de aula crenças e conhecimentos prévios que podem impulsionar ou retrainir a construção de sentido (Ruddell; Unrau, 1994). Os conhecimentos prévios estão relacionados com condições cognitivas, como repertório linguístico, estratégias de leitura e entendimento sobre os processos e interações sociais e de sala de aula. As crenças, por sua vez, estão ligadas a aspectos mais sociais e condições afetivas, que vão da motivação para a leitura aos valores socio-culturais e as crenças sobre o processo de leitura e sala de aula. Há que se ressaltar, contudo, que, ainda que as condições afetivas e cognitivas sejam tratadas separadamente em termos de definições, na prática, elas são consideradas interdependentes, sendo que se afetam mutuamente (Ruddell; Unrau, 1994). Considerando que os aspectos cognitivos da leitura foram discutidos em seção anterior, cabe, para o momento, focalizar as condições afetivas do leitor, voltando-se para as crenças e a motivação para ler.

Thompson (1992 *apud* Guimarães, 2010) distingue conhecimento de crença, afirmando que, enquanto esta permite diferentes graus de convicção e não é consensual, aquele trata do contrário. Para o autor, o sujeito não pode ter muita ou pouca convicção de um conhecimento. No máximo, pode conhecer muito ou pouco a respeito de alguma coisa. Para Ruddell e Unrau (1994), algumas crenças podem estar pautadas na razão e outras podem ser totalmente infundadas, ainda que provenientes das experiências de vida dos sujeitos. O conhecimento, para os autores em questão,

abrange conceitos e procedimentos e nada mais é que uma crença justificada. Percebe-se, nesse sentido, que, em sala de aula, os alunos podem manter crenças bem distintas sobre o processo de leitura, as quais irão afetar o seu desempenho, como a suposição de que a decodificação é suficiente e que o conhecimento linguístico garante a construção de sentido. Assim, cabe ao professor promover oportunidades de construção de conhecimento processual referente à leitura.

No que diz respeito às condições afetivas do leitor, faz-se relevante enfatizar as suas influências na decisão de ler, direção e intensidade da leitura, porquanto, se o leitor não estiver movido pela necessidade ou desejo, a atividade será adiada em detrimento de outras mais atrativas. O ambiente em que o leitor está inserido e sua motivação são dimensões que afetam o desempenho tanto na linguagem oral como na leitura (Ruddell; Unrau, 1994). Pode-se pensar, por conseguinte, que, no caso da leitura em LI, se o conhecimento linguístico é de suma importância para a construção de sentido e a motivação afeta o desempenho na língua, faz-se necessária, sobretudo, uma relação de motivação para com a aprendizagem da língua para que a construção de sentido dos textos possa se tornar possível. A motivação para Ruddell e Unrau (1994) está diretamente relacionada a condições que promovem a intenção e a necessidade de compreensão, as quais, por sua vez, são as forças que impulsionam o desempenho dos alunos durante a prática leitora. Segundo Bamberger (1986), a aprendizagem, por vezes, tem mais relação com os interesses dos sujeitos do que com sua inteligência. O autor distingue, no entanto, a motivação e o interesse. Para ele, enquanto aquela tem mais relação com impulsos e intenções, este está mais voltado para atitudes e experiências emocionais.

O interesse pela leitura, para Bamberger (1986), muitas vezes, tem relação com a dificuldade do texto, seja por sua forma, conteúdo ou atração emocional, dimensões que estão ligadas, consecutivamente, a conhecimento linguístico, aos conhecimentos de mundo, aos interesses do leitor e à possibilidade de prazer. Como já discutido anteriormente, a dificuldade do texto pode ser superada a partir da aquisição de habilidades e estratégias de

leitura, as quais precisam ser ensinadas (Kleiman, 2011). Estudos apontam, inclusive, que os primeiros sinais de interesse e motivação para a leitura estão quase sempre relacionados ao desempenho das habilidades necessárias para a prática (Phillips; Lonigan, 2013). Por outro lado, Bamberger (1986) aponta alguns aspectos ligados à prática do docente que também são vistos como precursores de inibição para a leitura por parte do aluno, como o treinamento de aspectos isolados da técnica da leitura e a correção de erros durante a leitura oral. Observa-se que os aspectos mencionados pelo autor contribuem para a dificuldade do processo de compreensão.

Kleiman (2011) corrobora Bamberger (1986) quando afirma que muitas práticas usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão e uma delas é a leitura em voz alta, a qual leva o aluno a ter medo de errar a pronúncia das palavras e, consequentemente, dar maior atenção ao código que ao sentido. Quando a leitura em voz alta é fracionada por parágrafos, por sua vez, o aluno tende a não prestar atenção ao restante do texto, pois fica ansioso por sua vez (Bamberger, 1986). É necessário, diante disso, considerar que os aspectos cognitivos são de extrema relevância no processo de leitura, mas que a dimensão afetiva dos sujeitos também interfere no processo de construção de sentido, precisando ser considerada na escolha do texto e na metodologia de ensino. Há que se pensar, ademais, no contexto de sala de aula de LE, em que o docente precisa ter o objetivo bem claro, não confundindo atividades de pronúncia com práticas de leitura.

Corroborando diversas pesquisas, Ruddell e Unrau (1994) afirmam que a motivação pode ser encontrada em diferentes caminhos, como necessidades psicológicas, desejo de autorrealização, interesse em saber e entender, e desafios (metas). Enfatiza-se, ainda, a relação entre autoestima e motivação, porquanto, conforme Covington (1992 *apud* Ruddell; Unrau, 1994) observou em suas pesquisas, os alunos que possuem boa autoestima e estão inseridos em ambientes ricos em recompensas são mais propícios ao engajamento na aprendizagem da leitura. Por outro lado, quando o aluno

tem uma autoestima baixa e não está cercado de encorajamento e elogios, o contrário também ocorre.

A questão do prazer na leitura, por sua vez, é enfatizada pelo modelo sociocognitivo em questão, não como inerente a toda prática de leitura, mas como uma sensação relacionada à leitura fluida que leva à motivação para ler. Para que isso possa ocorrer, é imprescindível certo equilíbrio entre a dificuldade do texto e as habilidades de leitura do leitor, pois, se o desafio for muito alto (texto complexo e leitor com poucas habilidades), resultará em frustração e, se o desafio for muito baixo (texto simples e leitor muito habilidoso), resultará em desinteresse (Ruddell; Unrau, 1994). Em LI, a dificuldade do texto estará relacionada ao nível de conhecimento linguístico exigido pelo texto (Dias, 2005), mas também ao monitoramento do leitor por meio do uso de estratégias (Kleiman, 2011). Observa-se, desse modo, que a atitude do professor na escolha do texto, ensino de estratégias e negociação de sentido está diretamente relacionada à motivação e ao sucesso na compreensão.

Ruddell e Unrau (1994) apontam que os valores e as crenças socioculturais dos alunos também constituem um aspecto importante das condições afetivas do leitor e estão intimamente relacionados ao sucesso na aprendizagem da leitura; pesquisas mostram que, se seus padrões de interações familiares e comunitárias conflitam com os do professor, os aprendizes tendem a se retrair. Ademais, conforme Phillips e Lonigan (2013), estudos mostram que as expectativas dos pais em relação ao desempenho em leitura dos filhos são preditoras, ou seja, as crenças e os valores parentais quanto à prática de leitura refletem-se nas atitudes dos alunos. Logo, o professor precisa compreender essa dimensão, de modo a exercitar a sensibilidade aos valores e às crenças dos sujeitos para delinear diferentes caminhos que levem ao aprimoramento de seus pontos de vista sobre a aprendizagem. A título de ilustração, pode-se pressupor que, se, nas aulas de LI, os alunos atribuírem valores utilitários à língua e desejarem uma aprendizagem mais instrumental, e o professor, por outro lado, objetivar uma formação crítica, o atrito irá fazer com que os sujeitos percam a mo-

tivação para a aprendizagem. Entender esses valores e anseios permitirá ao professor trabalhar o ajuste das expectativas dos dois lados de modo a chegar a um meio termo, que motive o aluno, mas também contribua para a formação crítica.

O processo de leitura é complexo e compreende diferentes dimensões, como a cognitiva, a afetiva e a social. Os conhecimentos prévios e as crenças dos sujeitos afetam o interesse e a prática de leitura, tornando-a mais ou menos significativa. Em sala de aula, no entanto, o professor torna-se o negociador do sentido dos textos e precisa lidar com todos esses aspectos. Percebe-se que, mais que ser um exímio leitor, o docente precisa ter conhecimento acerca do processo de leitura, tanto em LM como em LI.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de base dialógica, fundamentada nas teorias de linguagem e leitura, com foco na análise de relatos de observação presentes em relatórios de estágio supervisionado produzidos por licenciandos em Letras. Esses relatos, considerados gêneros secundários (Bakhtin, 2003), foram analisados enquanto representações construídas pelos sujeitos em formação sobre práticas pedagógicas de leitura observadas no Ensino Médio.

O *corpus* foi composto de 30 relatórios produzidos entre 2012 e 2014, no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III. Após uma leitura exploratória dos documentos, selecionaram-se apenas os relatos referentes ao Ensino Médio. Os dados foram organizados por meio de codificação para garantir o anonimato dos participantes.

A análise foi orientada pela identificação de tópicos discursivos recorrentes relacionados à leitura, como: texto, compreensão, livro didático, tradução e pronúncia. Esses tópicos foram desdobrados em palavras-chave buscadas nos documentos com auxílio do Word, sem intenção de

quantificação, mas para mapear padrões de representação. A partir desse caminho metodológico, chegamos às principais representações que foram discutidas separadamente na dissertação: tradução, pronúncia e avaliação. Na sequência, conforme proposta do presente capítulo, discorreremos acerca da pronúncia como representação da leitura.

A PRONÚNCIA COMO REPRESENTAÇÃO DA LEITURA

As práticas de desenvolvimento/avaliação de pronúncia a partir do uso do texto foram uma das recorrências encontradas nos relatos. As práticas aparecem, com frequência, associadas ao termo “leitura”, indo ao encontro de uma visão mais restrita, a qual se sustenta pela concepção de que ler é um processo que envolve apenas o reconhecimento de palavras (Sousa; Hübner, 2016). Nesse sentido, é relevante compreender os objetivos que orientam as práticas de pronúncia em sala de aula de LI para que se possa perceber em que medida tais práticas contribuem para a compreensão do texto verbal. Para relacionar o ensino da pronúncia ao ensino da leitura, pensando no diálogo entre as duas habilidades para a formação de um leitor fluente, é necessário compreender, em princípio, quais os processos cognitivos envolvidos no ensino da oralidade. Faz-se necessário ressaltar, todavia, que nossa intenção não é estabelecer um juízo de valor acerca da (não) relevância do ensino da pronúncia, mas entender de que forma essas práticas podem contribuir para a compreensão ou inviabilizá-la nos contextos representados pelos estagiários. Desse modo, a análise será introduzida com o dado a seguir:

Terminando a apresentação, a professora iniciou a chamada, perguntando, a cada nome que chamava, se o aluno iria ler nessa aula; aparentemente estas leituras começaram na aula anterior, valendo alguma nota, e conforme alguns alunos diziam que não gostariam de ler, ela dava nota zero para o mesmo. Todo esse

processo de fazer a chamada e perguntar quem iria ler levou muito tempo; a turma é muito barulhenta e dispersa, falam o tempo todo, fazem piadinhas e a professora precisa se esforçar bastante para ser ouvida. Antes de começarem as leituras individuais, a professora colocou para tocar o CD com a leitura do texto que está no livro didático *On Stage*, Unit 1, para que os alunos prestem atenção à pronúncia do que terão de ler em seguida. Os alunos começam a ser chamados por ordem alfabética para fazer a leitura individual do mesmo texto na mesa da professora (RO04D02-2012).

De acordo com a narrativa supracitada, a negociação da leitura ocorreu por meio de imposição, uma vez que, caso os alunos optassem por não realizá-la, poderiam ter nota zero. No contexto narrado, podemos levantar a hipótese de que a prática está relacionada apenas com a repetição dos sons da LA e não com a construção de sentido, uma vez que não há nenhuma atividade anterior ou posterior à prática com o objetivo de preparar o aluno para a compreensão ou verificá-la, apenas a escuta do texto, a qual está ligada à percepção dos sons para a repetição. Contextualiza-se, contudo, que a narrativa acima aponta para uma atividade que foi introduzida em aula anterior, na qual a estagiária não estava presente, em que podem ter ocorrido outras abordagens para com o texto.

Do ponto de vista de ensino da pronúncia, a percepção dos sons como movimento anterior à produção é considerada indispensável por estudiosos da cognição voltados para esse campo de ensino. No entanto, mesmo com base nesse objetivo, outros fatores, quando considerados no processo, tendem a contribuir para o êxito de ensino. Odisho (2007), ancorado em uma concepção multissensorial e multicognitiva do ensino de pronúncia em LE, afirma que o som é formado primeiramente no cérebro do sujeito, para que, então, tenha sua forma na boca. Para que os sons de uma LE sejam percebidos, no entanto, o treinamento do ouvido não é su-

ficiente, demandando auxílios ocular, neuromuscular e cerebral, ou seja, o envolvimento de modalidades sensoriais visuais e tátil-cinestésicas:

As modalidades sensoriais triangulares alimentam o cérebro com entradas diversificadas para reforçar o processamento cognitivo, a internalização e a retenção de novos sons na memória de longo prazo, prontos para a recuperação instantânea no contexto certo quando necessário (Odisho, 2007, p. 7, tradução nossa).

Na narrativa presente em RO04D02-2012, anteriormente apresentada, discorre-se acerca de uma prática em que a docente explora a escuta do texto e o contato ocular por meio de sua decodificação no livro didático antes da prática de pronúncia. Ao se considerar essa sequência, podemos levantar duas hipóteses: a) o objetivo está direcionado ao ensino exclusivo da pronúncia; b) a concepção de leitura da docente vai ao encontro da visão restrita, ou seja, leitura como decodificação. No entanto, verificaram-se alguns pontos passíveis de problematização em ambos os contextos, os quais serão explanados a seguir.

O primeiro ponto diz respeito ao próprio ensino de pronúncia. Do ponto de vista cognitivo, assim como a leitura, o processo é complexo e sua aquisição não se resume ao ato mecânico de repetição, uma vez que o aprendiz de LE que tem a sua primeira língua consolidada costuma encontrar problemas na própria percepção dos novos sons, o que Odisho (2007) chama de “surdez psicolinguística”. Logo, esse passo inicial de ensino é complexo do ponto de vista metodológico e exige estratégias específicas, uma vez que a percepção do som está relacionada ao seu registro na memória de longo prazo. Apontou-se repetidas vezes neste estudo, a partir de autores como Smith (1989) e Baddeley, Anderson e Eysenck (2010), a complexidade de armazenamento de novas informações. Odisho (2007) corrobora a relevância das informações não visuais para a construção da percepção. Segundo o teórico, entre os processos metodológicos de desenvolvimento

dessa habilidade, encontra-se a aproximação dos sons desconhecidos com aqueles que o sujeito já possui em seu repertório. O processo posterior à percepção, por sua vez, é o reconhecimento, e não a produção. É por meio do ensaio, ou seja, contato constante com o mesmo som, que o sujeito consolida o novo som na memória, podendo recuperá-lo e produzi-lo.

Em RO04-2012, observa-se uma representação de prática em que os alunos apenas escutam a leitura do texto e, logo em seguida, reproduzem-no, em contexto avaliativo. Aponta-se, ainda, que os alunos demoram para se disponibilizar para a avaliação e alguns negaram a participação. A reação dos alunos pode estar ligada à insegurança para a atividade oral pela falta de preparação. Essa narrativa vai ao encontro dos resultados de pesquisa de Kleiman (2013), os quais mostram que muitas das práticas de leitura em sala de aula são inibidoras da compreensão, pois enfatizam a oralidade e a avaliação.

A ausência de relação entre a compreensão do sentido do texto e a aprendizagem da pronúncia também pode ser entendida como um potencial de desmotivação. Não é possível identificar, no relato, qual o conteúdo/tema do texto, nem mesmo seu gênero. Embora o acesso à introdução dessa prática não esteja acessível ao leitor, pois ocorreu em aula anterior sem a presença do estagiário, quando não há menção alguma acerca do sentido do texto, podemos inferir que a prática se desvincula dele. Há, pois, um processo mecânico de repetição. A relação entre sentido e oralidade é relevante quando se verifica a distinção entre as dimensões fonéticas e fonológicas. Se a pronúncia equivocada provoca alteração de sentido, lida-se com problemas na dimensão fonológica. Por outro lado, quando não há alteração de sentido, lida-se com a dimensão fonética (Odisho, 2007). Logo, em uma LE, apontar aos alunos a relevância da pronúncia para o sentido, dando destaque, sobretudo, para os equívocos que o afetam, será mais significativo. No contexto narrado, há que se considerar ainda alguns fatores que não são acessíveis ao leitor e podem ser questionados, como: qual a complexidade do texto no que diz respeito aos conhecimentos pré-

vios dos alunos acerca dos sons? Qual a frequência de exposição dos alunos aos sons da LA?

A presente reflexão vai ao encontro do que é narrado em RO06-2012:

A professora iniciou a aula apresentando as estagiárias e fez a chamada. Logo ela confirmou com os alunos quem havia lido um diálogo estudado na aula anterior e pediu para quem não havia lido, ler. Durante a leitura, a professora corrigia a pronúncia dos alunos. [...] talvez ela não deveria ter corrigido os alunos durante a leitura, pois, principalmente em uma LE, tais pausas, fazem com que o aluno perca a concentração, e ainda aumente seu medo de errar. RO06D02-2012.

Relata-se que o texto lido trata de um diálogo estudado em uma aula anterior. Não é acessível, ao leitor da narrativa, a abordagem utilizada pela docente na aula anterior, do ponto de vista de preparação para a pronúncia. Por outro lado, afirma-se que a professora corrigiu os erros de pronúncia durante a própria prática de oralidade. Questiona-se, dessa forma: os equívocos dos alunos afetavam o sentido? Eles têm consciência do que estão “lendo”? Onde está a concentração dos sujeitos? Na pronúncia? No sentido?

De modo a avançar no diálogo, propõe-se a leitura da próxima ocorrência referente a outro relato:

Em seguida, a professora utiliza o CD complementar ao material didático, para a escuta do parágrafo introdutório da unidade a ser estudada, sendo esta uma das atividades de *listening* desenvolvida em sua aula. Antes do início da leitura do texto, a docente dá dicas de como lê-lo, utilizando estratégias de leitura (*scanning* e *skimming*) [...] Após a leitura integral e individual do texto, a professora utiliza, novamente, o

CD para a escuta do mesmo. Depois, cada parágrafo é escutado individualmente, e a docente vai perguntando o que se pôde entender do que foi lido e escutado até o momento. Na atividade seguinte, é realizada a escuta das 'palavras-chave' (*main words*) do texto; a professora pede para que os estudantes as anotem no caderno e treinem, em casa, a pronúncia de cada uma delas [...] Novamente, os alunos escutam as palavras-chave do texto com a repetição, simultânea, de cada uma delas pelos alunos; aqui, a professora dá mais uma dica de como ler as palavras por meio da localização da '*stressed syllable*'. A docente dá continuidade à aula com a atividade seguinte do livro, que utiliza, mais uma vez, a técnica de *skimming* (ligação entre os fragmentos dos parágrafos com sua ideia principal) (RO11D01-2014).

Relata-se que a professora associou a atividade de escuta com a leitura do texto. Observa-se que a professora incentiva os alunos a estudarem a pronúncia das palavras principais do texto em casa, além da prática em sala de aula, apontando orientações como a localização da sílaba tônica. Do ponto de vista metodológico, apontar palavras-chave para o estudo de pronúncia pode ser relevante, uma vez que não haverá uma sobrecarga na memória de curto prazo. Ademais, a docente opta por propiciar o contato do aluno com o áudio mais de uma vez, permitindo maior desenvolvimento da percepção. Ao se relatar que o professor questiona os alunos acerca do entendimento do texto, no entanto, não há maior esclarecimento, fica o questionamento: trata-se de percepção e reconhecimento de palavras ou de compreensão textual? Ademais, menciona-se o uso das estratégias de leitura *scanning* e *skimming*, as quais podem ser compreendidas como estratégias *bottom-up* e *top-down*, respectivamente. Desse modo, na primeira estratégia, o leitor realiza a prática por meio de abordagens mais focalizadas na materialidade linguística em busca de alguma informação específica. Por outro lado, ao realizar a estratégia de *skimming* em um texto, o leitor

pratica um olhar mais global, ao focalizar aspectos como título, estrutura e imagens (Pereira, 2010).

Observa-se, contudo, que o uso dessas estratégias de forma descontextualizada não garante a compreensão, uma vez que são apenas métodos distintos de reconhecimento do texto em suas micro e macroestruturas, os quais não pressupõem o diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto. Para que a prática venha a ser significativa, o leitor precisa, durante a prática de *skimming*, acionar os seus conhecimentos prévios de modo a levantar hipóteses sobre a materialidade linguística. No excerto de RO11D01-2014, não há uma explicitação acerca da interação entre essas estratégias. Aponta-se que a docente deu “dicas” sobre a prática, no entanto elas não estão acessíveis ao leitor do relato. Além disso, há evidências, mais uma vez, da descrição dos usos do texto em detrimento do seu conteúdo, permitindo inferir que o objetivo principal estava no desenvolvimento da pronúncia.

Trazendo para o contexto de ensino da compreensão leitora, ao se entender como ocorre o ensino da pronúncia e as dimensões cognitivas envolvidas, verifica-se que não é relevante solicitar a leitura em voz alta sem antes passar por um processo de construção de sentido do texto, uma vez que o foco excessivo na pronúncia pode atrapalhar a compreensão, assim como no caso de uma leitura apenas ascendente. O aluno que ainda não tem uma boa percepção dos sons da língua terá dificuldade em lidar com tantas informações novas de forma simultânea, uma vez que a memória de curto prazo é utilizada tanto na leitura como no processo de reconhecimento e produção de um novo som (Odisho, 2007), e sabe-se que ela suporta poucas informações. Há que se ressaltar que, do ponto de vista cognitivo, a percepção/recepção difere-se da produção. Quando lê ou ouve um texto, o aluno está em um processo de recepção e percepção, o qual não é passivo, pois precisará ativar conhecimentos prévios para a compreensão. Na leitura, a prática é ainda mais complexa, uma vez que, além do processo de reconhecimento de palavras, que não é simples, a própria compreensão difere-se do processamento da linguagem oral e exige habilidades distintas

(Sousa; Hübner, 2016). Percebe-se que, quando a professora propõe a prática de escuta associada à compreensão do texto escrito, como no excerto de RO11D01-2014, ocorre um aumento da complexidade cognitiva. Logo, o objetivo que guia a prática é de extrema relevância.

Paradis (2004), pesquisador do bilinguismo na perspectiva da neurolinguística, aponta para a existência de distintos limiares de ativação do conhecimento durante o uso de uma LE. Esses níveis estão relacionados, via de regra, com a necessidade de impulso metacognitivo por parte do sujeito. Na mesma perspectiva, sustentado por suas pesquisas, o estudioso afirma que a compreensão exige um limiar mais baixo de ativação do que a produção. O que pretendemos evidenciar com essa contextualização é o fato de que reconhecer as palavras e sons durante o processo de escuta não garante compreensão; do mesmo modo, o reconhecimento visual das palavras não pressupõe a compreensão do texto. Por sua vez, podemos apontar a pronúncia, a qual também é solicitada pela docente na prática relatada em RO11D01-2014, e que é tratada, nesta pesquisa, como produção. Importa questionar onde estava o foco do aluno durante a prática relatada enquanto escutava o áudio e acompanhava no texto. Uma vez que o aluno tem conhecimento de que irá precisar pronunciar as palavras depois da escuta, pode utilizar toda a sua capacidade metacognitiva para armazenar os sons. Propomos que, nesses casos, trabalhe-se a construção de sentido do texto como ponto de partida. Depois disso, a escuta. E, só então, a pronúncia. Com isso, a própria prática de pronúncia será mais significativa.

Por meio da análise das práticas de pronúncia associadas aos termos texto e leitura, compreendemos que, no trabalho com o texto em aulas de LI, é preciso ter muito claro o objetivo que sustenta as práticas para que elas possam ser mais significativas ao aluno. As habilidades de leitura e fala podem ser desenvolvidas de forma paralela, mas não simultânea, para que não ocorra uma sobrecarga de informação ao aprendiz. Quanto aos resultados obtidos, nota-se que as práticas de pronúncia em sala de aula não caminham para a compreensão do texto, uma vez que não se observa, a partir dos relatos, uma preocupação com o sentido, e sim com o desenvolvimento sonoro.

Para Viana, Ribeiro e Baptista (2014), transformar o material visual em acústico durante a aprendizagem da leitura é vantajoso para garantir que a informação fique na memória de curto prazo por tempo suficiente até o acesso ao significado. Para a autora, enquanto o leitor fluente descodifica e compreende o que lê praticamente em simultâneo, o leitor não fluente descodifica primeiro (da esquerda para a direita, transformando cada letra no som correspondente, associando-o aos sons restantes, até chegar à pronúncia correta da palavra) e, apenas após esse processo, dirige sua atenção ao processo de compreensão da palavra lida. Contudo, em aulas de LI como LE, em que o aluno ainda não tem domínio sobre os sons da língua, o processo pode sobrecarregar ainda mais a memória, tornando-se exaustivo e desmotivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos de observação produzidos por licenciandos em Letras evidenciou diferentes representações sobre o uso do texto nas aulas de Língua Inglesa, entre as quais se destaca o uso recorrente da leitura como prática de desenvolvimento e avaliação da pronúncia. Percebeu-se que, por vezes, essa representação indica uma compreensão limitada do processo de leitura, reduzida, muitas vezes, à decodificação e à oralização, desconsiderando seu caráter sociocognitivo e discursivo. A prática pedagógica centrada na repetição oral e na pronúncia, ainda que com valor em determinados contextos, quando desvinculada da construção de sentido, acaba por comprometer o desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que a presença do texto em sala de aula, por si só, não assegura a construção de sentido por parte dos alunos. Pelo contrário, quando o texto é mobilizado com objetivos pouco claros, restritos à avaliação da pronúncia ou à simples tradução, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura mais complexas, como a inferência e a mobilização de conhecimentos prévios. A leitura, en-

tendida como processo ativo de construção de sentido, exige, portanto, um planejamento didático intencional, no qual o professor atue como mediador entre o texto e o leitor, considerando não apenas o nível de proficiência linguística, mas também os aspectos afetivos e socioculturais dos alunos.

A leitura em voz alta, fragmentada entre os estudantes, sem mediação de estratégias prévias de compreensão, tende a gerar foco excessivo na pronúncia correta em detrimento da interpretação do conteúdo textual. Tal abordagem, como apontam Kleiman (2011, 2013) e Bamberger (1986), pode, inclusive, ser inibidora do desenvolvimento da competência leitora, pois não estimula o uso consciente de estratégias nem favorece a motivação para a leitura.

Observa-se, portanto, a relevância de que o ensino de leitura em LE na Educação Básica seja fundamentado em uma abordagem sociocognitiva, que leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos, suas crenças e motivações, e promova o ensino explícito de estratégias metacognitivas. Isso requer que os docentes sejam convidados a refletir criticamente sobre suas próprias concepções de leitura, bem como sobre os objetivos que norteiam o uso do texto em sala de aula.

Em síntese, os resultados do estudo apontam para a necessidade de (re)pensar o papel do texto nas aulas de LI, superando práticas centradas na pronúncia. Para isso, é essencial que professores assumam uma postura consciente sobre a complexidade do processo de leitura e sobre sua própria função como mediadores de sentidos, capazes de criar condições para que os estudantes leiam, compreendam e se posicionem criticamente diante dos textos com os quais interagem, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Australia: Cambridge University Press, 1997.

BADDELEY, A.; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK; Michael W. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. São Paulo: Artmed, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARNITZ, John G. **Reading development of nonnative speakers of English: research and instruction**. Orlando: Copyright, 1985.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática/Unesco, 1986.

DIAS, Renildes. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 2005. p. 31-45.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 81-101, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzaato, 1996.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. **Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 2, n. 1, p. 3-28, 2007.

PARADIS, Michel. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

PEREIRA, Vera Wannmacher. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Confluência**, n. 39-40, p. 81-91, 2. sem. 2010. Disponível em:

<https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/678/445>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PHILLIPS, Beth M.; LONINGAN, Christopher J. Os correlatos sociais do letramento emergente. *In*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 191-206.

RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. *In*: RUDDELL, Robert B.; RUDDELL, Martha Rapp; SINGER, Harry (org.). **Theoretical models and process of reading**. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 996-1056.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. *In*: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina (org.). **Linguagem e cognição**: emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016. p. 47-66.

SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, Aprendizagem, Língua. *In*: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012. p. 21-110.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (coord.). **Ler para ser**: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler. São Paulo: Almedina, 2014.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

Carlos Arcângelo Schlickmann³

INTRODUÇÃO

O que entendemos quando falamos em *prática de análise linguística*? Alguns de nós, professores de português, entendem que é ensinar gramática a partir de um texto ou de pequenos trechos. “Vejam que neste verso de Olavo Bilac o verbo concorda com o sujeito”. “Nesta música de Marisa Monte há um erro no uso do pronome-objeto”. “Na manchete desta notícia o verbo está no presente do indicativo” É o que se denominou como um trabalho com a *gramática contextualizada* ou *gramática aplicada ao texto*, na década de 1980, uma má interpretação daquilo que se propôs na retomada do objeto da aula de português. Poemas que não chegam a ser lidos, contos com frases anteriormente sublinhadas, notícias com os verbos já destacados, tiras em quadrinhos para destacar pronomes são usados para “refletir” sobre a língua em atividades de metalinguagem e de regras de norma padrão, muitas vezes com destaque para as exceções e não para as regularidades. Esses exemplos demonstram um ensino de português na concepção de língua enquanto expressão do pensamento, em que o sistema linguístico é apresentado sob forma de lei e memorizado pelos estudantes, como destaca Luiz Carlos Travaglia (2009). Não é disso que estamos falando ao utilizar a expressão “prática de análise linguística”.

³ Graduado em Letras Português-Inglês. Mestre em Educação.

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque ‘as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer’ (Britto, 2002, p. 164).

O uso dos textos como pretexto para o ensino de teoria gramatical⁴, de tal e igual maneira, em nada difere do ensino a partir de frases do cotidiano, em geral inventadas no momento da aula, às vezes sob o rótulo de serem frases da realidade do aluno, como nos exemplos a seguir: “Em ‘Os mineiros levantam cedo para trabalhar’ temos um predicado verbo-nominal”. “Quando dizemos que ‘Os alunos chegaram cedo na escola’ temos um erro de regência verbal”. “A conjunção coordenada da frase ‘Minha família está viajando, por isso a festa pode ser lá em casa’ é classificada como oração coordenada sindética conclusiva”. Enfim, não interessa de onde os exemplos venham (frases ou textos) se o objetivo é o mesmo — apresentar regras e metalinguagem compreendendo a língua como expressão do pensamento.

O ato de enunciação é um monólogo e apenas tradução de uma expressão consumada na mente que se manifesta. Para essa concepção a psicologia individual é o que rege o ato da fala e a linguagem, de caráter abstrato, faz-se de forma estável. Está presente até hoje no ensino de português principalmente quando a metalinguagem é a base conteudista (Pedro; Schlickmann, 2021, p. 25-26).

⁴ Utilizamos o termo “teoria gramatical” para as atividades ligadas à metalinguagem e ao ensino de regras gramaticais isoladas de situações reais de uso da língua.

Desde 1980 se legitimou no Brasil a necessidade de que o objeto de ensino da aula de português seja o texto e não a teoria gramatical. Isso se dá em função de que todas as pesquisas realizadas no país têm demonstrado que não estamos formando cidadãos que se beneficiam da leitura e da escrita individualmente ou em seus grupos sociais, mas se tornam analfabetos funcionais, conhecedores do sistema linguístico que não conseguem fazer uso em função da precariedade de sua formação.

O texto se manifesta em diferentes práticas de linguagem, sejam de recepção (leitura e escrita) ou de produção (escrita e oral). Estão em nosso cotidiano, em nosso trabalho, na religião, na publicidade, em todo canto. Chegam até nossos olhos e nossas mãos a todo momento e de diferentes maneiras. Devem estar na escola também, de modo autêntico, se possível, não em livros didáticos, mas que estejam também. É nesses textos e em torno deles que a prática de análise linguística se dará. Os documentos oficiais também registram essa mudança no objeto da língua e destacam a necessidade do uso de textos autênticos nas aulas de português, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Vamos entender melhor isso.

ATIVIDADE EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS

Conceitualmente, pode-se dizer que ao se fazer menção à prática de análise linguística, está se fazendo referência a

um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões 'atividades epilinguísticas' ou 'atividades metalinguísticas' (Geraldi, 2013, p. 190).

Para poder discutir, na prática, como se efetivam essas atividades, é preciso diferenciar, então, atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas, que se dão em função de atividades linguísticas.

As atividades linguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite construir o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos interativos e ao desenvolvimento do tópico discursivo. São, pois, atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza *com a linguagem* para interagir com o outro. Essas ações linguísticas se efetivam sempre entre um *eu* e um *tu*, pois sempre há objetivos a atingir.

[...] *através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo: os estudos sobre a argumentação, especialmente aqueles vinculados à Retórica, têm ressaltado as formas pelas quais os sujeitos, argumentando, tornam o possível necessário: o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável* (Geraldi, 2013, p. 29).

Na escola, na aula de português, mas também em todas as outras aulas, é interessante que estes papéis estejam claros: num processo de interação, há sempre dois participantes em função da relação discursiva. O exemplo a seguir tentará demonstrar como se pode efetivar uma atividade linguística real. Imaginemos, pois, que em uma aula de português, professor e alunos se debruçam sobre informações a respeito de um tema qualquer, como “os impactos econômicos na vida dos trabalhadores brasileiros em função da pandemia do coronavírus”. Diferentes práticas de leitura e escuta podem ser realizadas com o objetivo de que todos tenham conhecimento desse tema e possam posteriormente falar ou escrever sobre ele: escuta de entrevista com economistas, políticos e representantes sindicais, leitura de notícias, realização de pesquisa na internet, apresentação de gráficos que comparam a renda *per capita* na última década, visita a uma empresa

da cidade para conversar com os gerentes, tudo cercado de anotações e comentários dos alunos para que os dados sejam lembrados depois. São inúmeros os gêneros textuais que podem circular nesse momento em sala e fora dela. O número de aulas dispendidas para isso não importa muito, pois o contato com textos autênticos e a construção de um conhecimento sobre o tema é o que interessa. Já tendo o que dizer, o professor solicita que os alunos reúnam todas as informações que receberam e iniciem o planejamento para escreverem um artigo de opinião sobre o tema. Informa que os três textos que mais configurarem um retrato de tudo o que estudaram serão publicados no jornal da cidade e que os demais farão parte de uma exposição a ser feita na escola. A definição de quem lerá o texto que o aluno escreve é de suma importância para suas escolhas lexicais e para a definição do estilo de escrita a ser empregado. De igual forma, o modo como se irá dizer e o gênero a ser usado fundamentam essa etapa. Ninguém escreve para ninguém, sem saber de que modo e em qual forma.

A etapa do planejar é importante para que as ideias a serem pontuadas sejam organizadas, os argumentos sejam definidos, os exemplos sejam escolhidos. Tudo feito e pronto para a escrita. O professor recomenda que nessa etapa não deve haver preocupação com a norma da língua, nem do ponto de vista ortográfico. Esta é uma etapa a ser feita depois. Para estimulá-los na escrita, o professor informa que também participará da atividade escrevendo o seu artigo. “Quero ver se o de vocês será melhor que o meu”, brinca antes de iniciar a atividade. Vale lembrar que esta é a terceira vez no ano que os alunos escrevem artigos de opinião, por isso já conhecem o gênero e sua estrutura formal. Não fosse assim, o professor deveria ter antes mostrado diferentes artigos, de diferentes assuntos, cercado de explicações sobre o gênero, a fim de que os alunos pudessem ter familiaridade com esse texto. Afinal, ninguém deve ser levado a falar ou escrever sobre algo que não sabe e nem produzir um gênero que não conhece. A sequência textual predominante aqui é a argumentativa, apesar de que outras sequências podem ser utilizadas. Esta é, pois, uma atividade linguística, ou seja, o locutor buscando estabelecer interação com o seu interlocutor. Luiz

Antônio Marcuschi (2002) conceitua as sequências textuais como tipos textuais, ao se referir à predominância de uma sequência sobre a outra, por isso é sempre importante estar atento às definições conceituais.

As atividades *epilinguísticas* são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (do tema ou assunto) para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados ou de aspectos da interação. Segundo Geraldi (2013, p. 25), elas estão presentes nas hesitações, correções, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. O autor afirma que essas atividades incidem ora sobre aspectos *estruturais* da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos, como o desenrolar dos processos interativos. É uma atividade de reflexão sobre a língua e pode ocorrer nas diferentes práticas de linguagem, mas principalmente na produção de textos dos alunos, atuando, fundamentalmente, na retomada dos textos produzidos, sobre os possíveis problemas de compreensão que tal texto apresenta, ou seja, fundamenta-se no princípio de partir do erro ou inadequação para a autocorreção.

Voltemos ao exemplo dado anteriormente. Após todo o desenvolvimento de escritura dos textos dos alunos e de a atividade de produção estar encerrada, é momento de uma terceira etapa, a da revisão, a qual deve se dar primeiro pelo aluno, depois pelo professor, se for o caso. Conforme o gênero a ser escrito, o tema a ser desenvolvido, o interlocutor ao qual o texto será encaminhado, o professor pode estar ausente no processo de correção, mas pode auxiliar na autocorreção, como sugere Antunes (2021). É o caso das cartas pessoais, dos textos biográficos, dos cartões comemorativos, enfim, dos textos que o aluno na verdade não quer que o professor leia — apesar de que o aluno pode pedir isso. Mas em nosso exemplo, o do artigo de opinião, em que o destinatário é desconhecido (leitores do jornal local e pessoas que se interessarem no mural expositivo), é fundamental o papel do professor na revisão. Embora seja o aluno que esteja no processo de revisor, o professor deve mediar o processo questionando sobre o gênero escrito, sua forma e função, a sequência textual usada, os problemas de

coesão e coerência, a articulação entre parágrafos, até chegar a questões de teoria gramatical. Retornaremos a isso logo adiante.

As atividades *metalinguísticas* são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de *metalinguagem*, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o fato linguístico ou tópico discursivo da situação de interação. Erroneamente, muitos chamam essas aulas de aulas de gramática. Até são, mas com o foco na memorização e na repetição, usadas num período em que o currículo tradicional era considerado importante já que o alunado era pertencente à classe socialmente mais favorecida.

Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e, portanto, uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados (Geraldi, 2013, p. 25).

Essas atividades são, para Geraldi (2013, p. 190-191), “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de ‘noções’ com as quais se torna possível categorizar tais recursos”. Para que estas sejam significantes ao se refletir sobre a língua, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Por isso, é inimaginável ao professor definir o estudo de qualquer tópico metalinguístico antes de a prática de linguagem ocorrer. Não é possível saber antes de olhar os textos produzidos pelos alunos, no nosso exemplo, que necessidades de estudo

da língua precisarão ser realizadas: pontuação, acentuação, concordância, estrutura do sintagma, vozes verbais, uso de conjunções, não sabemos.

O que sabemos é que é corrente um total privilégio de atividades metalinguísticas no trabalho com a língua na escola. Não se faz uma reflexão sobre o processo interativo da linguagem, mas acentua-se uma preocupação com a metalinguagem sistemática sobre a língua, enfocando conceitos, classificações, com predomínio, muitas vezes, da exceção à regularidade. Desse ensino decorrem atividades que privilegiam análise de sentenças, apenas categorizando o léxico e as estruturas morfossintáticas. O que se evidencia é que, primeiro, é preciso refletir sobre o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem para depois teorizar sobre ela, caso haja necessidade. Vamos detalhar melhor como pode se dar esse ensino e essa prática.

O FAZIMENTO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A proposta de João Wanderley Geraldi acabou se incorporando às propostas oficiais de órgãos federais e estaduais. Os PCN (2000), primeiro documento oficial que busca parametrizar o ensino para a educação em todos os níveis e modalidades, enfatizam que as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas. Mais recentemente, em 2018, a BNCC faz uma abordagem bastante semelhante, singularizando essas atividades como “prática de análise linguística e semiótica”. Nesse ínterim, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) reforça a necessidade de que a reflexão sobre aspectos epilinguísticos se dê anteriormente aos aspectos metalinguísticos (Santa Catarina, 1998). Assim segue o documento mais recente no estado, o “Currículo Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Território Catarinense” e todos os demais documentos estaduais e municipais do país. Isso significa que, pelo menos do ponto de vista dos órgãos oficiais, esse saber e esse querer já estão legitimados, como

dizia Antunes (2021), ao se referir ao texto como objeto de ensino da aula de português.

O trabalho linguístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua, também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o epilinguístico e o metalinguístico. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalinguístico seja posterior ao epilinguístico. Ele surgirá pelos questionamentos dos próprios alunos (Santa Catarina, 1998, p. 70).

Fazer análise linguística, portanto, requer observação dos fenômenos da linguagem, de forma articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e produção de textos. Geraldi (2013), na década de 1980, apresentou, na obra “O texto na sala de aula”, uma certa categorização de princípios que poderiam orientar a elaboração de *práticas de análise linguística*, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios à norma padrão. Não é possível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer na sala de aula, mas é possível elucidar algumas situações, apesar de que esse “programa” só pode ser feito pelo professor a partir de diagnósticos frequentes. Não é, ou não deveria ser, o autor do livro didático quem diz o que é “conteúdo” da aula de português; aliás, essa palavra aparece em documentos oficiais, subentendendo-se que cabe ao professor essa definição.

Uma leitura dos teóricos e dos documentos oficiais nos faz pensar em uma proposta que se inicia com a seleção de um fato linguístico para estudo. Retomemos nosso exemplo a partir daqui. As etapas de planejamento, escrita e revisão na produção do artigo de opinião já foram realizadas

pelos alunos. Em função do uso que se fará desses textos, a etapa seguinte será a de correção pelo professor. Em outras situações, podem ser realizadas correções de diferentes formas: seleção de textos de modo aleatório, correção em pequenos grupos ou em pares etc. O número de turmas e de alunos impede que o professor sempre corrija todos os textos e este não é o seu papel, em princípio. Lembremos também que corrigir não é marcar os erros ortográficos e os desvios de norma padrão e devolver para que o aluno “passe a limpo”, sem nenhum problema com a cor da caneta usada. Neste caso, em especial, o professor leu todos os textos e fez algumas anotações acerca do tema, do gênero, da criatividade e, também, de problemas de língua.

O primeiro olhar deve ser de maneira mais global, observando aspectos gerais, como a adequação ao gênero, estruturação de parágrafos, coerência argumentativa, relação entre título e texto. Identificar e compreender as características dos diferentes gêneros do discurso quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo, por exemplo, fazem parte desse primeiro olhar. Nesse sentido, é preciso reconhecer o universo discursivo dentro do qual cada texto se insere, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, a situação social de interação e o contexto sócio-histórico. Há que se observar os procedimentos sequenciais narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam a organização textual, bem como a intertextualidade (explícita ou não) (Geraldi, 2013). Em todos esses casos, é preciso um trabalho individual do professor com o aluno que tenha demonstrado esses problemas, o que não invalida uma atividade mais coletiva e colaborativa.

Passada a etapa desse olhar mais global, é necessário eleger um fato linguístico menor em função da necessidade de refletir com o grupo sobre a questão, num trabalho epilinguístico. Esse “fato linguístico” a ser selecionado vem das situações que são mais recorrentes na maioria dos textos. Pode ser um tema relacionado ao gênero discursivo, a aspectos de coesão e coerência, léxico, variação linguística ou problemas de normatização, desde que seja significativo para a turma a discussão desse tópico.

Analisar as sequências textuais predominantes e os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero, reconhecendo suas marcas linguísticas específicas (marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais etc.), pode ser uma opção, caso haja necessidade. Outro exemplo é a observação da língua em uso, no que diz respeito às variações linguísticas provenientes de fatores geográficos, históricos, sociológicos, técnicos etc. Verificar-se-ão, assim, as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita e a seleção de registros (estilos) em função da situação interlocutiva.

Geraldi (2013) aponta que também podem ser analisados os problemas de ordem sintática, morfológica e fonológica: no primeiro, refletir sobre as diferentes formas de estruturação das frases e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos na frase; em nível morfológico, observar as diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais e os processos de flexão e de construção de itens lexicais; em nível fonológico, é possível analisar desde as formas de inscrição, na escrita, das entonações da oralidade até as convenções ortográficas. Em todos os casos, a partir de situações de uso, nunca por meio de frases inventadas ou palavras soltas.

É possível, ainda, verificar a realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos. Exemplo para esse caso é a reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a informação nova, a topicalidade e a ênfase, ou atividades de redução do texto, por meio de omissões, elipses e apagamentos no sentido de evitar redundâncias, evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido, ou apenas como marca de estilo.

Imaginemos então que nos artigos de opinião produzidos o professor observou incidência, entre outros fatos linguísticos, de três situações: emprego equivocado das conjunções “e” e “onde”, repetição do “que” de modo inadequado (queísmo) e problemas de concordância com o verbo

“haver”. Elegeu, como fato linguístico inicial para seu trabalho com toda a turma, o primeiro problema, ou seja, o uso das conjunções “e” e “onde”. Não dá para resolver tudo de uma só vez, nem adianta avisar os alunos de todos os problemas ora cometidos. Detalhe importante: quiçá a escola tenha recursos suficientes para disponibilizar diferentes gramáticas e dicionários em sua biblioteca ou possa dar acesso à internet numa boa sala de informática ou nos celulares dos alunos para que eles possam baixar gramáticas e dicionários para consulta.

Dentre todos os fatos linguísticos possíveis de serem observados, vamos isolar esse definido pelo professor como o que carece de maior atenção neste momento. O trabalho inicia com o levantamento de diferentes situações de uso do “e” e do “onde” no texto dos alunos e em outros textos de diferentes campos de atuação, como o literário e o jornalístico. A intenção não é usar textos já prontos e publicados como pretexto, mas buscar como diferentes pessoas usaram essas conjunções em seus textos para avaliar o modo como estas foram usadas. É a criação de um *corpus* que pode ser utilizado para que as regularidades sejam observadas. Esses exemplos podem ser mostrados no quadro, em projetor, em folhas fotocopiadas, a depender das possibilidades oferecidas pela escola. Tudo deve estar disponível para que os alunos possam analisar esses usos, agrupando os exemplos por regularidade. É interessante que os alunos sejam levados a falar ou escrever suas próprias conclusões ao observar o uso dessas conjunções, como em: “O ‘onde’ sempre liga as orações dando uma ideia de lugar” ou “aqui o uso do ‘e’ parece estar somando ações” e assim por diante. Não estranhe se nos textos de autores o uso estiver equivocado. Nem sempre as revisões editoriais acertam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito, é possível sim usar a metalinguagem, e ela entra nesse momento, caso necessário. Hora de ir à biblioteca, à sala de informática,

ou de pegar os celulares que possivelmente estão guardados nas mochilas. Vamos ver e entender o que as gramáticas dizem disso. Esse olhar, inclusive, validará socialmente o uso das conjunções. Se possível, uma boa gramática descritiva aqui seria interessante para mostrar que, embora haja padrões de uso, o “bom negro e o bom branco da nação brasileira”, parafraseando Oswald de Andrade, usam o “e” e o “onde” a torto e a direito e vão se entendendo. Esse olhar permite dizer que somos pequenos linguistas avaliando as situações de uso da língua em contextos, inclusive, formais.

É importante exercitar os conteúdos estudados, retomando, por exemplo, todo o *corpus* para, a partir dele, realizar a reescrita dos textos. Não deve ser um exercício de classificação de orações e conjunções, sob pena de todo o trabalho realizado ficar sem sentido. Busque também atividades mais complexas, desafiadoras, estimulantes. Mostre outras conjunções que também usamos sem entender direito o sentido, proponha a escrita de outros parágrafos argumentativos, enfim, mostre toda a qualidade de sua formação como professor. O “e” é uma conjunção coordenada sindética aditiva e o “onde” uma conjunção subordinada adverbial de lugar, mas isso fica para o professor, que é usuário e técnico da língua.

Vale ainda ressaltar que é possível realizar exercícios de análise linguística a partir de outras práticas que não a da escrita e de forma isolada, sem ter um texto necessariamente antes. É o caso, por exemplo, de atividades que visem à ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, a partir de situações concretas de interação verbal, de modo a permitir, dentre outras coisas: a) a escolha daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem; b) a escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; c) a organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema ou acontecimento; d) o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais; e) a elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.

A *prática de análise linguística* deverá oportunizar a reflexão epilinguística de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas.

Enfim, há uma gama de atividades que podem ser desenvolvidas de modo a se refletir sobre a linguagem. Acredita-se que, assim, estar-se-á contribuindo para um ensino produtivo e significativo, desprovido de atividades sem relevância para o desenvolvimento da competência linguística, textual e discursiva do aluno. É um ensino reflexivo que objetiva não a construção de um saber metalinguístico, mas que se articule com o ensino reflexivo e operacional da linguagem (as práticas de oralidade, leitura e produção textual).

Essas atividades de reflexão sobre a linguagem, que tomam as atividades epilinguísticas como ponto de partida para reflexões mais profundas, estão na contramão das atividades que comumente são realizadas na escola. No entanto, de acordo com Geraldi (2013), são atividades significativas, que mostram a existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas, e levam à aprendizagem efetiva de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão.

A prática de análise linguística permite ao aluno assumir-se como sujeito de seu processo de aprendizagem. Quem dera possa ser sujeito de sua história também.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa:**

terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. v. 2.

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

BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PEDRO, Larissa Martins; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. Que professor de português queremos formar? *In*: BACK, Angela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo (org.). **Língua e ensino: contribuições à formação docente**. Criciúma: Ediunesc, 2021. p. 21-43.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: SED, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES: ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES DE 2019 E 2024 NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Claudia Milanez Sachet¹

Angela Cristina Di Palma Back²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa como as Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes — especialmente as Resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2/2019 (Brasil, 2019) e nº 4/2024 (Brasil, 2024) — estruturam a formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil, considerando as implicações dessas normativas para a constituição de uma prática pedagógica teoricamente fundamentada e socialmente comprometida. A escolha por investigar a formação inicial justifica-se pela compreensão de que, embora esta não esgote o processo de constituição docente, representa uma etapa essencial para a consolidação dos fundamentos teóricos e pedagógicos necessários à atuação profissional.

Pesquisas recentes (Clipes; Chaves, 2024; Rodrigues; Martiniak, 2021) indicam um número ainda limitado de investigações que abordem especificamente essa fase da formação, sobretudo no que se refere ao campo da alfabetização. Além disso, retomam-se aqui reflexões decorrentes de pesquisa anterior (Sachet, 2017), na qual se constatou que o percurso formativo de professoras alfabetizadoras — ainda que composto por for-

¹ Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação.

² Graduada em Letras Português-Inglês. Doutora em Linguística.

mação em nível médio, graduação e pós-graduação — não garantiu, necessariamente, uma base teórica sólida para a prática docente. As fragilidades evidenciadas nas entrevistas e nas observações de sala de aula reforçaram a necessidade de discutir criticamente o currículo dos cursos de Pedagogia e suas implicações na formação de alfabetizadores.

Adota-se, neste estudo, uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, articulando revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre os pressupostos que orientam as políticas de formação docente, com especial atenção à forma como a alfabetização é concebida e incorporada nesses documentos oficiais. Do ponto de vista teórico, a discussão sobre formação inicial dialoga com autores como Gatti (2014), Nóvoa (2017) e Tardif (2014), enquanto as reflexões sobre alfabetização são sustentadas por estudiosos como Scliar-Cabral (2013) e Dangiό e Martins (2018). A análise documental incide sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2018, 2019, 2024).

A relevância desta proposta reside não apenas na atualidade dos documentos analisados, mas também na urgência de problematizar os rumos da formação inicial de professores alfabetizadores em um contexto de disputas por concepções de ensino, aprendizagem e currículo. O artigo está estruturado em quatro partes: na primeira, discute-se a formação inicial docente; na segunda, apresentam-se os fundamentos teóricos da alfabetização, delineando a concepção assumida neste estudo; na terceira parte, realiza-se a análise das duas resoluções centrais (2019 e 2024), com foco em seus impactos na formação de professores alfabetizadores; e, por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados, apontando contribuições e possíveis caminhos para o aprofundamento da temática.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE SABERES E O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO

A docência é uma profissão de grande relevância social, uma vez que está diretamente ligada à formação humana em suas múltiplas dimensões: social, afetiva, cognitiva, cultural, histórica, corporal e emocional. Ser professor, portanto, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos; trata-se de lidar com o conhecimento em situações de relação humana (Nóvoa, 2017). Nesse sentido, o docente auxilia na formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e conscientes.

De acordo com Pasqualini (2020, p. 71), “o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico”, ou seja, a aprendizagem está condicionada às oportunidades educativas que são oferecidas. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que concebe a educação como prática social capaz de romper com a reprodução das desigualdades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, o professor assume papel central, e sua valorização passa, necessariamente, por uma formação sólida, crítica e comprometida com os fins sociais da educação (Saviani, 2011).

A formação inicial é, portanto, um momento essencial na constituição da identidade docente. Embora não seja a única etapa da formação profissional, é nela que se consolidam os fundamentos teóricos, éticos e metodológicos da prática pedagógica. Como ressalta Gatti (2016, p. 163), é preciso discutir “a formação de quem vai formar”. Isso implica compreender que o processo formativo não parte de um sujeito vazio: “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (Marcelo, 2009, p. 13). Eles carregam experiências escolares, saberes pessoais e representações da profissão que influenciam a prática futura.

Nessa perspectiva, a formação docente envolve a construção de múltiplos saberes, conforme aponta Tardif (2014): saberes disciplinares,

curriculares, profissionais e experienciais. Esses saberes precisam ser articulados a partir de uma formação que integre teoria e prática, permitindo que o futuro professor tome decisões fundamentadas, reflita criticamente sobre sua atuação e enfrente os desafios do cotidiano escolar (Nóvoa, 2017). Para isso, a formação deve promover o desenvolvimento de três dimensões fundamentais: a vida cultural e científica, a ética profissional e a flexibilidade diante do imprevisível.

Assim, pesquisar essa etapa de formação é substantivo, visto que, apesar de se considerar que os saberes inerentes à profissão docente são obtidos através do tempo (Tardif, 2014), compreende-se que a formação de professores promove a base do conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011). Somam-se, ainda, ao cenário descrito, as surpresas contextuais, como a situação pandêmica instalada desde o final de 2019, cujos desafios passaram pela mobilização de recursos tecnológicos, ensejando grande aprendizado e muitos desafios, haja vista ser exigido dos professores que saibam utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas, além de saber trabalhar com os conteúdos curriculares, afinal “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (Freire, 2010, p. 92).

Frisa-se que a autoridade a que se refere no exposto não se confunde com autoritarismo, pois é contrária à prática ditatorial. Almeja-se a formação de um professor qualificado que tenha autoridade que não se reduz a transmitir saberes, mas para possibilitar a seus alunos a possível transformação/construção de conhecimentos de forma coletiva, favorecendo a formação de pessoas autônomas, críticas e criativas. A autoridade defendida, então, possibilita ao docente maior segurança e competência profissional para lidar com a formação de indivíduos ativos, protagonistas e interventores do meio social. Compreende-se, dessa forma, que a “[...] autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Freire, 2010, p. 93).

A centralidade da formação inicial, portanto, está na constituição de um profissional que não apenas ensina, mas compreende criticamente sua prática, intervém na realidade e participa da construção de políticas públicas educacionais. Como reforça Nóvoa (2019, p. 207), “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente”. Por isso, a qualidade dessa formação não pode se restringir ao domínio técnico ou disciplinar, mas precisa abarcar uma compreensão profunda dos conteúdos, das práticas educativas e do papel social do professor.

No campo específico da alfabetização, por exemplo, a formação inicial deve assegurar que o professor compreenda o funcionamento da língua, os processos de aquisição da linguagem escrita e as práticas pedagógicas adequadas para auxiliar nesse processo. Cagliari (1998) alerta que, sem esse embasamento, a prática pode tornar-se mecânica e descontextualizada, prejudicando o desenvolvimento da linguagem escrita e o acesso pleno ao conhecimento. Marcelo (2009) também destaca a importância de os docentes dominarem os conteúdos que irão ensinar, de maneira integrada e significativa. Não se trata de uma apropriação isolada ou artificial dos saberes, mas de uma formação que proporcione condições reais de planejamento e intervenção didática qualificada. Afinal, como alfabetizar se o professor não compreende as estruturas da língua e os processos de apropriação da escrita? Portanto, garantir uma formação inicial consistente é investir na qualidade da educação. Nesse sentido, a próxima seção aborda aspectos referentes à alfabetização, conhecimentos esses que são caros à formação do pedagogo, futuro alfabetizador.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES NECESSÁRIOS À ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o processo inicial de aprendizado da leitura. Tornar-se alfabetizado é ter a capacidade de decifrar os grafemas, ou seja, identificar as menores unidades linguísticas separadamente para avançar

na direção das unidades linguísticas maiores, criando a capacidade de ler fluentemente e construindo sentido a partir do que leu. Nessas circunstâncias, percebe-se o quão desafiante é tornar-se plenamente alfabetizado.

A alfabetização possibilita o uso social da leitura e da escrita e é um direito de todos, pois oferece a possibilidade de interagir e agir criticamente por diversos contextos sociais. Considerando que a escrita é um artefato cultural, não é inata ao sujeito e, por esse motivo, faz-se necessário um ensino sistematizado e específico. Dessa forma, diferentemente da linguagem falada, que é adquirida por meio da interação social, é preciso aprender a linguagem escrita, pois esta é apenas uma tentativa de representação daquela e possui, portanto, características próprias inerentes a seu funcionamento, uso e compreensão. Isto posto, traz-se à tona a importância de rever a postura ingênua, a partir da qual se crê que os alunos aprenderão a ler de forma espontânea. É preciso haver ensino intensivo; afinal, dominar os códigos linguísticos é essencial para decodificar, característica básica da leitura (Dangiό; Martins, 2018).

Alfabetizar-se pressupõe, desse modo, “o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos por meio do ensino dos aspectos estruturais da língua e, principalmente, do uso adequado da linguagem nas diferentes situações comunicativas” (Dangiό; Martins, 2018, p. 90). Essa aprendizagem consiste em uma etapa importante (e complexa) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque envolve o desenvolvimento de inúmeras capacidades. Para que se aprenda a ler e a escrever, é preciso, por exemplo, reciclar os neurônios para aprender a distinguir a direção dos traços das letras, a fim de diferenciar as direções, pois entre d/b ou q/p, a única diferença é apenas a direção esquerda e direita. Isso é difícil de ser percebido pelo alfabetizando, pois está acostumado a reconhecer os objetos (para isso, pode-se pensar em quaisquer objetos, a exemplo de um lápis), virados tanto para a esquerda, quanto para a direita, para baixo ou para cima e continuam tendo a mesma identidade. Sempre será o mesmo objeto (lápis), ou seja, a identidade referencial é mantida. É preciso, também, dominar os valores dos grafemas, associando-os aos fonemas que os representam, e

aprender a utilizar as letras que realizam os grafemas dentro de palavras/textos, pois, mesmo que o sujeito já seja falante da língua, precisará refletir conscientemente sobre essas abstrações (arbitrárias), cujas inter-relações são constitutivas da linguagem. Compreende-se, assim, que

[...] a língua escrita apresenta-se carregada de arbitrariedade e por isso deve ser aprendida pela criança tanto em sua totalidade — como representante das unidades dotadas de significado — quanto na apropriação de suas partes — em unidades menores que estão relacionadas à constituição do significado das palavras (Dangió; Martins, 2018, p. 73).

Nesse sentido, para ocorrer uma qualificada alfabetização, segundo Moraes (2014), é essencial que se tenham habilidades de manipulação de fonemas³ e, portanto, somente após ter havido o reconhecimento dos traços e das letras, a associação e correlações dos grafemas aos fonemas e vice-versa, é que ocorre a significação junto à memória de trabalho e, em seguida, é assegurada na memória de longo prazo, quando esse significado passa a ser armazenado. Por isso, conclui-se que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras e os valores que os grafemas têm é indispensável para o momento da leitura, sendo que, quando o indivíduo se depara com uma palavra desconhecida, consegue logo reconhecê-la, não correndo o risco de perder a significação básica anteriormente processada na memória de trabalho (Scliar-Cabral, 2013). Sustentando essa afirmação, Viana (2002, p. 44) declara que

[...] quer os resultados dos estudos correlacionais, quer os dos estudos desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência

³Mobilizando os fonemas /a/, /m/, /o/, /t/, podemos, por meio da manipulação, obter diferentes formas e, conseqüentemente distintos significados, a exemplo de: *amor, mora, oram, Roma*.

fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores.

Por fonema, portanto, entende-se que são os traços sonoros que têm a função de distinguir significado, ou seja, que servem para diferenciar um significado de outro. Um exemplo disso é que “não importa como as pessoas pronunciem o terceiro segmento da palavra *carta*, pois o som, que o carioca produz, só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz pelo fato de que ambos são consoantes, e só” (Scliar-Cabral, 2013, p. 103, grifo nosso). Já /'bala/ e /'mala/ são diferentes por possuírem traços que têm função distintiva, ou seja, fonemas diferentes, que distinguem significados. Isso quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'_ala/, o significado se altera (Scliar-Cabral, 2013).

Desse modo, acredita-se que para desenvolver a consciência fonológica é preciso produzir fones, do ponto de vista articulatório, semelhantes aos que um falante produz, no caso, o professor, relacionando-os ao fonema (que é um conceito abstrato) e, conseqüentemente, ao grafema/letra correspondente no contexto do vocábulo. A título de exemplo, podemos retomar a palavra *carta*, que, a depender da região, tem o terceiro segmento pronunciado diferentemente, cujas transcrições fonéticas podem, entre outras possibilidades, ser assim representadas: ['kaxta], ['kahta] ou, ainda, ['karta]. Essas pronúncias (fones) idealizam chegar o mais próximo possível da realidade fonológica, cuja transcrição é /'kaRta/. Vê-se, portanto, a importância do conhecimento linguístico dos professores alfabetizadores, inclusive para lidar, podendo discutir as possibilidades de variação linguística advindas da variedade de pronúncias, como algo inerente a todas as línguas, sem juízo de valor.

A consciência linguística ou, mais propriamente, a consciência fonológica, favorece subsídios nas práticas alfabetizadoras. A ciência tem conseguido explicar os motivos das dificuldades frequentes no processo de alfabetização, sobretudo no que compõe as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, pois, antes de ser alfabetizada, a criança já é falante da lín-

gua, e “ela percebe a fala como um contínuo, isto é, não há separação entre as palavras, nem entre consoantes e vogais” (Scliar-Cabral, 2013, p. 13). A dificuldade decorre do fato de que a criança precisará aprender a separar as palavras por espaços em branco, o que não é feito na cadeia sonora da fala. O ritmo é outro.

Depreende-se, a partir do exposto até aqui, a relevância de haver uma qualificada formação docente e contínuos cursos de aperfeiçoamento para que os professores tenham conhecimento teórico suficiente para desenvolver de modo pleno as habilidades leitoras nos alunos, tendo clareza de para quê/como ensinar as crianças a ler e escrever, além de mostrar a função social e cultural que esses atos de fala possuem. Segundo Cagliari (1998, p. 13), “os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. Logo, considera-se importante propiciar uma formação bem-fundamentada, pois a defesa é a de que a leitura não é inata ao sujeito, e o professor alfabetizador tem papel crucial no ensino-aprendizagem.

Em seguida, far-se-á uma análise dos documentos selecionados, buscando verificar qual o lugar de formação do alfabetizador.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO

A formação inicial de professores, particularmente dos alfabetizadores, não pode ser compreendida fora do contexto sociopolítico em que está inserida. Nas últimas décadas, com o avanço do ideário neoliberal, observou-se um progressivo redimensionamento do papel docente. Evangelista (2006) já alertava para esse movimento, destacando que o professor passou a ser visto como um profissional multifuncional — tutor, gestor socioemocional, empreendedor —, o que reflete não apenas a intensificação do trabalho, mas também a precarização das condições de exercício da docência. Nesse cenário, a prática pedagógica se fragmenta e a

função política e formativa do educador é desvalorizada, consolidando-se uma lógica tecnicista, baseada na eficiência e na aplicação de prescrições normativas.

Esse modelo formativo é acentuado pelas legislações mais recentes, que orientam os cursos de licenciatura no Brasil, notadamente a BNCC e as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024. Desde os anos 1990, com a difusão da noção do “professor reflexivo”, observa-se a substituição da reflexão crítica pela aplicação de competências, deslocando o eixo da formação da teoria para a prática imediata, conforme nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2024). Teixeira (2020) argumenta que essa perspectiva relega o saber científico ao segundo plano e enfraquece a constituição da profissionalidade docente, reduzindo o educador a um executor de tarefas previamente determinadas, sem espaço para a autoria pedagógica ou para o exercício de uma prática reflexiva e situada.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelece três grandes eixos de competências: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Ainda que a terminologia pareça valorizar o trabalho docente em sua complexidade, o documento evidencia uma forte tendência à instrumentalização. O artigo 11 explicita a distribuição da carga horária nos cursos de licenciatura, atribuindo 1.600 horas à aprendizagem dos conteúdos da BNCC, 800 horas à formação pedagógica geral e outras 800 horas à prática pedagógica, incluindo o estágio supervisionado. Tal estrutura revela uma inversão: a prática, frequentemente descolada da teoria, é colocada como elemento central, enquanto a base teórica e epistemológica que deveria sustentar a ação docente fica em segundo plano.

A formação de professores, desse modo, passa a ser orientada mais pela lógica da aplicabilidade do que pela construção crítica do conhecimento. A universidade deixa de ser espaço privilegiado da pesquisa e do pensamento pedagógico autônomo para tornar-se executora das demandas

impostas por políticas públicas de viés avaliativo e normativo. Como destaca Silva (2019), esse arranjo reflete uma política de governo alinhada a ideais de padronização, responsabilização individual e adaptação às exigências do mercado educacional. O docente é deslocado do centro do processo formativo para se tornar um aplicador de currículos, um técnico da BNCC.

No que diz respeito à alfabetização, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta dois registros diretos e superficiais. O primeiro está no artigo 13, que inclui entre as competências essenciais a necessidade de domínio dos fundamentos e processos pedagógicos da alfabetização, com foco nos resultados de fluência leitora, compreensão textual e produção escrita. O segundo aparece no anexo da resolução, ao indicar que o professor deve demonstrar conhecimento sobre estratégias de alfabetização, literacia e “numeracia”, de acordo com a etapa da Educação Básica em que atua. Tais menções, apesar de importantes, são breves e não oferecem subsídios para a construção de uma concepção ampla e teórica sobre o processo alfabetizador.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, tampouco avança nessa lacuna. Embora traga como novidade a integração de diferentes trajetórias formativas — como a segunda licenciatura e a formação pedagógica de graduados não licenciados —, o novo texto não menciona explicitamente o termo “alfabetização”. A ausência do conceito, sobretudo em um curso como o de Pedagogia, é sintomática de um esvaziamento da dimensão específica da leitura e da escrita nos anos iniciais, o que reforça a visão da alfabetização como mera técnica a ser aplicada, e não como um campo teórico e didático próprio. A resolução mantém o vínculo estrutural com a BNCC, reiterando a centralidade das competências e o alinhamento entre os currículos de formação e os conteúdos da base, como explicitado no artigo 7º, inciso XIII: “conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação

Básica” (Brasil, 2024). O artigo 11 também reforça a articulação entre essas diretrizes, a Base Comum Nacional e as políticas de valorização docente.

Essa vinculação, presente tanto na Resolução de 2019 quanto na de 2024, revela a lógica de uma formação docente orientada por resultados, em consonância com avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O professor é pensado como alguém que deve dominar protocolos de ensino que garantam indicadores de desempenho, e não como sujeito crítico capaz de construir conhecimento com base em sua realidade e em fundamentos pedagógicos consistentes. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2024) alerta que essa abordagem esvazia a dimensão formativa do ensino, reforçando um tecnicismo que priva o professor da autonomia necessária para enfrentar os desafios da prática alfabetizadora. Como aponta Silva (2019), essa estrutura representa uma política de governo, de matriz neoliberal, que reduz a educação a um conjunto de procedimentos operacionais e mensuráveis.

A Resolução nº 2/2019 já deslocava a formação teórica para a prática, priorizando conteúdos da BNCC em detrimento da fundamentação pedagógica. A Resolução de 2024 mantém essa vinculação, sem aprofundar o conceito de alfabetização, perpetuando um modelo instrumentalizado que forma professores para aplicar diretrizes, mas sem desenvolver uma visão crítica do processo. Diante desse cenário, é fundamental destacar que a alfabetização requer mais do que domínio de competências. Exige base teórica sólida, conhecimento do funcionamento da língua, sensibilidade às variações linguísticas e domínio dos processos cognitivos envolvidos na apropriação da linguagem escrita. Se a formação inicial continuar reduzida à aplicação da BNCC e à preparação para avaliações padronizadas, forma-se um professor incapaz de intervir criticamente nos processos de ensino e aprendizagem. Como lembra Nóvoa (2017, p. 1114), “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais”.

Diante das diretrizes estabelecidas, torna-se essencial problematizar de que modo a alfabetização está inserida na BNCC, uma vez que ambas as Resoluções fazem referência a esse documento. A alfabetização na BNCC é discutida explicitamente em uma parte reservada do texto. O documento pressupõe que a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e salienta a importância desse processo, afirmando que **a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e, por isso, requer ação pedagógica.**

É preciso que os estudantes **conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura [...]** o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (**letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas**) (Brasil, 2018, p. 89-90, grifo nosso).

A partir do que foi destacado neste excerto, serão problematizados alguns conceitos trazidos pela BNCC no que diz respeito à alfabetização. Primeiro, o documento aponta a importância de conhecer o alfabeto, mas, nessa parte do documento, não deixa claro se é um conhecimento acerca do nome das letras, do traço das letras, do som das letras; enfim, apenas põe em xeque a relevância desse conhecimento. Bem, a concepção defendida neste trabalho entende que reconhecer a representação visual das letras, com seus traços invariantes, é primordial para que ocorra a alfabetização. Entretanto, saber o nome das letras, bem como a ordem alfabética não é um pré-requisito para o aprendizado inicial da leitura, por mais que seja significativo por diversos outros motivos. Isso porque “[...] se ensinarmos pelo nome das letras, como o nome da letra b sendo ‘bê’, ao ter que ler a palavra *bala*, o aluno poderia incorrer no erro de ler ‘be-á-éli-a’” (Dangiό; Martins, 2018, p. 101).

Isto posto, remete-se à ideia de que ensinar o valor fonológico das letras no contexto de palavras produz mais conexões cerebrais do que quando as crianças são instruídas a memorizar palavras simplesmente, pois “embora os nomes das letras contenham índices para derivar os seus valores fonológicos, o ensino destes facilita mais do que o ensino dos nomes [...]” (Moraes; Leite; Kolinsky, 2013, p. 27). Desse modo, por meio de um correto ensino de conscientização auditiva, o ensino poderia ser facilitado.

Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. A diferença sonora entre as palavras pé e fé, por exemplo, está apenas na qualidade da consoante inicial (Lemle, 1988, p. 9).

Depois dessa breve problematização, constata-se que um professor que não teve uma formação teórica robusta durante sua formação poderá entender, a partir do posicionamento da BNCC, que, para aprender a ler, é preciso conhecer o nome das letras. O documento, inclusive, traz mais à frente uma habilidade requerida aos estudantes, que é a de nomear e recitar o alfabeto na ordem das letras, o que, como visto, é importante por diversas questões, mas não para o processo de ensino inicial da leitura.

Outro ponto destacado foi a questão da importância de se trabalhar com os diferentes tipos de letras. Isso é extremamente importante, uma vez que o mundo está rodeado de palavras escritas com diferentes traçados, e o aluno precisa entender a individualidade de cada uma. Scliar-Cabral (2013) reitera que, para o aluno ascender na leitura, é necessário que recicle os neurônios, a fim de que perceba a diferença entre esquerda/direita e horizontal/vertical das letras, afinal, trata-se de traçados gráficos abstratos. O aluno precisará, por exemplo, reconhecer as invariâncias dos traços que compõem as letras idênticas B e b, ao mesmo tempo em que se depara com traços muito parecidos e com significados totalmente diferentes, como M

e W. Esse reconhecimento é difícil para a criança, pois está acostumada a enxergar objetos no dia a dia, como uma xícara, que, tanto virada para cima, quanto para baixo, continua sendo uma xícara (ou podemos retomar a ideia de *lápís*, anteriormente exemplificado).

Outro aspecto relacionado à citação da BNCC explanada anteriormente refere-se ao fato de afirmar que o ensino da leitura e da escrita é uma mecânica. Considera-se, sim, que acontece uma mecânica no cérebro humano durante a leitura, afinal, a escrita é um instrumento cultural de natureza psíquica e demanda, por parte do estudante, complexos processos de apropriação. O cérebro humano não foi programado para aprender a ler e, portanto, foi criando mecanismos ao longo do tempo (Dangió; Martins, 2018). Há uma parte do cérebro que pode ser considerada como uma “caixa das letras”, área especializada da formação visual da palavra, que fica na região esquerda do cérebro, na região occipito-temporal ventral esquerda (Dehaene, 2012). Pode-se ainda considerar que a leitura é uma atividade mecânica, pois, para ler, precisa-se combinar fones que são significativos na língua (fonemas). Essa mecânica deve ser respeitada, sob pena de não ser reconhecida como elemento da língua. No português, por exemplo, não há palavras terminadas em *g*, mas no inglês, sim. Assim, percebe-se que são mecânicas distintas, que geram significados, cada qual em sua língua. Contudo, mais uma vez, o documento traz um conceito importante de forma superficial, o que pode ficar parecendo, ao professor que o lê, que ler é uma mecânica e, por isso, deve ser trabalhado de forma mecanizada, artificial e isolada do código.

Outro aspecto na mesma citação que merece ser problematizado é o fato de afirmar que a leitura requer que os alunos atinjam a consciência fonológica, o que, como visto anteriormente, é crucial para a alfabetização. Todavia, deixa uma certa incompreensão, pois relata que pode ser trabalhada por meio de sílabas ou de palavras. Novamente, um professor que não teve uma consistente formação pode entender que a consciência fonológica é atingida mediante o ensino das sílabas, o que não é propício, pelo menos não a partir do que se defende aqui, visto que, isoladamente, “todas as síla-

bas se tornam tônicas e a distinção que aparece na fala espontânea desaparece na fala artificial” (Cagliari, 1998, p. 61). Dando um exemplo, têm-se a palavra *banana*, em que o segundo e o terceiro segmento, apesar de serem grafados de forma idêntica, apresentam sonoridades diferentes, e há, de modo contrário a isso, sons iguais que apresentam escritas diferentes, como o último segmento das palavras *concerto* e *conserto*. Por isso, considera-se o ato de ler um processo de identificação de palavras contextualizadas e com sentido. Destarte,

[...] para a aprendizagem da escrita, somente os processos iniciais de escuta atenta dos sons não são suficientes, ainda que necessários, tornando-se premente à criança a aprendizagem de como esses sons podem ser representados e, até mesmo, a aprendizagem da leitura de suas diferentes formas de representação (Dangiό; Martins, 2018, p. 95).

Outro ponto que merece ser problematizado é o fato de a BNCC, apesar de se mostrar consciente da especificidade do ensino do código, declarar que o educando deverá reconhecer as palavras globalmente. De novo, se o professor não tem uma sólida formação, poderá compreender que a alfabetização deve se dar por meio do método global. Considera-se que haja sim uma leitura global ocorrida quando o aluno já automatizou o código, no entanto, antes disso, é preciso que haja “um ensino intencionalmente planejado para todas as crianças de maneira qualitativa, munindo-as de conceitos linguísticos essenciais à apropriação do segredo da alfabetização” (Dangiό; Martins, 2018, p. 96).

Existem muitos apontamentos da BNCC que merecem ser analisados no que se refere à alfabetização. Buscou-se trazer aqui alguns deles que, de certa forma, resumem a concepção trazida no documento alusivo ao processo de alfabetização. Concluiu-se, com esta pesquisa, que o conteúdo referente à alfabetização na BNCC é escasso e acaba permitindo diferentes interpretações e incompreensões, o que acarreta, a quem não tem uma for-

mação consolidada, um entendimento superficial. Aparenta, nesse sentido, ser enaltecida a aspiração por um trabalhador que saiba lidar com o sistema imposto pela sociedade capitalista, dogmático, caso contrário, passa a ser culpabilizado individualmente. Ou seja, fica à margem do sistema.

Reflete-se, então, qual o nível de qualidade com que os professores serão formados por meio desta prática requerida. Esse questionamento se coloca na medida em que se compactua com Imbernón (2011), o qual afirma que a profissão docente precisa estar além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, ultrapassando a ideia de reprodução do conhecimento dominante. O autor salienta que, se os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá ir se constituindo desse modo. Freire (2010) afirma que, como seres histórico-sociais, os indivíduos são capazes de desenvolver inúmeras habilidades, sendo capazes de intervir, contestar, decidir e

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (Freire, 2010, p. 33).

Torna-se, no entanto, um grande desafio formar professores autônomos e autores, conforme o destacado por Freire (2010), seguindo as documentações legais analisadas, que vieram para conduzir o processo formativo do professor, reduzindo a identidade docente ao se constituir, enquanto prática pedagógica, como um mero treino teórico de aplicação da BNCC. Esses e outros motivos fazem com que tais propostas sejam problematizadas, pois, por mais que se apresentem como propostas adequadas a um projeto de formação humana, acabam deixando marcas consideradas inapropriadas para uma educação qualificada.

Há, por isso, inúmeras contestações sobre essas propostas de formação de professores. Uma é, como visto, o fato de a formação ficar restrita aos conteúdos da BNCC; outra crítica é o fato de haver ênfase em uma formação mais voltada à prática, à aquisição das habilidades e competências, havendo mudança no locus de formação, da universidade para a escola. À vista disso, é possível inferir que esse professor seria formado para saber aplicar a BNCC e, com isso, aprender as formas de preparar os estudantes para serem mensurados em avaliações de larga escala nacionais e internacionais, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho. Espera-se que novas pesquisas fortaleçam a formação dos alfabetizadores e orientem políticas educacionais mais alinhadas às reais necessidades do ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação de professores é imprescindível para que se alcance uma educação significativa para os atores (professores, alunos e comunidade escolar) no processo. Nóvoa (2019) relata que não é possível alcançar uma boa formação quando se tem uma profissão fragilizada, do mesmo modo que não é possível alcançar uma profissão forte se houver uma formação de professores desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

A análise evidencia que as diretrizes atuais reforçam uma formação tecnicista, priorizando a adaptação à BNCC e reduzindo a base teórica. A falta de aprofundamento na formação inicial pode levar a práticas descontextualizadas e distantes das necessidades da educação básica. Diante disso, é fundamental que o professor não apenas aplique as diretrizes mecanicamente, mas analise-as de forma crítica, promovendo reflexões que contribuam para aprimorar futuras políticas educacionais. Espera-se, assim, que o docente interprete os documentos normativos com olhar atento, evitando leituras reducionistas. A formação inicial deve prepará-lo

para uma atuação autônoma e qualificada, garantindo um equilíbrio entre cumprimento das normativas e reflexão crítica sobre suas implicações.

Compreender a educação como processo de transformação social exige que a formação docente vá além da mera adaptação curricular, fomentando questionamentos e avanços. Assim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a importância de uma formação que alie cumprimento das diretrizes com uma prática pedagógica crítica e qualificada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. [S. l.]: ANFOPE, abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. [S. l.]: ANDES-SN, nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

CLIPES, Esther Salvador; CHAVES, Monteiro Priscila. A alfabetização em cursos de Pedagogia e a formação de professores para o capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 2, p. 47-67, ago. 2024. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61668/34283>. Acesso em: 2 mar. 2025.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006. Projeto de Pesquisa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 71-97.

RODRIGUES, S. A. M.; MARTINIAK, V. L. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-17, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.18516.075. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18516>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SACHET, Claudia Milanez. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos críticos**: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Fi, 2019. p. 102-122.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 17-34.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

CAPÍTULO 4

AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Dayane Cortez¹

Carlos Arcângelo Schlickmann²

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 13).

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca registrar e refletir sobre a experiência incipiente de professores do curso de licenciatura em Letras Português, a partir do componente curricular *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais de Ensino*, na formação inicial de professores desse curso na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), uma universidade comunitária, de direito público-privado, responsável nas últimas cinco décadas por formar grande parte dos professores, demanda que as universidades públicas federais, estaduais e privadas, muitas com cursos em Educação a Distância (EaD), localizadas nas capitais e regiões centrais do estado de Santa Catarina, assim como no município de Criciúma, sede da Unesc, não contemplam.

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa. Doutora em Educação.

² Graduado em Letras Português- Inglês. Mestre em Educação.

Nesse contexto, propomos aqui uma reflexão a partir da experiência de professores supervisores e acadêmicos do curso de Letras acerca da educação em outros espaços, principalmente espaços de caráter social que não sejam os ambientes escolares de ensino regular, uma vez que, de acordo com Gadotti (2005, p. 3), “a educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como ‘educação ao longo de toda a vida’ (conceito difundido pela Unesco [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver”. Ressalta-se que esse estágio ocorre na última fase do curso, posteriormente a três semestres de estágio formal em escolas de educação básica, o que significa que os estagiários já passaram por diferentes experiências de atuação nas escolas regulares.

Importante destacar de antemão que muitos são os espaços *não escolares* possíveis e que podem ser considerados espaços de ensino-aprendizagem, sendo tão importantes quanto os escolares para o desenvolvimento do saber docente; portanto, não podem ser desconsiderados no processo de formação inicial de professores, haja vista as novas dinâmicas e organizações sociais em que estamos inseridos e que vêm transformando a sociedade, a escola, as formas como aprendemos e ensinamos e, consequentemente, os processos de formação inicial de professores. Essas mudanças exigem do sistema educativo formal um perfil de profissional mais ampliado, pois as práticas educativas se modificam rapidamente em relação a essas novas dinâmicas em que a garantia de direitos e a inclusão escolar, assim como a tecnologia, a ciência, a internet, as redes sociais e os seus impactos no estilo de vida das pessoas vêm remodelando de forma veloz nosso estilo de vida, a sociedade e, consequentemente, impactam os processos de educação.

Assim, os espaços não formais de educação constituem exemplos interessantes que vencem a rigidez, a uniformidade do conteúdo na educação, e desafiam professores e alunos a olhar o mundo tal qual se apresenta, empurrando a educação institucionalizada a experiências formativas que

modificam a ordem ou as relações preestabelecidas. Como destaca Gadotti (2005), não se trata de uma educação não formal em oposição à educação formal, mas de uma formação que considera outros espaços como possíveis para o ensino e o exercício profissional dos futuros professores de Letras (e de outros componentes curriculares também), ultrapassando os limites do ensino formal escolar, uma vez que as escolas e as universidades estão muito bem integradas aos sistemas.

O objetivo aqui é apresentar as vivências desenvolvidas nos mais diversos espaços por alunos da licenciatura em Letras Português e, por meio dessas experiências, refletir sobre as contribuições para a comunidade externa à universidade, para a formação inicial de professores e o papel do processo na formação humana em espaços de educação não formal, à luz de Gohn (1998, 2006), Gadotti (2005) e Freire (1996).

Apresentamos resultados de três práticas educativas exitosas, embora com suas dificuldades e limitações, realizadas por alunos do curso de Letras Português, no segundo semestre de 2024, e as reflexões a partir desses estágios supervisionados.

As discussões se dão a partir da observação direta e do acompanhamento de acadêmicas na elaboração de seus projetos de ensino, na construção de suas práticas, na execução e socialização coletiva dessas experiências por meio dos relatos orais, da elaboração de planos de ensino e relatórios de estágios. Desse modo, o presente capítulo se faz enquanto um exercício de reflexão sobre o componente curricular *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais de Ensino* como espaço formativo no currículo dos futuros professores de língua, favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e autônoma desse profissional, além de uma formação comprometida com a inclusão e a justiça social, portanto, mais democrática e plural que dialoga com sua formação na concepção de língua(gem) como prática social.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

De modo geral, o objetivo principal dos estágios é propiciar uma gradual inserção dos licenciandos nos ambientes e nas práticas escolares, a fim de oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento das diversas habilidades, competências e conhecimentos necessários ao exercício da docência, que permitirão, *a posteriori*, exercer a profissão com ética e responsabilidade. Ao mesmo tempo, busca-se verificar o domínio dos conhecimentos científicos do componente curricular de Língua Portuguesa e as metodologias próprias desse ensino, independentemente do espaço (formal ou informal) de atuação, considerando que estão aptos para esse ensino pela formação em quatro anos de graduação.

Os estágios supervisionados nas licenciaturas da Unesc se dão por discussões teóricas acerca do ensino, observações da conjuntura e da realidade escolar, bem como da sala de aula, planejamento de atividades em espaços formais e não formais de educação e ações formativas, sempre com acompanhamento e mediação dos professores orientadores dos cursos de graduação e professores regentes (supervisores) nos espaços escolares onde realizam suas práticas. Já nos espaços não formais, os supervisores de suas atividades advêm de diversos campos de atuação para além das licenciaturas, como Psicologia, Serviço Social, Medicina, Direito, Biblioteconomia, Museologia etc. A proposta é que as atividades que os licenciados desenvolvam em cada um de seus estágios se alinhem com as práticas de ensino por meio dos conteúdos e estudos, que partam das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos seus cursos de graduação e se relacionem com os componentes curriculares correspondentes, a ementa de cada estágio e a realidade na qual este estará inserido.

Ao longo do semestre, objetiva-se que, durante as experiências de estágio, os acadêmicos de licenciatura se aproximem do espaço educativo, compreendendo a realidade em que estão inseridos e, em diálogo

com os professores orientadores e supervisores, proponham, vivenciem e executem atividades pedagógicas que possibilitem a interação de professores, estudantes e comunidade, permeando o campo da Educação e, no caso específico de Letras Português, que deem destaque aos estudos e ao ensino de Linguagem e Literatura, explorem a Língua Portuguesa e todas as formas de comunicação, incluindo as digitais.

O desejado é que, nas vivências de seus estágios supervisionados, os acadêmicos desenvolvam consciência da importância de uma formação teórica sólida, contextualizada e que compreendam seu papel como futuros professores, que tenham subsídios dessas experiências e formação que possibilite superar os desafios da Educação Básica, considerando as práticas formativas em espaços não formais como agregadoras para tal, uma vez que os estágios supervisionados curriculares são responsáveis por aproximar a universidade da escola pública, ainda que se configurem como uma relação institucional, e cabe à universidade a elaboração do plano, enquanto a escola e os demais espaços ocupam um lugar de execução da prática.

O estágio supervisionado na formação de professores objetiva o desenvolvimento do caráter didático-pedagógico e do viés instrumental que permite reforçar a relação da teoria com a prática profissional para a formação de professores, conforme define o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, no perfil do egresso, quando diz “estar aberto à diversidade de linhas teóricas sobre linguagem, sabendo usá-las para explicar e resolver questões” (Unesc, 2023), e em consonância com a legislação vigente, envolvendo as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2024) para os cursos de graduação, a fim de dar conta da Resolução CNE/CP 04/2024, aprovada em 29 de maio de 2024, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, com 400 horas mínimas de estágio curricular supervisionado, que passarão, a partir de 2026, a ser divididas em todas as fases do curso, embora o período de regência permaneça na segunda metade (quatro últimas fases) do curso.

O Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais de Ensino, em vez de objetivar a sala de aula regular da Educação Básica e do Ensino

Médio, como os demais estágios, passa a ressignificar outros espaços no processo de formação e ensino-aprendizagem docente. Na Unesc, está previsto em sua matriz para ser realizado no último semestre do acadêmico.

A educação formal tem objetivos claros e específicos orientados por vários documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as DCNs, além do Projeto Pedagógico do Curso. Na educação não formal, inúmeras são as possibilidades que constituem, de forma muito desafiadora os cursos de licenciatura, os professores e os alunos ao considerar o desenvolvimento desse estágio do ponto de vista das práticas avaliativas, formativas e agregadoras que suscita.

Com a expansão do número de pessoas que tiveram acesso à escola nas últimas décadas, o avanço da ciência e das próprias pesquisas em Educação, assim como a valoração do conhecimento em torno da cultura do grafocentrismo e instituições mais abertas às mudanças tecnológicas, abandonaram-se outras formas de enxergar a vida, a produção do conhecimento e a formação humana, colocando-as em espaços que merecem menos reflexão do que o registro escrito. De acordo com Ong (1988), o estudo da própria linguagem, ao longo dos últimos anos, concentrou-se nos textos escritos e não na oralidade, por um motivo facilmente identificável: a relação do próprio estudo com a escrita. Segundo Ong (1988, p. 17):

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não estudam.

Acompanhando essa lógica da produção escrita, o conhecimento válido e valioso tornou-se apenas aquele que se produz dentro de espaços regulamentados, que podem ser escritos, lidos, reproduzidos, avaliados, cobrados e, de certa maneira, que possam responder a objetivos claros e específicos orientados por orientações metodológicas acerca de como realizar o aprendizado desse conhecimento.

De fato, não se pode negar o avanço da ciência, por meio de seus registros, estudos sequenciais; no entanto, a essência sobre o pensar em educar e a atuação dos professores não se limita à sala de aula regular ou a responder a expectativas hierárquicas e sequenciais de progressão, pois, de acordo com Gadotti (2005, p. 2), são diversos espaços possíveis e educativos porque as experiências também educam:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de 'progressão'. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Desse modo, são múltiplos os espaços de educação não formal, os quais podem ser constituídos em espaços dentro da própria escola. Profissionais qualificados que possam ter essa flexibilidade de atuação, na qual o professor tem papel muito mais de mediador do conhecimento do aluno, colocando-se a maior parte do tempo na categoria de aprendiz, vêm sendo demandados em distintos espaços de atuação possíveis para os licenciados, como bibliotecas, casas de repouso, museus, hospitais e organizações não governamentais etc.

Diante do estabelecimento dessa nova organização de estágios, de novos espaços de atuação possíveis de formação e de atuação para os egressos em Letras, com a certeza de que os estágios curriculares supervisionados compõem parcela importante da formação docente, é natural que

surjam novas preocupações em relação ao seu desenvolvimento e elaboração, sobre como olhar para esses novos espaços de atuação tanto por parte dos acadêmicos quanto por parte dos professores orientadores de estágio, principalmente no que tange: a) à observação — aprender a aprender, nos termos de Freire (1996) — e à eleição desses espaços não formais; b) à pesquisa nesses espaços, pois ensinar exige pesquisa (Freire, 1996); c) ao planejamento das ações pedagógicas; d) a como executar e avaliar as diferentes atividades pedagógicas, associando teoria e prática.

Ao entender que o estágio representa na formação acadêmica e profissional desse licenciando o espaço no qual se associam teoria e prática, porque não há teoria imobilizada (teoricismo), nem a prática isolada (tecnicismo), partindo do conhecimento construído academicamente em contraste com a realidade tal qual está posta, Freire (1996) afirma:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 13-14).

Desse modo, dialogando com Freire, partimos do pressuposto de que ensinar e aprender constituem-se mutuamente; portanto, se faz importante refletir e compreender esse processo que representa a transposição do teórico, predominantemente acadêmico, para o mundo prático do trabalho, destacando o contínuo processo de aprendizagem que constitui a prática docente, seja no espaço formal e mais ainda no não formal, evidenciando que a trajetória do ser professor se constrói na trajetória de aprender-ensinando.

Nas experiências compartilhadas a seguir, evidenciou-se, na elaboração dos planos de ensino das acadêmicas, na construção de suas práticas, na execução e na socialização coletiva dessas experiências por meio dos relatos orais e dos relatórios de estágio, o ensinar como recriar e refazer, por meio do qual acadêmicas e professores puderam, na prática, no processo de aprender, descobrir que é possível ensinar.

A EXPERIÊNCIA DE APRENDER E ENSINAR

Um dos primeiros grandes desafios, ao apresentar a ementa do *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais* aos estudantes, foi a compreensão, a construção de sentido e a sensibilização dos acadêmicos do porquê de estarmos voltando o olhar para além dos muros da escola, uma vez que a formação inicial de professores centraliza, ao longo do curso de graduação em Letras, suas discussões no nível básico e médio no ambiente escolar. Por isso, a organização do *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais* exige dos professores orientadores escolhas teóricas condizentes com as concepções educacionais e que ao mesmo tempo garantam o direito pleno a cidadania e educação.

Nesse sentido, como professores orientadores, precisamos contribuir com os professores em formação inicial, no sentido de situá-los em um contexto teórico mais amplo e proporcionar a expansão da consciência sobre o contexto em que estarão inseridos, não se limitando a observá-lo e/

ou descrevê-lo em seus relatórios de estágios, com o foco no seu processo avaliativo, mas provocando-os a transformar a vida social, compreendendo o contexto para melhorar sua prática, responsivos à realidade social e levando em conta todos os agentes sociais envolvidos (suas crenças, seus valores, suas dores) e o desafio de combinar preocupações conceituais da área, técnicas, práticas e éticas.

Os estágios nas licenciaturas, cada vez mais, ocupam elevada carga horária nos cursos, apoiados no argumento de sua imprescindibilidade para a formação do professor na prática, assim como em outras áreas, sendo comparado em geral com cursos como Medicina, Direito, Fisioterapia, em discursos como: *“Imagine um médico entrar em uma sala de cirurgia sem nunca ter operado com supervisão e orientação? O mesmo para o professor”*. Providenciar o diálogo inter/transdisciplinar também faz parte da formação de professores, mas, para que a atividade do professor seja responsiva à vida social, como destacam esses depoimentos, é necessário que compreendamos que a formação humana e a “boniteza” (nos termos de Freire) no aprender fazem parte desses processos, associadas ao conhecimento teórico. Para Freire (1996, p. 53):

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Dessa forma, para a formação e atuação do professor, é necessário conciliar reflexão sistemática sobre a experiência prática, o conhecimento técnico e o teórico, a fim de que, conforme a natureza da prática empreendida pelo professor e dos saberes a serem construídos, se mantenha a coerência, com respeito e preparação científica, como orienta Freire (1996).

Para efetivação de um diálogo promissor com as acadêmicas de licenciatura em Letras, em nossa experiência, as discussões foram pautadas principalmente em Gohn (1998), Gadotti (2005) e Freire (1996). A partir dessas leituras, associadas aos demais campos de investigação da Linguística, da Literatura e da Teoria Literária pelo qual os acadêmicos já navegaram, elaboramos nossas reflexões como formadores de futuros professores de Letras, enquanto, como assinalado nas palavras de Freire (1996), na epígrafe deste capítulo, compreendemos juntos que aprendemos coletivamente e socialmente a ensinar, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 1996, p. 13).

Sem dúvida, para a atuação nos *espaços não formais*, a tarefa também requer que os acadêmicos de Letras entendam o que é língua, o que é a linguagem, tragam suporte teórico dos estudos do campo da Literatura e da Linguística, mas acima de tudo demanda compreender a formação humana na relação entre os professores de língua(gem) e a sociedade, articulando conteúdos técnicos das diversas áreas do estudo da linguagem com os conhecimentos básicos da educação, em sintonia com o que diz o PPC (Unesc, 2023, p. 22) do curso: “Identificar-se e solidarizar-se com a sociedade de que faz parte”.

O estágio também permite desenvolver a percepção de que é possível aprender-ensinar em outros espaços para além dos formais, buscando observar e compreender que um professor com uma bagagem teórica sólida precisa ter autonomia, ele é o responsável por organizar o processo de aprendizagem e garantir a todos o direito de aprender, de acordo com Gadotti (2005, p. 3):

O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. O professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. É aquele que 'cuida' da aprendizagem. O 'cuidado' (Boff, 1999) é uma categoria essencial na tarefa de educador. Não se trata do cuidado no sentido assistencial, mas do cuidado no sentido da atenção e da responsabilidade ético-política do educador. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados. E não é suficiente oportunizar o acesso e a permanência na escola para todos: o **direito à educação** implica o **direito de aprender**.

A proposta do *estágio em espaços não formais* coloca os acadêmicos em contato com espaços de que pouco sabem ou reconhecem como ambientes de aprendizado formal, como orfanatos, organizações não governamentais de assistência a crianças ou idosos, casas de repouso etc. Assim, movidos por esses contextos diversos — e, para a maioria, completamente novos —, a atuação nesses espaços os obriga a refletir sobre seu papel, sobre o direito de todos a aprender e à educação, como menciona Gadotti (2005).

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sabe-se que boa parte do trabalho do professor reside em tarefas anteriores à aula e às atividades em si, parte de um planejamento e plano de ensino com definição de objetivos claros para que os alunos tenham compreensão do propósito do processo de ensino-aprendizagem. Compreendendo que as

atividades desenvolvidas no *estágio em espaços não formais* são completamente indissociáveis da pesquisa e da extensão, apenas após a primeira etapa em que os professores orientadores e acadêmicas se munem, ainda em sala de aula, de suporte teóricos para atuação e reflexão, é que as estudantes foram direcionadas à segunda etapa, na qual buscariam os espaços.

Após os estudos colaborativos em classe, a compreensão dos espaços não formais e discussões sobre o papel do professor(a) de Letras nesses contextos, propôs-se que as acadêmicas elegeassem esses espaços para atuação e discutissem com os responsáveis das instituições a viabilidade da realização de seus estágios, a burocracia e os protocolos a seguir envolvidos para o agendamento de atividades, normativas existentes em cada espaço, partindo para a observação e pesquisa. Tendo o aceite da instituição, as acadêmicas puderam, em duplas, realizar a aproximação com os locais, conhecendo seu espaço físico, normas de funcionamento, organização, missão, público, com o objetivo central de identificar uma necessidade e um potencial em colaboração com as pessoas e com os locais, refletindo como o componente de língua(gem) poderia colaborar, para que, a partir daí, pudéssemos pensar a concepção, a construção do plano de ensino e o planejamento de forma consciente e sistematizada.

Importante ressaltar que, assim como na organização formal, a não formal exige planejamento. O plano de ensino é ferramenta de auxílio fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem para obter maior êxito em sua prática, indispensável à organização do ensino. Desse modo, para que as acadêmicas formassem e elaborassem seus planos, primeiramente, precisaram (re)construir o conhecimento a partir do que já desenvolveram nos estágios anteriores, de suas próprias experiências enquanto estudantes nas diversas fases da vida e da observação do espaço.

No entanto, na disciplina *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais*, há uma reacomodação no sentido de pensar e planejar de forma consciente e sistematizada o plano de ensino, já que os públicos são diversificados e os contextos são distintos das escolas regulares; por exemplo, tivemos experiências de estágios que se realizaram em uma casa

de repouso para idosos, outro em uma instituição filantrópica que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Portanto, o planejamento, como processo de racionalização e organização, articulando as atividades didáticas à problemática do contexto social, a partir dos registros de observação nas visitas de observação, precisa levar esses fatores em consideração na preparação do plano para a instrumentalização docente.

Nas atividades em espaços não formais, Gadotti (2005) menciona que a categoria espaço e tempo são muito mais flexíveis. Segundo Gadotti (2005, p. 2):

São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Nesta experiência de nossas acadêmicas, percebemos, por meio das reflexões, dos relatórios e das trocas, que esses fatores se evidenciam de fato, já que as formas como se dão os processos, advindas das características dos espaços não formais, são diversas e as capacidades de cada assistido também são heterogêneas. O contexto impulsionou as estagiárias a buscar soluções criativas que contemplassem as demandas e expectativas, sem perder o foco do objeto de ensino, mas considerando a heterogeneidade do grupo e diversas condições de trabalho, levando-as à busca de recursos mais diversos, como podemos observar no quadro 1, a respeito dos planos de ensino desenvolvidos.

Sendo o tempo de aprendizagem na educação não formal mais flexível, diferentemente da escola regular, que tenta sempre equalizar e uniformizar os processos, as etapas de desenvolvimento, os conteúdos escolares etc. (embora saibamos também que existe uma grande homogeneidade em uma sala de aula regular), a experiência do *estágio em espaços não formais* nos parece uma possibilidade formativa que permite desenvolver habilidades para agir e comportar-se de forma responsiva aos cenários mais diversos, partindo de bases teóricas críticas, o que coloca o estágio não apenas como uma atividade prática, mas teórico-prática.

Durante a terceira etapa, as acadêmicas foram convidadas a esboçar seus planos e propostas de atividades de acordo com o contexto escolhido e observado. Agora, munidas de informações, revisitaram seus suportes teóricos, adquiridos por meio do percurso formativo nas demais disciplinas da graduação do curso, do diálogo prévio com os diversos profissionais atuantes nos espaços elegidos, compartilhando com os professores orientadores de estágio, desenvolveram sua autonomia enquanto professoras em formação inicial apoiadas em conhecimento teórico e passaram a elaborar suas propostas de plano de ensino.

Passamos, então, à discussão de suas propostas de plano de ensino entre as duplas, acompanhadas das colocações dos professores orientadores e debates, com o objetivo de levar as acadêmicas a refletir continuamente sobre o trabalho que estão desenvolvendo. Assim, vão surgindo a reformulação das questões iniciais e a formulação de novas questões, fazendo parte do percurso de construção do conhecimento e reposicionando a trajetória do plano para se atingir o objetivo. Vale destacar que, embora o plano de ensino e o planejamento inicial deva ser considerado, ele não é engessado, pois precisa ser adaptado e alterado de acordo com os eventos e os aspectos peculiares de cada grupo, conforme observados por cada dupla, preparando as futuras professoras para os desafios reais da prática pedagógica. O quadro 1 apresenta as propostas apresentadas no plano de ensino elaboradas pelas duplas, de acordo com os espaços não formais eleitos.

Quadro 1 – Sistematização dos planos de ensino propostos

Espaço	Público dos Estágios	Proposta de atividade a ser realizada	Estratégias	Recursos
DUPLA 01				
Associação Beneficente filantrópica que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Grupo 01: Crianças de 8 a 10 anos Grupo 02: Adolescentes de 14 a 15 anos	Área de conhecimento: Literatura Tema: Contos Conteúdo: Narrativa e Polissemia	• Leitura orientada • Dinâmica com rodadas de perguntas • Leitura em grupo • Roda de conversa • Confecção de um glossário com exemplos de polissemia	Textos impressos; papéis coloridos; tinta; pincéis; revistas e jornais; tesoura; cola branca; fita; cartolina; canetinhas.
DUPLA 02				
Biblioteca Municipal	Alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública, entre 16 e 18 anos	Área de conhecimento: Literatura Tema: Literatura Brasileira Conteúdo: Obras literárias e autores presentes no ENEM	• Contexto literário • Exposição sobre Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Mário de Andrade • Discussão sobre como as temáticas de suas obras aparecem no ENEM	Textos impressos; livros disponíveis na biblioteca; notebook para projeção de mídias audiovisuais; caixa de som.
DUPLA 03				
Casa de Repouso para Idosos	Idosos	Área de conhecimento: Linguística Tema: Interação e memória discursiva Conteúdo: Contação de história; habilidades comunicativas	• Contação de história sobre memórias e infância • Roda de conversa sobre a infância • Bingo • Músicas e roda de viola	Cartelas de bingo; textos impressos; produtos de higiene; medalhas personalizadas; caixa de som; violão; gaiola para bingo.

Os dados dos planos propostos demonstram as variadas estratégias a que as acadêmicas recorreram, com foco em atingir o objetivo de aprendizagem,

mas sempre preocupadas em engajar os assistidos, para além dos momentos expositivos de sistematização, dando espaço para que os participantes estivessem ativos no centro do processo. Os planos também evidenciam que os conteúdos se preocuparam em se relacionar com a realidade e as necessidades dos grupos assistidos, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e acessível.

Na quarta etapa do processo, que tratou da aplicação da atividade pelas estagiárias, por meio das quais surgem muitos novos processos de aprendizagem de que as acadêmicas foram se dando conta ao longo da realização, como demonstra o extrato do relatório da Dupla 03:

O estágio nos proporcionou um aprendizado profundo sobre as necessidades dos idosos, sobre a importância de atividades que estimulem a memória e a socialização, e sobre a relevância de um ambiente estruturado e acolhedor. A experiência na *casa de repouso para idosos* reforçou a importância do cuidado integral aos idosos, que envolve não apenas aspectos físicos, mas também emocionais e psicológicos. Foi uma vivência valiosa, que com certeza contribuiu para nossa formação como profissionais capacitados a lidar com as diversas dimensões do cuidado ao idoso (Dupla 03).

Pode-se perceber, a partir dos dados dos relatórios de estágio e do momento de socialização das experiências pelas estagiárias, que todas as práticas compartilharam da vontade de inclusão dos que são excluídos de alguma forma pela sociedade, com a motivação de inseri-los, de dar visibilidade, cumprindo outro papel da Educação que vem sendo negligenciado nos processos formativos por conta da pressão do capital para a formação mais técnica e de mão de obra, mas que também faz parte do papel do professor, da escola e talvez seja o mais importante para o desenvolvimento da cidadania, que é a atenção voltada ao ser humano como um todo, conforme relata a Dupla 01:

Outro ponto fundamental para a nossa formação docente foi o ato de ouvir e de lançar um olhar atento aos assistidos, os quais puderam se perceber enquanto pessoas importantes para as oficinas e, consequentemente, para nós e para o mundo em que vivemos. Conforme os relatos dos próprios assistidos, as oficinas tornaram-se mais alegres porque transmitimos a alegria por meio das nossas palavras e, através das propostas de atividades, provocamos a curiosidade e a busca de novos conhecimentos. Dessa forma, observamos, na prática, a teoria de que 'a alegria não chega apenas ao encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria' (Freire, 2021, p. 139). Assim, o estágio contribuiu efetivamente para a nossa formação docente, de maneira a provocar reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e da educação pautada na formação de cidadãos críticos e ativos (Dupla 01).

O relato coloca o *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais* como uma etapa importante no potencial de transformação da identidade docente, analisando criticamente as teorias que subjazem à práxis escolar e percebendo o importante papel de emancipação da Educação, seja ela no formato regular ou nos múltiplos espaços da educação não formal.

Na etapa de execução das atividades, o papel dos professores orientadores de estágio é apenas de observador, com o intuito de poder colaborar posteriormente com o processo de reflexão sobre a coerência da execução do plano de ensino que perpassa o planejamento e vincula-se às atividades presenciais, verificando a demonstração de conhecimento para a realização das atividades propostas e o esforço das acadêmicas em compreender e aplicar as estratégias de ensino-aprendizagem variadas, diante das adversidades que fogem do controle do planejamento.

Na etapa anterior à finalização do relatório de estágio, há a socialização das experiências. Nesse encontro, as estudantes apresentam seu

plano de ensino e o planejamento de execução e apontam em quais pontos atingiram seus objetivos, em quais momentos tiveram dificuldade e quais soluções elegeram para contornar a imprevisibilidade que compõe qualquer prática de ensino.

Nesse momento de socialização, juntos refletimos sobre todo o processo, desde a preparação teórica, a eleição e a observação dos espaços não formais, a elaboração do plano de ensino e o planejamento, até esse momento final da socialização da experiência e, com base nas perspectivas teóricas adotadas, exercitamos a reflexão e avaliação de resultados, discutimos os inúmeros desafios apontados pelas estagiárias, que servem também como uma autorreflexão sobre a organização da disciplina.

O ponto em comum, destacado nos relatórios de cada dupla, se centrou na importância do estágio em espaços não formais como desafiante a pensar a articulação da própria escola regular com a comunidade localizada no entorno da escola, compreendendo que esses espaços podem contribuir, inclusive, para a formação de um cidadão pleno, que são espaços possíveis de se desenvolver práticas pedagógicas que não só humanizam e aproximam da comunidade, mas que podem contribuir com lutas sociais contra discriminações, sejam raciais, sociais, etárias, xenofóbicas etc. em favor das diferenças culturais para uma educação emancipadora, um dos propósitos do próprio *estágio em espaços não formais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que as reflexões aqui (re)construídas possam não apenas listar os desafios, mas vislumbrar possíveis caminhos para as questões que afligem a nossa atuação enquanto formadores de professores nos cursos de Letras no Brasil quanto a novos caminhos possíveis de atuação e formação profissional.

São muitos os desafios postos ao professor em formação inicial e aos professores formadores de professores, pois trata-se de um cons-

tante equilíbrio entre dar conta de questões de identidade e afetividade, necessariamente envolvidas em propostas de renovação e mudança, com as transformações rápidas impostas aos licenciados no século XXI, sem negligenciar as concepções teóricas e os estudos empíricos, com o propósito de permitir ao professor em formação inicial que construa saberes locais a partir de sua prática.

O *Estágio Supervisionado em Espaços Não Formais* é essencialmente diferente dos demais, porque permite a atuação dos acadêmicos em espaços não escolares de ensino; no entanto, não deve se confundir com atividades de caráter meramente de assistência social ou prestação de serviço; deve ser visto como um mecanismo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a formação ocorra por meio de uma abordagem prática e reflexiva, e os espaços não formais demonstram um grande potencial na formação da identidade docente, fortalecendo a segurança, a autonomia na sala de aula desse professor em formação inicial, desafiando-o à tomada de decisões em relação à organização do ensino.

O estágio não apenas cumpre uma exigência curricular, mas é um espaço de consolidação do conhecimento e, em especial, para muitos, dá as primeiras pistas de sua identidade profissional; em alguns casos que acompanhamos, essas experiências serviram para que o acadêmico compreendesse que talvez não tivesse o perfil para a sala de aula e passasse a usar o conhecimento adquirido em outras áreas de atuação relacionadas à língua, tomada de consciência que também faz parte do processo formativo.

Quanto às habilidades desenvolvidas, podemos destacar que: a) a observação —aprender a aprender, nos termos de Freire (1996) —, o diagnóstico do contexto em que se está inserido e das necessidades locais se destacam nesse estágio, por fugir do cenário e dos julgamentos prévios já consolidados sobre a sala de aula regular e fazer com que as acadêmicas compreendessem que o observar de fato é fundamental para atingir os objetivos de aprendizagem; b) a pesquisa e c) o planejamento das ações pedagógicas nesses espaços, pois ensinar exige pesquisa (Freire, 1996), um espaço formativo potente, no qual o professor precisa aprofundar seus co-

nhcimentos, principalmente em áreas fragilizadas, como planejamento e metodologia, e que integrem bases teóricas e práticas de maneira coerente, ficando claro que espaços não formais também exigem planejamento para resultar em efetivas aprendizagens dos sujeitos; d) como executar e avaliar as diferentes atividades pedagógicas, associando teoria e prática, o desafio de estabelecer adaptações das práticas pedagógicas à diversidade, conforme instituído pela BNCC, mas que moveram as estagiárias a apontar saídas criativas, com pesquisa e aprofundamento teórico, para além das aulas expositivas como principal metodologia, sendo sensíveis aos contextos diversos, preparando-as para serem professoras aptas a enfrentar os desafios também da Educação Básica.

Destacamos que os *Estágios Supervisionados em Espaços Não Formais* podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, ao planejamento e à investigação, mas, sem dúvida, a maior contribuição talvez esteja no desenvolvimento de um olhar mais humano para o outro e formas menos mecanizadas de práticas didáticas, coerentes com o suporte teórico, colaborando assim com a construção de saberes docentes que partam da reflexão e da ação, mas que construam uma identidade docente, baseada na “boniteza” proposta por Freire, em uma postura mais elevada da vida, trabalhando por um mundo mais justo e melhor. Por fim, em consonância com o perfil do egresso do curso, pretende-se que este tenha condições de descobrir, valorizar e respeitar as capacidades intelectuais, potencialidades e habilidades frente às diversidades encontradas ao longo de seu caminho profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação peda-

gógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2024.

UNESC. Curso de Letras. **Projeto Pedagógico de Curso**. Criciúma: Unesc, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES SANS SOLUTION?, 2005, Sion. **Anais** [...]. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005. p. 1-11. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: um novo campo de atuação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, v. 6, n. 21, p. 511-526, out./dez. 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA DA LITERATURA

Gabriela Lopes Montini¹

Cibele Beirith Figueiredo Freitas²

INTRODUÇÃO

O ato de ler está diretamente ligado à formação da consciência de mundo. Isso porque é durante a leitura que se dá a construção de um repertório social e cultural, principalmente quando as leituras abrangem diferentes autores, épocas e lugares. Na infância, essa formação é intensificada, na medida em que, geralmente, é o primeiro contato que a criança vai ter com uma experiência diferente da própria vivência, a qual é incompleta. Para Zilberman (2003, p. 45), a literatura na infância serve como um suporte à criança para a compreensão do real, pois, uma vez que ela “se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular”.

Estando a literatura infantil, e o seu ensino, vinculada majoritariamente ao contexto escolar, cabe aos profissionais da educação e ao espaço proporcionado pela escola que se potencialize a leitura de textos literários, de forma a contribuir para a formação do ser. Isso porque tais leituras “estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa.

² Graduada em Letras Língua Portuguesa. Doutora em Letras.

do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua" (Coelho, 2000, p. 16).

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo discutir os principais aspectos relacionados ao ensino da leitura da literatura no ambiente escolar, o qual tem como propósito a formação de leitores literários, destacando os seus desafios, a importância da literatura infantil e juvenil, as estratégias para alcançá-lo e a importância do professor no processo. Justifica-se, assim, a necessidade do comprometimento dos educadores para com o processo de ensino da leitura literária em sala de aula, a qual pode possibilitar e potencializar uma formação humanizadora da criança ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Visando a uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se, principalmente, as obras de Zilberman (2003), Colomer (2003), Cosson (2009), Todorov (2009) e Solé (2012) como referencial teórico. Dessa forma, o artigo encontra-se organizado em três partes essenciais. Em um primeiro momento, tem-se uma contextualização acerca da história da literatura infantil e seu ensino em sala de aula. Logo após, trata-se das principais abordagens pelas quais o ensino da leitura de literatura pode ser estruturado. Finalmente, reitera-se a importância do papel do professor como um orientador do processo, seguindo-se as conclusões desta pesquisa.

PANORAMA E DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

O conceito de literatura até hoje é carregado de controvérsias. Ao resgatarmos o conceito, verifica-se que cada período compreende literatura de uma forma e com funções diferentes de acordo com a época. No entanto, é possível afirmar que literatura pode ser compreendida como uma forma de manifestação artística, um veículo de expressão e de transmissão de conhecimentos vinculados à cultura de um povo. Segundo Candido

(2011), ilustre defensor da literatura como um direito humano, a literatura é uma experiência formadora da personalidade, que se dá em razão do seu papel humanizador, podendo ser considerada um valioso instrumento de educação.

É justamente devido a esse fator humanizador e potencial educativo que se vincula o início da literatura infantil. O seu aparecimento está diretamente relacionado à emergência da família burguesa, no final da Idade Moderna. Nesse processo, passa-se a um movimento de preservação das crianças, uma vez que, até então, não havia distinção entre a fase adulta e a infância. É a partir dessas mudanças que se solidifica a instituição escolar, organizada do modo como é hoje, trazendo consigo os primeiros livros voltados ao público infantil, de forte caráter educativo, criando-se um vínculo entre a literatura infantil e a escola, que se mantém até os dias atuais.

Nesse cenário, a escola, por meio dos livros, “participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia” (Zilberman, 2003, p. 23). Ou seja, a literatura infantil serviu, em um primeiro momento, como um veículo para a disseminação de valores e normas, adequando os estudantes à realidade em vigor. Entretanto, essa transmissão, proveniente da ótica adulta,

[...] acaba por legar um horizonte de expectativas — ético e/ou estético — a quem não o tinha. É este o limite externo do livro para jovens, que não se liberta de uma índole teleológica, originada no caráter pragmático e finalista da ideologia burguesa que patrocinou seu aparecimento. Assume então traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente (Zilberman, 2003, p. 56-57).

Assim, a literatura infantil passa não apenas a instruir, mas também a proporcionar à criança, que ainda carece de conhecimentos e

vivências, a compreensão do mundo em que vive mediante a ampliação do seu horizonte de expectativas, revelando-se assim o caráter formador e humanizador da literatura. Conforme aponta Coelho (2000), os valores e a herança cultural das gerações se transmitem, principalmente, através da literatura; logo, faz sentido que seja a literatura infantil o agente formador e transformador da infância.

A partir da segunda metade do século XX, surge a noção de competência literária ao se enfatizarem os livros infantis como elemento essencial para a formação leitora e, atrelado a isso, a oposição entre leitura funcional e leitura formativa (Colomer, 2003). É quando se evidencia o caráter duplo da literatura infantil, podendo ela ter natureza literária (ou seja, de expressão artística), pedagógica, ou ambas. Ainda, segundo Colomer (2003, p. 127), “a entrada da ‘leitura funcional’ trouxe junto a diversificação dos materiais de leitura e, entre eles, a introdução da literatura infantil e juvenil, como textos nos quais se podia exercer a leitura funcional de ócio e entretenimento”.

Entretanto, essa não é uma mera leitura recreativa, mas sim uma leitura que se fundamenta na experiência literária, ou seja, no efeito produzido através do processo de leitura, dado pela interação entre o leitor e a obra, conforme Iser (1999). É por meio dessa perspectiva que se dará a formação e a conscientização do indivíduo, dependendo ainda da organização e do comprometimento tanto da escola, quanto do professor e dos alunos. Como afirma Cosson (2009, p. 23), “permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Assim, cabe ao espaço da escola e ao papel do professor o desafio do ensino da leitura, sobretudo da leitura de textos literários. Em primeiro lugar, a escola precisa ser um espaço “ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (Coelho, 2000, p. 17). Esse autoconhecimento, próprio do leitor literário, se dá justamente a partir da

leitura de textos literários que, quando especialmente trabalhados em sala de aula, proporcionam à criança a consciência do mundo ao seu redor, da existência do outro, das diferentes vivências e interrelações humanas, ampliando seus horizontes e orientando sua formação. Ainda, a leitura de textos de literatura infantil

[...] pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se, assim, pelo domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica, desencadeando um 'alargamento da dimensão de compreensão' e a aquisição de linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura e de sua decodificação (Zilberman, 2003, p. 46).

Compete ao professor o encaminhamento das leituras, desde a sua seleção, estabelecimento de prazos, acompanhamento e, por fim, o seu compartilhamento com o grupo. A escolha e a adequação do texto dependem do educador, o qual deve conhecer o público a que a leitura se destina. Cosson (2009) indica que a leitura realizada no âmbito escolar deve ser uma leitura democrática, ou seja, que contemple uma diversidade de autores e gêneros, uma vez que cada obra apresenta uma visão de mundo, não apenas para que se possa explorar em sala os diferentes princípios da sociedade de que a criança faz parte, mas também para que seja possível compreender a língua na sua pluralidade. Segundo o autor, a literatura é repleta de saberes sobre o homem e sobre o mundo, e pode metamorfosear-se em várias formas de discurso nas quais é possível encontrar o presente, o passado e o futuro.

Nesse sentido, é preciso ensinar a ler literatura na escola, uma vez que a escola é o local de construção de conhecimento. Assim, cabe ao docente direcionar o compartilhamento das impressões suscitadas a partir das diferentes leituras. Dessa forma, priorizam-se as interpretações múltiplas

tiplas de uma mesma obra, uma vez que é a partir dessa relação de troca de sentidos, dada pela experiência única vivenciada por cada leitor, que se dá a construção de um saber coletivo. Por esse motivo, de acordo com Colomer (2003), é que se passa a conferir um maior reconhecimento aos textos literários infantojuvenis:

Neste sentido, a literatura infantil e juvenil pareceu oferecer um fórum muito apropriado para a discussão sobre as intenções do autor, as características dos personagens, o desenvolvimento da narrativa, etc., assim como uma grande quantidade de livros, que podem ser entendidos numa primeira leitura individual, mas que também podem ser aprofundados na troca de opiniões da 'comunidade de leitores'. A partir daí foi ganhando terreno o argumento de que os livros utilizados na escola não deviam ser avaliados apenas a partir de seus méritos literários, mas também pela oportunidade que ofereciam para discutir, comparar e favorecer a introspecção e a comunicação (Colomer, 2003, p. 129).

Segundo Zilberman (2003), a criança, na infância, ainda não dispõe do conhecimento de si mesma e do ambiente em que vive. Logo, é o contato com os textos de literatura infantil que lhe proporciona uma perspectiva do real, oferecendo-lhe diferentes visões do seu mundo, até então desconhecidas para ela. Assim, tem-se na literatura voltada à infância um vasto repertório para o ensino da leitura na escola, como caminho para que a literatura possa cumprir seu papel humanizador, capacitando para a formação de leitores literários, ou seja, leitores sensíveis e conscientes do universo ao seu redor.

POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Para que seja possível tratar das possibilidades acerca do ensino da leitura objetivando a formação de leitores literários, é preciso primeiro visualizar o cenário atual desse ensino. De acordo com Todorov (2009), a aprendizagem atual da literatura se dá mediante o ensino de gêneros, modalidades, figuras de linguagem, entre outros. No entanto, é necessário também haver a preocupação em estudar a obra em si, suas finalidades, isso porque ensinar apenas as relações dos elementos de uma obra não contribui para o interesse dos alunos. Para o autor, portanto, esse cenário “difícilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura” (Todorov, 2009, p. 33).

Um outro ponto é a utilização do texto literário em sala de aula como pretexto para outra análise, geralmente de ordem linguística e não literária, como, por exemplo, uma análise gramatical (identificação de verbos, substantivos, classificação de orações, entre outras), situação muito comum. Ainda, quando essa é a finalidade do texto literário, com frequência, o que é lido não é o texto em sua completude, mas sim um trecho ou fragmento, o qual serve de pretexto para algum tipo de análise estrutural ou gramatical. Conforme Zilberman (1991, p. 80), “a leitura tende então a confundir-se com decodificação de palavras escritas, não implicando interpretação ou agenciamento de um patrimônio cultural transmitido pelo livro”, impedindo, dessa forma, a verdadeira concretização da experiência literária.

Por outro lado, a leitura integral de uma obra literária, quando realmente acontece, está intimamente ligada à leitura compreensiva, dada pela confirmação da leitura através da entrega de relatórios e fichas de leitura, as quais podem se constituir apenas em uma atividade de identificação (das características dos personagens, do autor, da obra), ou até uma análise mais complexa (relação da obra com o mundo atual, comparações etc.). Ou

seja, a primeira ação do professor é a de comprovar que o aluno realmente leu o texto e, em seguida, ele passa a abordar outras relações entre o texto e o mundo conhecido pelo aluno (Cosson, 2009). Segundo o autor, esses dois movimentos não estão errados, mas é preciso que eles sejam reorganizados: "É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos" (Cosson, 2009, p. 46).

Desse modo, passa a se solidificar um ensino voltado à experiência literária em si, ao diálogo entre a obra e o leitor, proporcionando a ampliação do entendimento do aluno. Para Zilberman (1991), o que verdadeiramente fortifica e assegura o lugar da literatura no ensino, mais do que a necessidade de conhecimento acerca da história literária, é o estímulo e o desenvolvimento do gosto pela leitura, tornando-a um hábito. Ou seja, a leitura, acima de tudo, precisa ser afetiva, caso contrário, não encontrará significação.

Visando então à formação de um leitor crítico e que, ao mesmo tempo, encontre sentido na leitura literária, apresentaremos alguns caminhos dentre tantas outras possibilidades. Em primeiro lugar, é preciso que o aluno compreenda o que está lendo. Tendo isso em vista, Solé (2012) propõe que sejam ensinadas estratégias de leitura, com objetivo de que o leitor em formação seja um leitor autônomo, isto é, capaz de lidar de forma inteligente com diferentes tipos de texto, inclusive fora da escola, e de aprender a partir deles.

Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 2012, p. 72).

As estratégias estão dispostas durante todo o processo de leitura — antes, durante e após —, permitindo ao aluno uma visão geral da leitura, facilitando-a. De forma geral, elas devem tratar dos objetivos da leitura, da atualização dos conhecimentos prévios a ela, da realização de inferências (hipóteses, previsões) e da síntese do conteúdo, ampliando assim o conhecimento obtido (Solé, 2012). A ativação destas, durante a leitura, coloca o leitor “em um ‘estado estratégico’, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão” (Solé, 2012, p. 72).

Além disso, tão importantes quanto a leitura do texto devem ser as respostas construídas a partir dela. É essa a proposta consolidada por Cosson (2009), ao afirmar que a escola não deve se restringir à mera leitura de obras literárias, mas sim promover o letramento literário a partir delas, pois, só assim, a literatura cumpriria seu papel humanizador. Para isso, o autor propõe que a estratégia de ensino utilizada na aula de literatura seja sistematizada, de forma que a abordagem do texto literário contemple as seguintes etapas: motivação para a leitura, introdução do autor e da obra, leitura, interpretação, contextualização e expansão.

A motivação consiste na preparação dos alunos para o adentramento na obra; estabelece-se assim um objetivo, enquanto a introdução apresentará ao aluno o autor e a obra, além da justificativa, pelo professor, da escolha do texto. A interpretação, juntamente com a contextualização, compreende o aprofundamento da leitura, possibilitando a construção de um saber coletivo a partir do compartilhamento de leituras. Por fim, a expansão busca o diálogo entre a obra lida e outros textos literários (Cosson, 2009). A partir disso, tem-se o objetivo final do letramento literário: a construção de uma comunidade de leitores.

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar

é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrações que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (Cosson, 2009, p. 41).

Ainda, buscando promover esse compartilhamento de leituras, Cosson (2021) apresenta os “círculos de leitura”: uma atividade coletiva de discussão e construção a partir da leitura realizada, incentivando e desenvolvendo tanto práticas de leitura quanto de socialização em sala de aula. Segundo Cosson (2021, p. 118), o que possibilita o funcionamento dos círculos “é a disposição de cada leitor de oferecer aos outros a sua interpretação, de ouvir e ser ouvido, de participar do diálogo consigo e com o mundo – que é o que nos oferece permanentemente o exercício da leitura literária”.

Em suma, é por meio do compartilhamento das interpretações individuais, suscitadas pela leitura estratégica e pela promoção do letramento literário pela escola, que se completa a formação literária. Isso porque cada leitura resulta em uma experiência singular, advinda da união dos conhecimentos prévios de cada leitor com a visão de mundo proporcionada pela obra, possibilitando o alargamento de seus horizontes. Dessa forma,

[...] o que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a

estabelecer seu significado próprio e único (Colomer, 2003, p. 133).

Conforme afirma Todorov (2009, p. 82), “pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade”, o que se associa diretamente ao que é pretendido para a formação de um leitor essencialmente literário: a humanização a partir da literatura. Como proposto por Candido (2002, p. 84), a função humanizadora da literatura está na sua natureza formadora, ou seja, no modo como ela educa, que é tal como a própria vida, com seus “[...] altos e baixos, luzes e sombras [...]”; dessarte, a literatura “[...] não corrompe, nem edifica, portanto; mas [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p. 85).

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Por fim, é impossível desvincular a figura do professor do ensino da leitura literária na escola. O professor se faz necessário em todas as etapas do processo, desde a motivação até o compartilhamento de leituras; ainda que o foco seja o aluno (como na escolha da leitura, por exemplo), o docente deve estar presente, de maneira mais interventiva em alguns momentos e, em outros, menos. Ou seja, trata-se de uma “participação conjunta — embora com responsabilidades diversas — de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura” (Solé, 2012, p. 82).

A seleção do texto, por exemplo, apesar de ser influenciada pelos interesses da criança, não pode deixar de passar pelo olhar atencioso do professor, o qual deve, acima de tudo, selecionar o texto pela sua atualidade, não pela proximidade com o aluno. A escolha de obras diversificadas, com tramas e personagens plurais, é o que levará ao aprimoramento do entendimento de mundo dos alunos. Em consonância com Todorov (2009, p. 81), “quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam

nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo”. Ainda, como apontado por Cosson (2021), é preciso que os textos selecionados possibilitem desafiar os interesses e níveis de leitura dos alunos, aumentando gradativamente a sua complexidade, uma vez que

[...] crescemos como 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, 2009, p. 35).

Ainda, pensando no relacionamento afetivo que a criança precisa formar com a literatura, deve-se destacar a responsabilidade do professor para a motivação da leitura, cujas razões e finalidades precisam ser sempre dialogadas com o aluno, estando explícitas. Solé (2012, p. 43) reitera: “Não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. Ou seja, a introdução feita pelo docente é capaz de determinar todo um processo de aprendizado; por isso a importância de sua atribuição.

Finalmente, destaca-se ainda a responsabilidade do professor na formação da comunidade de leitores. Cabe ao docente, segundo Zilberman (2003, p. 28), “o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária surge, enfatizando as variadas interpretações pessoais”. A mediação do professor de literatura durante todo o processo, mas, principalmente, durante o compartilhamento das leituras, tem por objetivo fazer refletir, estimular a discussão, aprofundar o conhecimento, “[...] questionar e enriquecer as respostas, [...] esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que ensinar princípios ou categorias de análise” (Colomer, 2003, p. 133). Enfim, cabe ao professor ampliar os sentidos do

texto, incentivar e mediar a leitura e as discussões de forma a criar leitores críticos de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo examinar o papel do ensino da leitura literária no ambiente escolar, tendo em vista uma formação humanizadora e emancipatória do aluno, de forma a ampliar seus horizontes. Partindo das ideias supracitadas, verifica-se o ensino da leitura da literatura como um processo que envolve não apenas a instituição escolar, mas o compromisso do professor e o interesse dos alunos.

Em um primeiro momento, devido ao vínculo entre literatura e escola, tem-se a literatura infantil e juvenil como principal repertório para o ensino da leitura, atuando como base para uma edificação inicial do seu conhecimento de mundo. A finalidade de tais obras, portanto, segundo Todorov (2009, p. 82), é possibilitar “a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas”.

Colomer (2003, p. 132) enfatiza que “a literatura infantil e juvenil exerce um papel importante nos dois tipos de objetivos inter-relacionados que configuram a educação literária: a maneira de suscitar a cumplicidade e a resposta dos alunos na complexidade interpretativa das obras”. Ou seja, a literatura infantojuvenil cumpre seu propósito ao proporcionar à criança consciência social, tornando-a sensível e empática em relação ao outro e também a partir do diálogo com o texto, próprio da experiência literária.

A interação com o texto, por sua vez, se dá por meio da estruturação e da articulação de diferentes abordagens, que objetivam a real concretização da leitura literária. Para isso, são necessárias estratégias, as quais auxiliam o aluno a compreender o que está lendo, adquirindo habilidades para que possa vir a lidar com diferentes tipos de textos, dentro e fora da escola. Ainda, é preciso que as diferentes respostas ao texto sejam estimuladas, acolhidas e

contextualizadas no ambiente escolar, de forma a criar interesse pela literatura, proporcionando uma experiência significativa. Por fim, a leitura literária deve levar à socialização. Suas práticas e diferentes interpretações precisam ser compartilhadas, dentro da própria sala de aula em primeiro lugar, objetivando assim a formação de uma comunidade de leitores.

Por fim, destaca-se o papel do professor, cuja presença não se dá apenas para acompanhar a leitura realizada pelos alunos, mas sim para mediar todo o processo. O docente deve estar presente em todas as etapas, desde a seleção do texto até o compartilhamento das leituras, em alguns momentos intervindo mais intensamente e, em outros, proporcionando a autonomia do aluno. Para Coelho (2000, p. 51), a criança passa a assimilar o mundo através do ato da leitura, mas, “para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido”. É essa relação entre leitor e objeto que o professor deve reforçar, incentivando o compartilhamento, estimulando discussões e promovendo reflexões a partir do texto lido.

Conclui-se, portanto, que a complexidade do processo de ensino da leitura literária, a qual requer uma integração das principais estratégias que efetivam a experiência do literário, contribuindo para a consolidação da significação e da consciência de mundo. É a partir dessa integração, dada pelo papel humanizador da literatura, que é possível alcançar o objetivo maior do ensino da leitura: a formação de leitores literários, isto é, leitores autônomos, críticos e sensíveis ao mundo em que vivem. Dessa forma, compete aos professores o desafio de conduzir os alunos à formação humana e social mediante a leitura literária.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 81-90.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 6

A LEITURA COMO METÁFORA

Leandro De Bona Dias¹

A LITERATURA QUE NOS PASSA

Começo este texto citando uma historieta contada por Lev Vigotski em seu livro *Imaginação e criação na infância*. Nele o autor nos relata a cena de uma criança que, deitada em sua cama, vê uma sombra no meio da noite e a confunde com um ladrão:

A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são completamente verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante ocorre com qualquer construção fantasiosa. É precisamente essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós (Vigotski, 2018, p. 30).

A história contada exemplifica bem o modo como sentimos narrativamente a realidade, uma vez que estamos constantemente nos inventando e contando histórias sobre nós e sobre o mundo. São essas histórias que ancoram nossa existência, que estabelecem nossa compreensão e nossa ação sobre o mundo. Com isso também concordam Jerome Bruner (1991) e Michèle Petit (2010, p. 122), afirmando a autora que “para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo de nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas

¹ Graduado em Letras Português- Inglês. Doutor em Ciências da Linguagem.

por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos”. Desse modo, compreender a ficção como um elemento constitutivo da realidade e não alheio ou oposto a ela é importante para que possamos prestar maior atenção às narrativas que nos cercam, às realidades que elas criam e às vozes que silenciam.

Outro exemplo que corrobora meu argumento é dado por Terry Eagleton (2003), ao falar sobre o conceito de literatura (tema sempre controverso). O crítico literário britânico constrói uma analogia entre a literatura e o ar. Segundo ele, todos nós respiramos o tempo todo e não passamos as 24 horas do dia conscientes de que o fazemos. Ora, é apenas no momento em que esse ar nos falta, quando por algum motivo ficamos sem fôlego ou quando nosso sistema respiratório está comprometido, é justamente nessas ocasiões que, via de regra, nos atentamos para o fato de que respiramos. Eagleton (2003) diz que a literatura, portanto, seria essa forma de nos fazer enxergar as coisas que vemos o tempo todo e que são, na maioria das vezes, tão banais a ponto de nos passarem despercebidas, como as coisas desprezíveis e os seres desprezados de que fala Manoel de Barros (2018)² em sua poesia.

Aliás, esse processo mecânico de lidar com o que nos ocorre remete à ideia de experiência defendida por Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), para quem a experiência não teria a ver com a ideia de acúmulo de acontecimentos, mas com aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A literatura, ou antes, a leitura literária, proporia uma experiência dessa ordem, da ordem dos afetos, daquilo que pode proporcionar um acontecimento-experiência.

Decidi iniciar pelas analogias porque acredito, assim como Rubem Alves (2022, p. 36-37), que “as coisas impossíveis de serem comunicadas diretamente só podem ser comunicadas por meio de analogias”. Não

² Poema *Obrar* .

digo que concordo inteiramente com o autor, pois há maneiras mais diretas, digamos, de se referir ao que acima expus, mas acredito que as analogias são narrativamente mais prenhas de sentido. De modo geral, como dizia, as imagens com as quais iniciei meu texto procuram mostrar que aquilo que denominamos ficção (a sombra do ladrão) é sentido de modo real por aqueles que leem e constituem, portanto, experiências formativas capazes de se marcarem de modo mais indelével em nossos corpos (a falta de ar) do que as histórias que o noticiário, por exemplo, nos oferece diariamente. É essa potencialidade das histórias que afirmo ser capaz de contribuir para uma experiência de formação humana a se dar não apenas nas escolas, mas também em espaços não formais de educação.

Outro argumento que corrobora essa ideia é o de que, diante de tamanha agitação sensorial, de hiperatenção, como lembra Byung-Chul Han (2017), a nossa sensibilidade encontra-se anestesiada. A esse respeito, a contribuição da filósofa norte-americana Susan Buck-Morss (1996) é particularmente interessante. A autora, em seu texto *Estética e Anestésica: O “ensaio sobre a arte” de Walter Benjamin reconsiderado* sugere um retorno à etimologia da palavra estética para afirmar que “*aistitikos* é a palavra grega para aquilo que é ‘perceptivo através do tato’ (*perceptive by feeling*). *Aistisis* é a experiência sensorial da percepção. [Logo, o] campo original da estética não é a arte mas a realidade — a natureza corpórea, material” (Buck-Morss, 1996, p. 13). Ao colocar a estética dentro da esfera dos sentidos, da percepção, das sensações, a autora chama a atenção para o seu antônimo, a anestesia. Essa técnica, que surge por volta do século XIX, transforma o modo como as cirurgias aconteciam, conforme relata a autora:

Pois não era apenas o paciente quem se aliviava das suas dores pela anestesia. O efeito sobre o cirurgião era similarmente profundo. O esforço deliberado de uma pessoa para se dessensibilizar da experiência da dor de outra já não era necessário. Enquanto dantes os cirurgiões tinham que se treinar na repressão e identificação empática com o paciente agonizante,

agora tinham apenas que se confrontar com uma massa inerte e insensata na qual podiam mexer sem envolvimento emocional (Buck-Morss, 1996, p. 32).

A anestesia citada no trecho acima afeta, portanto, aquele que sofre, mas também provoca uma dessensibilização em quem observa o sofrimento. A tese de Buck-Morss (1996) está amparada na descrição feita por Walter Benjamin (1987) a respeito da modernidade, período que o autor entende estar dotado de uma excessiva carga de estímulos que resultaria em uma ação de autodefesa da consciência. Essa ação seria responsável por proteger o sujeito dessa hiperestimulação, porém como uma espécie de efeito colateral, o resultado seria uma anestesia dos sentidos. Nas palavras da filósofa norte-americana: "Sob uma tensão extrema, o ego emprega a consciência como um para-choques, bloqueando a abertura do sistema sinestético e isolando assim a consciência presente da memória do passado" (Buck-Morss, 1996, p. 22). Essa capacidade de se relacionar esteticamente com o mundo provocaria, assim, uma crise da experiência.

É como uma tentativa de resposta a esse anestesiamiento que procuro tratar do texto literário como uma dimensão fundamental daquilo que entendo por formação humana, aspecto de que passo agora a tratar.

FORMAÇÃO HUMANA

Parece-me interessante pensar com Paulo Freire (1987, 2003) que a formação humana se faz de modo dialógico, de forma que os saberes dos envolvidos no processo educativo devem ser levados em consideração, uma vez que, como lembra Freire, aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. Ora, se compreendo isso, logo, me parece que a leitura de textos literários se torna uma prática bastante privilegiada do ponto de vista de uma formação emancipadora, tendo em vista que, a depender do modo como será conduzida, a leitura de tal texto oferece a quem o lê a possibilida-

de da escritura, em termos barthesianos, que poderá se converter em uma inscrição no mundo, agora em termos freireanos. Explico.

No primeiro caso, a ideia de uma escritura ligada ao desejo (e à dor) aparece em Barthes (2004) no texto em que o autor discute as relações entre o prazer e a leitura e identifica, ao menos, três diferentes formas pelas quais elas se dariam. A primeira remete ao fetichismo, a uma relação erótica com certas palavras, frases ou determinados sons; a segunda tem a ver com a abolição de um mistério, ou seja, com a sensação de satisfação que o leitor experimenta ao avançar na narrativa de um livro; o último desejo ao qual Barthes se refere como sendo estabelecido na relação entre prazer e leitura é aquele que mais me interessa aqui e é a este que se refere a ideia de escritura:

A leitura é condutora do Desejo de escrever [...] Não é que desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor tem de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o ame-me que está em toda escritura. [...] tenho a convicção profunda e constante de que nunca será possível libertar a leitura se, com um mesmo movimento, não libertarmos a escritura (Barthes, 2004, p. 39-40).

A escritura, portanto, equivaleria à necessidade de uma experiência com o texto que fosse da ordem do toque, da sensação de um desejo de escrita que se dá durante a leitura. Em outras palavras, o leitor se inscreve no texto que lê. Mas tal experiência só pode ocorrer, como lembra Barthes (2004), junto à libertação da própria leitura. É interessante, nesse sentido, o uso recorrente do vocábulo *libertação*, que se conecta à Pedagogia da Libertação em Paulo Freire e com a Filosofia da Libertação, em Enrique Dussel. Vejamos.

Com relação ao pensamento de Freire (2003), retomo a ideia de uma inscrição no mundo e, para fazê-lo, trago uma narrativa contada pelo próprio autor em *A importância do ato de ler*. Nele, o educador relata a visita que fez a um Círculo de Cultura em um povoado chamado Monte Mário, em São Tomé e Príncipe. Na ocasião, havia sido colocado na parede um desenho das casas, do rio e da vegetação do povoado com o objetivo de realizar reflexões a partir da palavra geradora *bonito*, nome de um peixe. Então, Freire (2003, p. 25) relata o seguinte:

O grupo de alfabetizando olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: 'É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos'.

Ora, o processo que ocorreu com aquele pequeno grupo na vila é um exemplo daquilo de que a narrativa é capaz, ou seja, não nos damos conta da nossa realidade por estarmos imersos nela. A literatura então pode oferecer uma experiência, em termos narrativos, próxima daquela causada pelo desenho nos moradores daquela vila, uma espécie de tomada de consciência da sua realidade e uma leitura crítica dela por meio de uma elaboração artística. A arte oferece uma possibilidade outra de acessarmos a realidade, sem esquecer de que ela própria forja realidades, uma vez que significamos o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, tomo aqui a palavra liberdade (em termos freireanos) como aquilo que reivindica um olhar para si e para o outro, um olhar que busca estabelecer uma inscrição dos sujeitos no mundo. "Monte Mário é assim e não sabíamos", é o que dizem os sujeitos da narrativa de Freire (2003); do mesmo modo, outros

sujeitos poderiam, ao ler um texto literário, dizer: “Estamos ali, estes somos nós”. Destaco o plural como marcação da existência no mundo, afinal, lembremos que o pronome “nós” equivale a “eu” mais (+) “outro” ou “outros”, o que nos leva novamente a Freire (2003, p. 17): “[...] nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

Já no que diz respeito a Enrique Dussel (1977), sua Filosofia da Libertação pressupõe que as relações entre os seres humanos devem se dar de modo a impedir uma apreensão do outro por meio de uma definição, o que o leva a considerar o conceito de exterioridade, que será a capacidade de ver o outro para além de apenas mais uma peça dentro do sistema social em que estamos inseridos. Ou seja, quando olho para um atendente de supermercado, minha tendência é vê-lo apenas como uma pessoa-função, e não como alguém com uma história de vida, como um ser humano. Dentro desse panorama, o que nos convoca a essa proximidade com o outro são momentos tais como quando, segundo Dussel (1977, p. 46), “[...] de repente o chofer do táxi se apresenta como amigo e nos diz: — Como vais? [ou quando alguém nos grita na rua] Uma ajuda, por favor!’ ou — Estou com fome; dê-me de comer!”. Tais momentos demonstram que estamos diante de outro ser humano, com desejos, vontades, ou seja, somos obrigados a lidar com a alteridade. Nesse sentido, enxergar o outro não apenas como uma função, mas como “[...] um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2003, p. 17) é o que a experiência com o texto literário pode proporcionar ao colocar em evidência uma alteridade que não poderemos ignorar e que nos convoca a uma experiência estética.

Ainda em tempo, é sempre bom ressaltar que a literatura não deve ser encarada como uma espécie de remédio para os males do mundo, nem um elixir capaz de fazer com que o leitor automaticamente se torne capaz de com o outro sensibilizar-se. Como assevera Antonio Candido (2011), a literatura nos humaniza e, destaco, nos humaniza em todos os aspectos, seja naqueles que desejamos, seja naqueles que desprezamos, afinal, como nas palavras de Theodor Adorno (1985, p. 20), “na medida em que cresce a

capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência”.

É dessa perspectiva que penso ser a literatura um caminho possível para devolver a possibilidade de uma experiência estética que seja capaz de fazer-nos conseguir enxergar essa exterioridade do outro e, do ponto de vista formativo, colaborar com uma postura libertadora e emancipatória. Tal postura passa, portanto, pelas pessoas envolvidas no próprio ato de leitura; por isso, falo agora de um último aspecto a ser considerado: a posição dos mediadores de leitura e dos leitores.

A LEITURA COMO METÁFORA

Para construir este último argumento, afirmo que o contato com a ficção contida em uma história tem a potencialidade também de pôr em relação as pessoas envolvidas no processo de diálogo a respeito do que se sucede em uma história. Assim, durante a leitura mediada, abrem-se possibilidades para que se ouçam as vozes de leitores a respeito dos textos lidos; abre-se o espaço da escritura. Nesse ponto já não importa mais se aquilo que se leu foi ou não verdade, pois as personagens evocadas na leitura já se prenderam à imaginação e já nelas vivem, sendo, por isso, inclusive, que podemos delas falar. As personagens, porque bem-elaboradas e contidas pelas palavras no papel, como dirá Fernando Pessoa (1998)³, se tornam mais reais que as próprias pessoas de carne e osso.

Conforme aponta Anatol Rosenfeld (2014, p. 34): “Precisamente porque o número de orações é limitado [...], as personagens adquirem um cunho definido e definitivo que a observação das pessoas reais, e mesmo o convívio com elas, dificilmente nos pode proporcionar a tal ponto”. Ou seja, na vida real, lidamos com as pessoas de modo fragmentado, conhecendo-as até certo ponto e ainda reféns do acaso, que pode fazer com que elas se modifiquem, afinal, “o mais importante e bonito, do mundo, é isto:

³ Poema *Liberdade* .

que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (Rosa, 1994, p. 24). Já no texto literário, as pessoas-personagens estão impressas e, por isso, há uma sensação de acabamento que se traduz em uma permanência maior dessas *impressões* no leitor.

Se, por um lado, esse acabamento pode sugerir uma sensação de segurança, por outro, também nos faz encarar o destino. É o que diz Umberto Eco (2003), para quem a literatura ensina a lidar com o fado. Segundo ele, as histórias contadas (ainda que por vezes sofram mudanças aqui e ali) não podem ser modificadas em sua essência. Ou seja, por mais que leiamos *Romeu e Julieta* inúmeras vezes, em todas elas as personagens do título irão ter um final trágico. É por isso que Eco nos afirma ser a literatura um modo de ensinar a lidar com o destino, com aquilo que não pode ser modificado: “O leitor tem que aceitar esta frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino” (Eco, 2003, p. 20).

Tal experiência põe em jogo um processo dialógico a partir do qual se propõe o reconhecimento de uma alteridade profunda, que não podemos modificar e com a qual temos de conviver durante o ato de leitura. É, pois, essa uma possibilidade de relação com as personagens que *não* somos nós, ou seja, com o modo de ser (em papel e tinta) daquelas pessoas que são diferentes de seus leitores. E que também podem ser semelhantes; porém, o que interessa é que o leitor não as pode modificar, tendo que conviver na leitura com aquilo que o incomoda.

Mas há também a alteridade entre leitores (e aí se incluem as mediadoras de leitura, professoras, oficineiras, contadoras de história, familiares, ou seja, aquelas que se propõem de alguma forma a estabelecer a relação entre textos e leitores). Nesse aspecto, compartilho daquilo que Rildo Cosson (2022) escreve a respeito de uma das etapas, ou mesmo objetivos, do que denominou de letramento literário: a formação de uma comunidade leitora. Sobre o compartilhamento de leituras, ele dirá:

É também o momento em que confrontamos nossas leituras com as leituras dos outros e compreendemos, pelas afinidades e diferenças percebidas, que somos um leitor individual, porque temos nosso modo próprio de ler, mas também fazemos parte de uma coletividade, que é a nossa comunidade de leitores, onde o que lemos e como lemos ganha uma dimensão social. É o momento, por fim, em que compartilhamos o que experienciarmos literariamente na leitura do texto e por meio desse compartilhamento ampliamos nossas experiências de ser e construir o mundo por meio das palavras (Cosson, 2022, p. 28).

De acordo com o autor, que fala do ponto de vista do uso da literatura na escola, nessa instituição, a leitura literária deve favorecer a criação de um ambiente em que aquele que lê não está sozinho e pode compartilhar suas impressões, experiências, frustrações, alegrias etc., com outras pessoas que leram/ouviram a mesma história. É nesse sentido que também uma alteridade se instaura, pois será muito comum ouvirmos relatos de diferentes lugares de vida a respeito dos mesmos enredos de um texto literário, diferentes impressões: uns odiarão, outros amarão, alguns serão indiferentes. Mas por quê? Acredito que essas diferentes visões a respeito de uma obra são reveladoras de uma experiência de alteridade que favorece uma formação humana nos termos em que venho aqui defendendo.

É nesse sentido que proponho, portanto, a metáfora como um gesto de leitura do texto literário a fim de que se coloque em evidência a alteridade como potência da literatura na relação com o sujeito que lê. Essa proposição surgiu da leitura da seguinte passagem do livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit (2010, p. 32):

As leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma

posição sujeito. [...] Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora.

Michèle Petit

A diferença entre o decalque e a metáfora é o que passo a defender como sendo o que distanciaria uma leitura mais próxima de uma experiência estética com a alteridade de outra mais distante disso. Para explicar o que estou chamando de leitura como metáfora, preciso retomar a etimologia dos dois termos. O primeiro deles, decalque, vem do latim *de* = fora + *calcare* = empurrar; já metáfora vem do grego *metaphorá*, *meta* = sobre + *pherein* = transporte, mudança, transferência. Dentro de uma perspectiva dos estudos literários, a metáfora é tomada como uma figura de linguagem que busca uma associação entre duas coisas distintas:

De facto, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere (Mendes, 2010).

Como se vê, enquanto a metáfora lida com a transferência de sentido por meio de uma diferença, da alteridade, o decalque aposta na imitação dele, na identidade. Defendo, portanto, que a leitura literária seria potencializada na medida em que deixa de ser imitação para se tornar diferença.

Nesse caso, o gesto da leitura como metáfora deve ser encarado como aquele que provoca o leitor a lidar com personagens que apresentem características diversas ou até mesmo antagônicas às suas, convocando-o ao movimento, à transposição que reside no sentido proposto pela ideia da metáfora. Dessa forma se potencializaria (mas sem garantias) um exercício de alteridade, ou seja, da negação do sentido primeiro ligado às expectativas do leitor e das suas convicções para a necessidade de um deslocamento para um sentido outro, diferente. Destaco ainda que esse movimento só se completaria no retorno do leitor ao sentido primeiro, mas já agora acrescido de um ponto de vista diverso. Gesto que se coaduna com a ideia de excedente de visão (ou exotopia) trazida por Mikhail Bakhtin (2011, p. 21):

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a sua expressão —, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.

O trecho acima corrobora a potência da leitura como metáfora, enfatizando a manutenção das subjetividades, a não coincidência dos pontos de vista, mas a sua possibilidade de diálogo por meio do texto literário. Isso também ajuda a desmontar um argumento que, embora usado com boas intenções, incorre em um erro de ordem física: o de que a literatura é capaz de fazer com que nos coloquemos no lugar do outro. Admitindo as limitações do nosso corpo, não há modo de ver as coisas de um lugar

outro que não o que ocupamos no mundo, e é justamente por isso que é tão necessário lançar mão de elementos que possam funcionar como uma forma de ter acesso a uma perspectiva diferente da de onde estamos no mundo, mas sem anular ambas as subjetividades, ou seja, investindo mais na alteridade (metáfora) do que na identidade (decalque).

“NÃO GOSTO DE PALAVRA ACOSTUMADA”

O verso d’*O livro sobre nada* (Barros, 2000) do poeta mato-grossense resume a tese central deste texto e ajuda a fortalecer o argumento de que a arte e, neste caso específico, a literatura, conseguem de modo muito mais poético e conciso dar conta de ideias que, traduzidas em palavras acostumadas como as que estou aqui usando, demandam algumas páginas. Em síntese, o que procurei explorar neste texto foi a importância da ficção como elemento constitutivo da realidade e como possibilidade de abertura para uma experiência estética capaz de contribuir com uma formação humana integral. A defesa de um maior investimento na alteridade do que na identidade me parece, portanto, capaz de contemplar essa dimensão do sujeito que, anestesiado, parece se esquivar de tudo aquilo que não seja ele mesmo.

A leitura como metáfora sugere um deslocamento, uma *desacostumação* do corpo e dos sentidos, provocando o leitor a realizar uma travessia, convocando-o a explorar uma terceira margem. A metáfora pressupõe esse deslocamento em direção à outra margem e o caminho entre essas duas margens é onde se encontraria o leitor. O aceite para realizar a travessia, para ser trespassado por uma experiência, lembrando as palavras de Bondía (2002), é um convite para colocar-se à deriva, sem explicação, sem objetivo, sem destino, como o personagem de Guimarães Rosa (2019)⁴. A leitura como metáfora pressupõe mergulhar em um texto literário que, em vez de pontes, nos oferece uma jangada para a busca de ilhas desconhecidas.

⁴ Conto *A terceira margem* .

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho**: a arte do pensar e do afeto. São Paulo: Planeta, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Manoel de. Obrar. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018. p. 23.
- BARROS, Manoel. **O livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 30-42.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1. p. 165-196.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.
- BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Tradução de Waldemar Ferreira Neto.
- BUCK-MORSS, Susan. Estética e Anestésica: O “ensaio sobre a arte” de Walter Benjamin reconsiderado. **Travessia**, n. 33, p. 11-41, ago./dez. 1996. Tradução de Rafael Lopes Azize.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- COSSON, Rildo. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, Celdon; MÜLLER, Fernanda (org.). **Ensino de lite-**

ratura na escola: reflexões e práticas de letramento literário. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 17-34.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução de Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola; Unimep, 1977.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In:* ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. p. 9-22.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

MENDES, Paula. Metáfora. **E-Dicionário de Termos Literários**, 20 jun. 2010. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PESSOA, Fernando. Liberdade. *In:* PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio: 1914-1935**. Organização de Fernando Cabral Martins. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 178.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. 2. ed. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, Guimarães. A terceira margem. *In:* ROSA, Guimarães. **Primeiras histórias**. São Paulo: Global, 2019. p. 37-41.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In:* CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 11-47.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM A LÍNGUA DAS BORBOLETAS

Demerva Haidée Dias Moreira¹

Diego Monsani²

Gladir da Silva Cabral³

INTRODUÇÃO

É inegável que as montagens cinematográficas podem ser encaradas como uma fonte de estudo das representações que são colocadas em tela. Quando a equipe artística decide representar relações, profissões e condições sociais, fornece um rico material para análise, pois, além de apresentar a visão que a equipe possui sobre esses assuntos, as peças cinematográficas acabam por influenciar seus espectadores, provocando um impacto social e cultural. Conforme apontam Berti e Carvalho (2013), podemos observar o cinema como um espaço de alteridade, o que permite que estabeleçamos relação com aquilo que vemos em tela e que nos afasta da certeza confortável do que nos define a identidade. Temos relação com todo aquele que é o outro, e o outro é aquilo tudo que não sou, conforme as autoras: “[...] é a própria diferença encarnada que desterritorializa, territorializa e reterritorializa” (Berti; Carvalho, 2013, p. 185).

¹ Graduada em Letras Português- Espanhol. Mestra em Educação.

² Graduado em Biblioteconomia. Mestre em Gestão de Unidade de Informação.

³ Graduado em Letras Português- Inglês. Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários.

Diante desses pressupostos e admitindo que a experiência docente é inseparável de sua existência enquanto sujeito imerso em um tecido social, este ensaio tem por objetivo salientar percepções sobre a representação de docência apresentada na película *La lengua de las mariposas* (*A língua das borboletas*, no Brasil). A representação elencada é uma mistura da visão do diretor, da equipe artística e até mesmo do autor dos contos nos quais a narrativa do filme foi inspirada, pois, como aponta Walter Benjamin (1987, p. 205): “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de arte-são, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação [...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”, embora se deva reconhecer aqui que Benjamin está tratando propriamente da contação oral de histórias e não do cinema. Então, retomando a ideia de Berti e Carvalho (2013), ao olharmos a representação desse fazer docente, podemos ver um sujeito imerso em outra realidade social e temporalmente, o que por si só torna essa experiência estética única e afastada do fazer docente atual.

Conforme Geraldi (2010, p. 82),

[...] a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento. Em outras palavras, estou querendo dizer que a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão.

Geraldi (2011) argumenta que a relação existente entre o professor, o aluno e o conhecimento é triádica, ou seja, a proposta pedagógica adotada definirá a ênfase ora em um, ora em outro desses três polos. Tal afirmação vem ao encontro das concepções de educação, que, para efeito deste ensaio, podemos focar principalmente o que se convencionou chamar de concepção tradicional e concepção de teorias críticas. Quando se

adota uma concepção tradicional, o papel do professor é transmitir os ensinamentos, ou seja, ele é o detentor de todo o conhecimento, enquanto ao aluno cabe apenas receber as informações.

Os preceitos educacionais na concepção tradicional muito se assemelham aos estabelecidos para o mercado de trabalho industrial. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 8), a escola seria “capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados”. Nessa concepção, já estão definidos de antemão quais são os saberes objetivos que se pretende alcançar e que são muito mais importantes e centrais do que qualquer percepção ou experiência subjetiva que os sujeitos possam ter, que, por sua vez, têm uma postura passiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, as concepções teóricas críticas colocam em xeque essa passividade, apontando-a como uma das características que possibilitam a reprodutibilidade dos arranjos sociais. Na concepção crítica, o fazer tradicional coloca a escola como um dos atores na propagação das desigualdades e das injustiças sociais (Silva, 2016). Na visão das teorias críticas, a escola deve promover questionamentos e transformação social. Nessa concepção, o professor é visto como facilitador, agente de transformação social, colaborando para que o aluno se torne um cidadão crítico, protagonista do seu aprendizado. O processo de aprendizagem é construído em conjunto, ocorre o diálogo entre as partes envolvidas, o que permite acessar os conhecimentos já estabelecidos em conjunto, problematizando as vivências com base nas experiências dos envolvidos.

DISCUSSÃO

Quando pensamos na representação docente retratada em *La lengua de las mariposas*, podemos depreender, ao analisar a relação do-

cente e discente no filme, que há um vínculo de reciprocidade, pela qual o professor estimula a curiosidade por meio do contato com a natureza, desenvolvendo a reflexão que leva à criticidade, indo além da abordagem tradicional que coloca o professor como o que detém o conhecimento e transforma o aluno em um receptor passivo. Dessa forma, na abordagem do filme consegue-se identificar, na figura do professor, que suas práticas pedagógicas permeiam-se nas concepções teóricas críticas.

Para melhor situar o leitor, é preciso apresentar brevemente o filme e seu enredo. O filme de origem espanhola é dirigido por José Luis Cuerda Martínez, que participou de sua produção juntamente com Fernando Bovaira. O drama teve sua estreia nos cinemas em 1999 e foi premiado com o Goya Awards por melhor roteiro adaptado, uma vez que a película é um amálgama de três contos do autor galês Manuel Rivas intitulados: *A língua das borboletas*, *Carminha* e *Um saxofone na névoa*. Para fins de análise, vamos nos centrar principalmente no núcleo de personagens que tiveram sua inspiração retirada do conto homônimo do filme.

A trama acompanha o jovem Moncho, de apelido Pardal, que vive na Galícia em meados de 1930 e está prestes a ingressar na escola, momento que o aterroriza por todos os relatos que ouve de castigos físicos e do autoritarismo que imperavam naquele período da Espanha. O terror é tão grande que o jovem chega a confessar que gostaria de imigrar para a América, para fugir do conflito, tal qual seu tio fizera para fugir da guerra contra o Marrocos, anos antes. Esse medo acaba por se traduzir em um momento fatídico em que, por timidez e horror, Moncho acaba por se urinar diante da sala toda e dispara em fuga da escola, sendo encontrado na madrugada do mesmo dia. O que poderia ser o primeiro acontecimento de uma sucessão de traumas na vida desse jovem acaba por se tornar o nascimento de uma bela relação entre ele e seu professor, de nome Dom Gregório, que no dia seguinte o acolhe com imensa compaixão e humildade, permitindo a Moncho desmistificar seus preconceitos sobre o ambiente escolar, e é a partir desse preâmbulo que somos apresentados ao cotidiano das aulas de Dom Gregório.

Essa representação docente mostra um profissional chegando aos anos finais de sua carreira, e apesar de ser um sujeito de idade, possui ideais que quebram com as expectativas vigentes na sociedade representada no filme. Como dito anteriormente, a escola no período da narrativa seguia um modelo tradicional de ensino, com classe formada exclusivamente de meninos e uma estruturação “bancária” de ensino, para usar os termos freireanos, porém Dom Gregório possui uma visão libertária que causa estranheza aos pais dos discentes. Essa estranheza também é demonstrada por outros conflitos que atravessam o filme, considerando a temporalidade em que a história se localiza, o pequeno povoado é transpassado pelas oscilações que precedem a guerra civil, que eclodiria futuramente na Espanha. Dom Gregório, refletindo seus ideais libertários, faz parte do grupo dos republicanos, sendo este mais um ponto de cisão entre ele e alguns pais conservadores.

Na construção desse personagem, podemos ver as marcas do pensamento de Manuel Rivas (2004), pois o poeta defende que, por mais pessimista que o escritor possa ser, sua caneta é como um ponto de luz na escuridão, e a escrita é a tocha que conduz à esperança. E é emblemático que esse papel seja relegado a um professor que, em seu conto, foi e é responsável pela formação de boa parte da população do pequeno vilarejo. Na concepção do autor, tal ofício é um dos que possuem maior potencial para transmitir a chama da esperança e da liberdade, mesmo em contextos de pouca esperança.

Os princípios do professor ficam claros em uma bela cena do filme, próxima à metade do enredo e com todos bem-habituados ao comportamento do professor. Ele se encontra com o olhar perdido na paisagem que observa pela janela, clara e iluminada em contraste com a escuridão da sala. Nesse momento, Dom Gregório informa aos alunos que, com a proximidade da primavera, as aulas ocorreriam também na parte externa da escola e pergunta a eles se gostam da natureza, tendo como resposta um gesto conjunto de dar de ombros. Dom Gregório, então, inicia o diálogo que dá título ao filme:

Certo, vocês nunca sequer notaram a natureza, meus amigos, é o espetáculo mais surpreendente que o homem pode presenciar. [...] Vocês sabiam que as mariposas têm línguas? É como a tromba de um elefante, mas muito fina e enrolada como uma mola de relógio. (A língua [...], 1999, 33 min 41 seg).

No corte seguinte, com esse núcleo de personagens, que deixa presumir que houve uma passagem de dias, a turma encontra-se passeando em meio a um campo, onde o docente retoma as lições sobre o inseto e sua espirotromba, mas não se prende a isso, com a curiosidade aguçada, os jovens questionam sobre o que é o néctar das flores e como ocorre a polinização das plantas. Freire (1996) aponta que o bom mestre maneja e estimula a curiosidade, tanto dele quanto do aluno, para servir de combustível para o processo de ensino, atitude incorporada ao personagem de Dom Gregório, que tem esse mote como filosofia de vida.

Na cena relatada, observamos o docente construindo o necessário para o experienciar. Larrosa (2011) define a experiência como “isso que nos passa” ou “isso que me passa”. De acordo com o autor, o conceito de experiência pode ser entendido como uma relação com o mundo em que estamos imersos; ela é vista como algo que compõe e forma uma vida. Essa experiência passa a fazer parte do corpo dos participantes, sendo escrita na carne. Não se estuda a experiência, escreve-se e estuda-se a partir da experiência, assim como no exercício da docência não se transfere conhecimento, criam-se possibilidades para sua produção ou construção.

Para que ocorra a experiência, no entendimento de Larrosa (2011), é necessário que ocorra um momento de alteridade, que seria o “isso” do seu conceito, que impacte profundamente a subjetividade do sujeito discente, que o abale e o modifique dali em diante, pois cada pessoa vivencia e experimenta o mundo de forma única. Essa é uma das razões pelas quais não é possível apenas reproduzir um mesmo material didático para todas as classes, como se os sujeitos fossem seres idênticos e homoge-

neizados, pois cada um será movido de modo diferente pela experiência criada, atribuindo assim seus significados, sendo estas vivências fundamentais para o processo de aprendizado. Podemos entender a experiência como esse momento em que o docente articula muitas vezes um artefato estético, para mobilizar a subjetividade do aluno, podendo ser por meio de um texto, uma paisagem, uma pintura, diferentes recursos que propiciem ao aluno essa “viagem”, e o faz não com o intuito de transmitir um conhecimento seu para os demais, e sim mostrando uma possibilidade de abertura ou de escuta para aquela obra, que poderá ser significativa aos envolvidos.

Se levarmos em consideração para reflexão um texto literário, essa obra pode ser uma experiência quando a leitura feita pelo professor e as leituras feitas pelos alunos são colocadas lado a lado, de modo que o professor permita que sua inquietação seja apresentada aos alunos e dê ouvido às inquietações que surjam de sua turma, debatendo as diferentes aberturas que despoem a partir do texto. O texto literário é um bom exemplo, pois estamos habituados a aceitar que ele impactará de forma singular cada leitor. E quando o texto é esse instrumento de alteridade que passa pelo leitor, que permite que ele inicie a viagem da leitura de uma forma e termine não sendo mais o mesmo, mas sendo impactado em seu cerne, não apenas tendo adicionado um conhecimento, mas realizado isso enquanto teve suas certezas perante o mundo abaladas, então pode-se entender que a leitura foi uma experiência.

Dessa forma, levando em conta o relato da cena anterior, Dom Gregório faz de sua classe uma experiência, utiliza diferentes abordagens — em um momento, aula expositiva e, em outro, saída de campo — para capturar a atenção dos jovens, utilizando sua curiosidade como combustível e permitindo que o processo se desenrole de uma forma que as conexões entre os conhecimentos sejam mediadas e formadas em conjunto. O professor artesão está presente, é um sujeito conectado com o corpo singular, tem na arte a sua aliada, ela é a sua ferramenta de trabalho, pois por meio dela é possível produzir e criar experiências, ele cria situações de aprendizagem, oferecendo coisas que façam sentido. Dominando a categoria do ser, não vê

em sua profissão uma ocupação ou emprego, mas sim um modo de vida, ama o seu ofício e, sendo assim, oferece algo ao outro, se conecta diariamente para que não se torne um processo de alienação. Como Moncho viria a definir mais à frente, ele se vê transformado e “sabendo pela primeira vez coisas que seus pais não sabiam” (Rivas, 2000, p. 3).

Essa forma de conduzir o encontro entre o docente e o discente também pode ser relacionada ao que Geraldi (2010, p. 100) chama de aula como acontecimento, que seria “[...] eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Ou seja, eleger os acontecimentos e as vivências do grupo para formular perguntas que permitam ao docente e ao conjunto de alunos buscarem, dentro das heranças culturais, diversas respostas que precisam ser construídas, produzindo conhecimentos que articulem esses diferentes conhecimentos disponíveis.

A dimensão da aula como experiência e do docente como mediador da esperança, presentes na narrativa da obra, nos permite trazer a análise para a nossa contemporaneidade para refletir sobre a crise climática que nos abala e o papel da educação neste momento. É possível pensar que, se Dom Gregório aqui estivesse, partilharia da visão de Enrique Leff (2011) sobre a necessidade de pensar uma pedagogia da esperança e da defesa, sendo a educação ambiental um campo profícuo para praticá-la. Leff (2011, p. 102, tradução nossa) defende que “a escola deve constituir-se como um laboratório do novo conhecimento, para aprender a formular desejos de possíveis futuros e, ao realizá-los, a forjar uma ética da alteridade”⁴.

Aqui podemos traçar um pequeno paralelo de esperança entre a afirmação de Leff (2011) com uma colocação presente na película, pois Dom Gregório defendia que, se conseguisse fazer uma geração crescer livre na Espanha, ninguém roubaria isso dela. Podemos também crer que, se a escola cumprir esse papel de ser um espaço promotor da esperança, e uma geração consiga crescer sonhando com um futuro possível, de modo

⁴ “La escuela debe constituirse en laboratorio del nuevo pensamiento, para aprender a formular deseos de posibles y a realizarlos, a forjar una ética de la otredad ” (Leff, 2011, p. 102).

que seja capaz de desconstruir a ideia de desenvolvimentismo científico e econômico, voltado para a exploração da natureza como um único caminho possível, teremos possibilidades de um futuro sustentável, fugindo da iminente crise climática que ameaça tornar insustentável a vida nas próximas gerações. E apesar de as preocupações com um futuro sustentável não serem verbalizadas na obra, essa conexão pode ser feita, tendo em vista que podemos observar no fazer docente e nos momentos extraclasse que se dão por passeios pelas matas junto a Moncho, para observação de borboletas e pássaros, também cultivando pomares que seus companheiros socializam consigo.

A obra ainda faz diversas referências a seres que possuem asas, a borboleta do título, o tilonorrinco das lições e o próprio apelido Pardal, provavelmente em alusão à ideia associada a voo e liberdade, liberdade esta que dará asas aos alunos para que voem e se libertem do modelo de educação tradicional, autoritário, que imperava na época, ou seja, uma educação que os leve a alçar voos, e esse modelo faz ainda oposição ao futuro autoritarismo que assombrava o país. Vale ressaltar que não existirá liberdade ou um céu saudável para os seres voarem, se o futuro for comprometido pela exploração da natureza.

O filme analisado ainda nos permite inferir que o ofício do docente é associado à dimensão social da formação humana. Dom Gregório pode se aproximar do que Larrosa (2018) vem chamar de professor-artesão, ou seja, aquele que exerce seu ofício como quem ouve um chamado do mundo, que atua com o amor ao seu fazer, buscando executar suas lições da melhor forma possível, não para exibir o quanto sabe, mas pelo prazer de ver em seus alunos a alegria e curiosidade de se depararem com o novo, com as descobertas.

O professor-artesão Dom Gregório compartilha a visão de que é preciso acreditar que os alunos passam por transformações sociais; assim como simbolizam as borboletas, ele crê que a educação é um dos meios para se atingir tal liberdade. As falas de Dom Gregório são voltadas ao desejo de liberdade. Num encontro com o padre, este lhe diz que Moncho, ao

ingressar na escola, havia perdido o interesse pelas coisas da igreja. Então Dom Gregório fala “que a liberdade estimula o espírito dos homens fortes” (A língua [...], 1999, 19 min 01 seg). O simbolismo da borboleta no título da obra nos permite refletir tais coisas — a borboleta é um inseto que necessita passar por um período de metamorfose para que possa atingir a liberdade de seu voo errático.

Na obra, as aulas de Dom Gregório cumprem esse papel. Suas aulas sempre iniciavam com a leitura de poemas e narrativas, e o mestre conduzia suas lições sempre prezando pela autonomia do pensamento das crianças. Em determinada cena, ele e Moncho discutem sobre a existência ou não do inferno. Dom Gregório em momento algum impõe sua visão de mundo ao garoto, mas o conduz por meio de questionamentos, estimulando o pensamento crítico do seu jovem aprendiz.

Entretanto, todas essas práticas libertárias custam a liberdade de Dom Gregório. Na cena final do filme, ele é visto atordoado saindo de uma sala escura para ser hostilizado em praça pública. Com a chegada da guerra, o professor é aprisionado com os demais republicanos da vila e é conduzido a um caminhão com os demais para um final incerto, e nada misericordioso. Nesse percurso, os prisioneiros seguem sendo xingados e rechaçados pela população da vila. Segundo a orientação da mãe, Moncho se vê compelido a também insultar seu antigo professor e manifestar gritos agressivos de “traidor” junto aos demais. No entanto, as últimas palavras que grita são: tilonorrinco e espirotromba, palavras significativas que havia aprendido com o velho mestre. Ao mencionar essas últimas palavras, demonstra que as lições e as experiências compartilhadas com o professor haviam atingido seu âmago, transformando-o. É uma forma codificada de dizer-lhe que suas lições sobre liberdade o acompanhariam pelo resto da vida, permitindo, assim, florescer uma esperança com essa nova geração que Dom Gregório estava formando.

Ao assistir a cenas como essas, é inevitável pensar sobre os processos recentes de embates sobre a figura do professor. Geraldi (2010) recupera que até meados do século XX o professor ainda era amplamente visto

como uma figura social que detinha o saber formulado por outros e que era consultado sobre diversos assuntos e respeitado por esse saber. Porém, com o avanço das políticas neoliberais e as constantes tentativas de transformar o docente em apenas alguém que aplica uma série de técnicas de controle da sala de aula, esse panorama abre margem para diversos ataques à figura do professor.

É importante ressaltar que a hostilização ao profissional docente não é algo relegado ao passado ou às obras de ficção; no Brasil, nas últimas décadas, o professor tem sido questionado constantemente e perseguido pela extrema direita, principalmente sob a acusação de que suas aulas estão repletas de “doutrinação”, imputação utilizada para definir qualquer conteúdo que não seja alinhado à visão de mundo conservadora dos censores. Perseguições, disque-denúncias e assédio jurídico fazem parte do arsenal utilizado para hostilizar os docentes e este é um fenômeno indissociável do aumento da violência perpetrada no espaço educacional, uma vez que esses movimentos fazem uso de discursos inflamados e cheios de ódio.

Conforme o relatório *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil*, ocorreu um aumento de 58% no número de ataques nos anos de 2022 e 2023 em comparação às últimas duas décadas. O grupo de pesquisa que construiu o relatório, coordenado por Telma Vinha, ainda aponta que “essas ameaças e perseguições criaram um clima de medo e insegurança, e inúmeras instituições de ensino passaram a evitar discutir temas atuais emergentes e questões políticas, filosóficas, sociológicas e históricas” (Vinha *et al.*, 2023, p. 27).

Apesar do final trágico da obra, como dito anteriormente, os autores em diversas partes fazem referência aos seres providos de asas e liberdade, o que reflete sua visão sobre o papel da educação e do docente na sociedade. Também não podemos dispensar a associação entre a espirotromba das borboletas e a sede por conhecimento que o professor-artesão visa partilhar com seus discentes. Refletindo ainda sobre a ordem dos lepidópteros, não podemos descartar uma importante parte de seu desenvol-

vimento em que as lagartas se recolhem em pupas e são cobertas por um casulo para sua posterior transformação.

Sendo assim, podemos retomar o título de nosso ensaio brevemente para responder que, sim, podemos considerar a educação um casulo que de certa forma acolhe o sujeito em um ambiente seguro, permitindo que ele se nutra e use do tempo necessário para que ocorra a transformação que o torne um sujeito liberto e crítico através do conhecimento do mundo. Sanches (2019, p. 23) observa que o professor é construtor de identidades humanas. Ele não é o único, mas contribui efetivamente para isso. As marcas que deixa nesse processo vão se materializar para o restante da vida do outro. Então, o papel do professor torna-se fundamental nesse processo de transformação que torna os sujeitos libertos. Sanches (2019, p. 56) afinal questiona: “qual é o sentido do nosso ofício se não for na relação com as outras pessoas? Por isso, o papel da escola é ser o lugar de afetos, de sonhos, de descobertas e de construção coletiva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos a figura docente retratada na obra cinematográfica, podemos apontar que a obra faz uma representação esperançosa do ofício do professor — o mestre é alguém que preza pela autonomia do pensamento do aluno, que estimula sua curiosidade epistemológica, bem como a experiência permeada pelo conhecimento, que não é autoritário, pois não resolve os conflitos ao se impor. No entanto, ele não é licencioso, pois atua como mediador quando ocorrem conflitos em sala de aula. Esse docente é um bom exemplo do professor-artesão, que revela o seu amor pelo fazer durante os encontros com seus alunos, levando em seu arsenal sempre experiências estéticas para usufruto de seus tutorados, carregando o ideal de ser um professor que constrói experiências que marcam o sujeito para sempre, sendo aquele professor cujo nome, em nossa fase madura, ainda recordamos com carinho.

Essa característica é reforçada quando lembramos que o conto de Manuel Rivas (2000) é escrito como uma recordação de Moncho sobre seu antigo mestre. Levando em conta o contexto histórico que circunda a obra, essas características de docência são indissociáveis da visão de que a educação é uma ferramenta para a transformação social, que ela isolada não é a solução, porém é o caminho para a esperança da mudança e da construção de uma sociedade igualitária. Em suma, a ideia de docente, para esses autores, é permeada pelo amor, o amor ao ofício, o amor ao conhecimento e o amor pela prática.

REFERÊNCIAS

A LÍNGUA das mariposas. Direção: José Luis Cuerda. Produção de Fernando Bovaira. [S. l.]: [s. n.], 1999. 97 min, son., color.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3. ed. Brasília, DF: Brasiliense, 1987.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O cine debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-posições**, v. 24, n. 2, p. 183-199, set./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 81-101.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551304150/>. Acesso em: 20 set. 2024.

LEFF, Enrique. La esperanza de un futuro sustentable: utopía de la educación ambiental. **Transatlântica de Educação**, v. 9, p. 93-104, dez. 2011.

RIVAS, Manuel. As metáforas do mundo de Manuel Rivas. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, Caderno 3, 6 set. 2004.

RIVAS, Manuel. La lengua de las mariposas. In: RIVAS, Manuel. **¿Qué me quieres, amor?** Madrid: Suma de Letras, 2000. p. 3-10.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3d Editora, 2023.

CAPÍTULO 8

LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS DE APOIO A CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Flávia Torazzi Lorenzoni Gutterres¹

Richarles Souza de Carvalho²

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem formal. Contudo, adquirimos conhecimento diariamente por meio de diferentes formas, locais e pessoas. Podemos ter contato com as artes, por exemplo, em diversos espaços e instituições da sociedade. Todavia, como preconizam os documentos oficiais nacionais sobre ensino, a escola deveria ser a primeira a oportunizar o contato com os conhecimentos historicamente produzidos, com as artes, com os esportes. Nem sempre é assim...

Em muitos espaços reservados para o acolhimento de pessoas em vulnerabilidade social (sobretudo crianças, caso desta pesquisa), é dada a oportunidade de contato com a música, com esportes ou com a leitura literária — nosso objeto de estudo.

Este trabalho surge com base em observações vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) em espaços não formais de ensino, efetuado em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Nesses espaços é possível perceber e avaliar diferentes aspectos sobre ensino e aprendizagem, sobretudo o trabalho com a leitura.

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa e em Pedagogia. Especialista em Biblioteconomia e em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

² Graduado em Letras Portugêses - Inglês. Doutor em Ciências da Linguagem.

Partindo dessas observações, iniciamos uma problematização e um estudo teórico para melhor compreensão desses espaços, surgindo assim o objetivo geral desta pesquisa: analisar criticamente como a leitura literária pode ser desenvolvida em espaços de apoio a crianças em situação de vulnerabilidade social³.

Além disso, também objetivamos: realizar revisão de literatura sobre animação e mediação de leitura em ambientes formais e não formais; e identificar modelos e práticas de promoção à leitura em espaços de apoio a crianças vulneráveis.

Os principais autores que embasam nossa fundamentação teórica são: Antonio Candido (2006), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1987), Paulo Freire (2005), Rildo Cosson (2006), Moacir Gadotti (2005), Michèle Petit (2009) e François Bégaudeau (2019).

A leitura deve ser significativa e servir como processo e prática de conexão entre as crianças e os textos, não sendo um ato mecânico. A leitura literária é atemporal e permite a ampliação da visão de mundo de um indivíduo. Sendo assim, buscamos analisar como a animação da leitura em ambientes não formais pode promover conhecimentos que proporcionem um possível movimento bidirecional de experiências, num contexto de troca de aprendizados entre a educação não formal e a formal, mas principalmente para fortalecer a escola, espaço primordial de ensino.

Ao analisar as posturas teóricas, é possível traçar uma comparação qualitativa de diferentes abordagens em relação à leitura literária em espaços de apoio a crianças em vulnerabilidade social. Tal análise pode trazer compreensões valiosas para a execução de projetos de intervenção que levem em consideração as melhores práticas identificadas na literatura, bem como as necessidades específicas das comunidades atendidas.

³ Neste artigo, a vulnerabilidade social diz respeito à exposição de indivíduos a adversidades financeiras, sociais ou até mesmo ambientais, o que traz a incapacidade de acessar serviços básicos. No âmbito da leitura literária, essa vulnerabilidade pode influenciar seu desenvolvimento educacional e emocional.

Este texto está organizado em cinco seções: introdução; leitura literária; mediação de leitura em espaços formais e não formais; animação de leitura com crianças em situação de vulnerabilidade em espaços não formais; e considerações finais.

LEITURA LITERÁRIA

Além de promover o desenvolvimento da linguagem, a literatura pode possibilitar um lugar de acolhimento no imaginário do ser humano. Ao possibilitar essa recepção com livros de qualidade, oferece modelos valiosos de superação. Quando as crianças se identificam com personagens e histórias, podem aprender sobre suas próprias dificuldades e vivências.

Antonio Candido (2006) dedica parte significativa de seus estudos à relação entre literatura e sociedade, destacando também o papel do escritor e da literatura na construção de identidades individuais e coletivas. Ele enfatiza que a literatura se torna necessária e primordial em todas as sociedades:

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (Candido, 2006, p. 48).

Como Candido afirma, a grandeza está no fato de que a verdadeira literatura é atemporal, não se vincula a tempo e espaço, permanece ao longo do tempo independentemente das mudanças que ocorrem na sociedade e, nesse sentido, pode ser compreendida em diversas culturas e contextos.

Obras de diversas épocas podem se manter atemporais. *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2018), aborda questões existenciais que além de atemporais podem ser compreendidas por crianças e adultos. Essas valiosas lições sobre o essencial e as muitas aventuras do Príncipe permitem inúmeras possibilidades de animação à leitura. *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2019), explora um mundo totalmente imaginativo que leva o leitor a um universo mágico e ainda acrescenta questões relevantes sobre identidade.

O mundo interior do leitor se enriquece com a vivência de histórias como *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato (1920/1947), que explora a redescoberta de elementos do cotidiano, misturando a fantasia com a realidade nas aventuras de Emília, Visconde de Sabugosa e companhia. Além dessas obras, a atemporalidade pode ser vista em contos clássicos, como: *João e Maria*, *A Bela Adormecida*, *O Patinho Feio*, entre outros, que revelam em seus enredos personagens únicos, que dialogam com o leitor em diferentes épocas e diferentes locais por meio da imaginação e da experiência estética.

A identificação com personagens e enredos permite o desenvolvimento, a resistência e a confiança ao defrontar-se com os empecilhos da vida, o medo controlado da literatura ajuda a lidar com o medo na vida real. Além disso, a literatura também contribui para a inclusão social, criando um ambiente em que vozes e experiências podem ser valorizadas, impulsionando a empatia de discordantes realidades.

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 59).

Lajolo e Zilberman (1987) argumentam que a leitura não deve ser um ato mecanizado e voltado simplesmente a decifrar aspectos superficiais de um texto. Em vez disso, a leitura envolve uma conexão real com o lido, voltada às experiências vividas pelo leitor. Ademais, o texto não existe isoladamente, ele precisa do leitor para existir, ou seja, para haver a construção de significados.

Lajolo (2000) destaca a autonomia do leitor como indivíduo crítico que pode questionar e construir diversas formas de interpretação por meio da leitura literária. Na visão da autora, o texto literário deve ser baseado em uma literatura concebida como arte, reflexão e não apenas como um objeto de estudo. Muitas vezes, nas abordagens pedagógicas, o texto literário não se volta para o impacto da literatura na sociedade. Nesse sentido, Lajolo (2000) destaca que as discussões podem se tornar superficiais, a depender da maneira como o texto é trabalhado, ignorando uma compreensão mais profunda e significativa.

Para Candido (2006), uma obra precisa ser analisada desde o enredo até os personagens, sem deixar de considerar seu valor estético, histórico e cultural. A forma como a história é contada, suas palavras e até mesmo a musicalidade são elementos que enriquecem a experiência e não devem deixar de serem examinados.

As obras literárias constroem valores, crenças e tradições que demonstram a identidade de um povo. Essa abordagem, mencionada por Lajolo (2000) e enfatizada por Candido (2006), propõe que a análise de um texto literário deve considerar os olhares para diferentes formas de linguagem e a beleza das experiências de leitura, construídas na relação com o texto.

Atividades como conversas em grupo, leituras em conjunto com dramatizações e brincadeiras são essenciais para a ampliação de repertório e o desenvolvimento de habilidades para as crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ideia de educação literária não se limita apenas a ensinar literatura, mas à promoção de um contato profundo

dos leitores com essa esfera que é fundamental para a construção de uma visão crítica de mundo, sem perder de vista a fruição estética (Brasil, 2018).

A BNCC traz uma competência específica, que é “valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo” (Brasil, 2018, p. 66). Por meio da leitura literária, existe uma ampliação de mundo, as experiências lidas possibilitam a compreensão das diferentes manifestações existentes e da herança cultural à nossa volta.

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (Brasil, 2018, p. 65).

Ainda conforme a BNCC, a leitura literária é vista como uma forma de construir repertório cultural, o objetivo é formar leitores capazes de apreciar as facetas, as nuances e as individualidades únicas de um texto literário. Para a efetiva ampliação das diretrizes na prática pedagógica, adotar abordagens de interação e incentivo à leitura literária é fundamental para os educadores.

A literatura pode servir como um refúgio para os leitores, onde universos de fantasia são um convite para explorar a imaginação. Embora a literatura realista leve o leitor a ponderar sobre sua própria situação, tanto a fantasia como o realismo proporcionam momentos de conexão intensa.

Contos, fábulas, crônicas ou romances, todos apresentam potencial para influenciar o progresso da educação literária.

O ambiente educacional da escola tem como principal objetivo a formação integral de seus estudantes. Assim, compreendemos que, além de simplesmente ensinar literatura, a instituição precisa proporcionar o contato real com textos literários. O professor desempenha a função de facilitar a interpretação desses textos, assegurando que essa atividade aconteça de maneira intencional, objetiva e com abordagens bem-definidas, para que os estudantes possam se tornar leitores competentes, alcançando níveis cada vez mais avançados de letramento literário.

De acordo com Cosson (2006), a mediação do educador é necessária, não apenas como um leitor de textos, mas como alguém que instiga a curiosidade. A existência de uma mediação é crucial para que as crianças se sintam motivadas e acolhidas para explorar a literatura tanto oral quanto escrita. O autor desconstrói a crença de que leitura de literatura não se ensina e fundamenta o caminho para o conceito de letramento literário na escola.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2006, p. 20).

É crucial que o estudo do texto literário desconsidere os métodos de educação da leitura e da literatura, que focam somente atividades que não permitam ao estudante a prática da leitura como uma prática social. Cosson (2006) destaca que, para se cumprir o papel humanizador da literatura, torna-se necessário alterar o direcionamento tomado na rede de educação escolar, de tal forma a promover o letramento literário.

Freire (2005) defende uma prática pedagógica que valoriza a cultura popular e promove a conscientização crítica, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica da leitura.

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2005, p. 33).

Freire (2005) apresenta o conceito de educação bancária, uma forma de imposição por parte do educador com rigorosidade metodológica, que deposita o conhecimento sobre o aluno. O termo "testemunho" é empregado diversas vezes por Freire ao advogar a necessidade de o educador ter uma leitura crítica da realidade, saber que ele colabora na construção de identidades de diferentes atores sociais. São aspectos que levam a educação a outro patamar, no qual o educador pode instigar a curiosidade e, com humildade, valorizar o conhecimento dos estudantes.

Ceccantini (2009) discute sobre como a mediação de leitura pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura. Nesse sentido, a leitura precisa ser feita de forma dinâmica e levar em consideração o contexto social e emocional dos leitores, fatores que interferem no cultivo e interesse pela prática leitora, ou seja, não é apenas ensinar a ler, mas é necessário criar as condições de todo o entorno para fazer a leitura tornar-se significativa.

Os educadores são desafiados a se ajustarem às mudanças e novas técnicas existentes no mundo em busca de criarem formatos diferenciados de metodologias de ensino da leitura. Inovar é a defesa principal do autor no quesito interação, discussões e aperfeiçoamento constante para que os educadores mediadores se mantenham atualizados e sempre inovando

nas criações de novas estratégias de transmissão da educação literária (Ceccantini, 2009).

Assim sendo, com o objetivo de contribuir para a formação literária do estudante, é necessário que a instituição de ensino crie estratégias metodológicas adequadas às necessidades do estudante, além de estar atenta à realidade sociocultural desse indivíduo, uma vez que ele deve se identificar com a leitura. E, apesar de não ser um compromisso imposto para os espaços não formais, estes, por sua vez, criam boas formas de animar a leitura, como será mostrado adiante.

MEDIAÇÃO DE LEITURA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

A educação deve ser destaque nas prioridades das crianças (Gadotti, 2005). Tal educação pode ocorrer de maneira formal ou não formal; todavia, a educação formal desempenha papel vital na preparação das crianças para a vida em sociedade.

É necessário compreender as duas modalidades, tanto a educação formal quanto a não formal, e suas interconexões, ressaltando que a educação não formal pode ser um complemento da formal (Gadotti, 2005). A diferenciação entre a educação formal e a não formal abrange algumas diferenças estruturais e objetivos distintos.

A educação formal tem como objetivo principal a formação acadêmica e profissional dos alunos, possuindo uma estrutura organizada e separada por faixas etárias, metodizada por documentos que ditam como deve ser seu seguimento e, via de regra, é executada em espaços pré-adaptados para sua efetivação, como escolas e universidades, todas seguindo as devidas normas. Essa forma de ensino é fundamental para a formação acadêmica e profissional, mas pode apresentar limitações, devido à sua rigidez e à falta de conexão com a realidade dos estudantes.

Em contrapartida, a educação não formal está mais focada no desenvolvimento de habilidades de formação mais ampla. Existem diversos espaços não formais de aprendizagem, que podem ser bibliotecas públicas, brinquedotecas, clubes de atividades extracurriculares, ambientes projetados para projetar a criatividade.

A educação formal tem uma duração específica — por exemplo, os anos letivos —, enquanto a educação não formal pode se modificar de acordo com a atividade sugerida. Segundo Gadotti (2005), essa metodologia é fundamental para o desenvolvimento mais abrangente, pois favorece uma aprendizagem contextualizada com as necessidades individuais do aluno.

Pensando sobretudo em nossa realidade do sul, defendendo a complementaridade entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não-formal, inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem. Os obstáculos são muitos, inclusive de superação de certas mentalidades que tentam avaliar a educação não-formal através de critérios formais, o que reduz muito a riqueza do saber construído pelas organizações e movimentos sociais no campo da educação não-formal (Gadotti, 2005, p. 10-11).

Ainda conforme Gadotti (2005), não é possível impor uma diferença tão grande entre essas duas modalidades, que se complementam e contribuem significativamente para o processo de educação integral das crianças. A fim de acrescentar de diversas maneiras, há a educação não formal que se adequa a diversos contextos e circunstâncias das crianças.

Nas palavras de Gadotti (2005), torna-se evidente sua visão sobre a necessidade de uma fusão entre as duas modalidades apresentadas. O autor estimula uma formação mais completa e que efetive a cidadania executada de forma ativa e crítica sobre os acontecimentos do mundo.

Essa obrigatoriedade se justifica com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 17).

Lajolo e Zilberman (1987) ainda discutem a introdução da escolaridade obrigatória, antes seletiva, como pilar fundamental da aprendizagem e da preparação das crianças para enfrentar o mundo. Essa mudança desempenha um papel importante na mediação entre as crianças e a sociedade, criando educação para todos, não se limitando à classe burguesa.

Mais do que apenas uma instituição, Lajolo e Zilberman (1987) enfatizam o papel da escola como principal alicerce para o desenvolvimento da criança e a educação preparatória para a sociedade que faz a mediação entre a criança e o mundo exterior. Crianças de diferentes famílias e culturas são expostas a um ambiente que oferece oportunidades para garantir a igualdade de acesso à educação.

Paulo Freire (1996) instiga a unir o conjunto de estratégias e técnicas de ensino presentes na palavra pedagogia, de modo a tomar decisões com autonomia. Além disso, também deve usar a consciência e a independência, características presentes na definição de autonomia. Assim, o indivíduo, em plena forma e em constante evolução, construirá seu próprio fundamento em relação ao mundo material. Nas palavras de Freire (1996, p. 34), “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”. Essa ênfase proposta se encaixa na temática abordada com o decorrer da leitura; Freire nos incentiva a entender a educação como um processo contínuo de construção do conhecimento.

A existência de indivíduos em situação de vulnerabilidade é vista tanto em ambientes formais como nos ambientes não formais, constituindo uma dificuldade considerável para a promoção da leitura. Fatores como a falta de recursos e materiais necessários e a ausência da rede de apoio familiar resultam em um ambiente hostil que afeta e fragiliza diretamente o aprendizado e a participação dos alunos.

Considerável parte dos programas provindos da educação não formal apresenta em sua maioria grupos vulneráveis, essa acessibilidade fortalece a inclusão por meio das possibilidades para os que não tiveram igual acesso como os provindos da educação formal. A educação não formal se caracteriza pela sua liberdade em diversos aspectos, sendo menos restritiva e permitindo que as crianças aprendam de forma mais livre e enriquecendo de forma integral sua evolução.

A educação tradicional muitas vezes falha em atender às necessidades específicas dessas comunidades, enquanto a educação não formal foca habilidades práticas e sociais, consolidando muitas vezes a resposta para os espaços deixados vazios pela educação formal. Gadotti (2005) não se limita a uma simples comparação, mas propõe uma visão integrada, argumentando a coexistência de ambos os conceitos, um complementar ao outro.

Considerando as possibilidades dos locais não formais, um aspecto importante a ser tratado é a animação à leitura, uma forma de propagar o interesse pelos livros, a simples liberdade de a criança sentar-se e ficar confortável, com um mediador disposto a acolher e a conhecê-la. Este é um momento fundamental de construção de empatia com o grupo e de construção de reflexões por parte da criança.

De acordo com Freire (1996), os espaços não formais são uma interessante forma de induzir a criatividade e ao mesmo tempo instigam o professor mediador a utilizar algumas abordagens do espaço não formal em suas aulas, evidenciando como é essencial a sincronia dessas duas modalidades. Os ambientes de educação não formal oferecem oportunidades

valiosas para indivíduos vulneráveis. Esses espaços, que incluem atividades comunitárias, oficinas e programas de apoio, muitas vezes são mais flexíveis e adaptáveis às necessidades dos participantes.

A presença de pessoas em situações de vulnerabilidade nas escolas e em espaços de aprendizado não formal motiva a reavaliar as abordagens educacionais vigentes. Dessa forma, é crucial que a escola reveja e aumente o número de atividades que trabalham com leitura, para assegurar que a prática da leitura literária seja lúdica, fundamentada na construção de sentidos, por meio da qual o leitor possa interagir com o texto e ser sujeito na apropriação de novos conhecimentos.

A mediação geralmente é entendida como uma prática de lazer, e o professor proporciona acesso aos livros. A procura pelo livro ideal, que se encaixa na necessidade de um público específico, assim como a busca pela interação entre o texto e o público leitor, integram as características de um mediador de leitura (Barros; Bortolin; Silva, 2006).

Os primeiros mediadores podem ser os pais e avós. Conforme a criança começa a explorar o universo das palavras, passa a ter os mediadores oficiais de leitura, os professores, os bibliotecários, responsáveis pela integração da criança nesse processo. As primeiras memórias de inserção no mundo literário podem ser de vozes entusiasmadas que contaram uma história e de emoções transmitidas pela imprescindível presença do mediador (Reyes, 2010).

Diversas áreas do conhecimento voltam seus estudos para a relevância dos mediadores na educação brasileira. Cosson (2006) propõe uma reflexão sobre qual deve ser o papel do educador: mediar a leitura ou ensinar. Cria-se um paradoxo, uma vez que a instituição de ensino formal deve equilibrar o incentivo à leitura por deleite com as necessidades de formação acadêmica.

A mediação deve ser entendida como todas as variedades de metodologias enriquecedoras, uma abordagem integrada que considere tanto o prazer pela leitura como os objetivos educacionais.

Os bibliotecários haviam resolvido o problema da seguinte maneira: na entrada e em cima da escrivaninha, um letreiro dava o tom. Dizia algo como: 'Nós somos como vocês: às vezes temos preocupações, nem sempre temos vontade de sorrir ou energia para dizer bom-dia. Além disso, vocês podem querer que os deixemos em paz. Mas saibam que, se precisarem de alguma informação, ficaremos felizes em poder ajudá-los. Estamos aqui para isso' (Petit, 2008, p. 174).

Petit (2008) possibilita a sensação de entender o papel do mediador de leitura na prática. A abordagem apresentada reflete uma visão humana, sem barreiras, destaca que não existem receitas mágicas, sendo o simples fato de construir pontes. A ideia da construção de pontes evidencia as conexões criadas pelo mediador, um ambiente para a troca.

A leitura literária pode ser um caminho alternativo à violência. O poder imaginativo da literatura torna viável outras realidades e soluções, e para a eficácia dessa alternativa é fundamental a obtenção de materiais significativos, papel efetuado pelos mediadores de leitura.

Porém, elas podem apenas encorajar, contribuir para isso. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras 'verdadeiras', é essencial (Petit, 2008, p. 133).

Muitos jovens apropriam-se dos conhecimentos de maneira limitada, não tendo pleno acesso à cultura letrada, sem perspectiva de, por exemplo, chegar a uma instituição de ensino superior. A palavra "verdadeiras", utilizada pela autora, evidencia a necessidade do diálogo e da palavra, fazendo com que os jovens acreditem que é possível superar essas barreiras.

ANIMAÇÃO DE LEITURA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Na seção anterior, apresentamos o termo “mediação de leitura”, que se refere à ponte que o educador faz entre o texto e o aluno. Nesta seção, utilizamos o termo “animação de leitura”, que se relaciona a construir curiosidade por meio da ludicidade. A utilização desses termos propõe uma reflexão: enquanto a mediação é frequentemente mencionada por autores e está geralmente associada ao contexto da sala de aula, Petit (2008) amplia essa perspectiva, ao direcionar o conceito de mediadores para os incentivadores de leitura.

A ênfase desta seção está na reflexão de que a mediação pode estar interligada à animação de leitura, criando espaços de interação que enriquecem a experiência. Em outras palavras, a conexão entre animação e mediação de leitura pode criar um ambiente lúdico onde educadores e mediadores não só colaboram no contato com o texto, mas também estimulam a preferência leitora. Assim, tal integração pode servir como uma estratégia coordenada que preenche tanto a dimensão cognitiva quanto emocional da experiência de leitura, proporcionando uma aprendizagem significativa.

A antropóloga Michèle Petit coordena um programa internacional desde 2004, cujo tema é a leitura em espaços de crise, abrangendo situações de violência social, guerra, migrações forçadas, além de dialogar com a leitura em diversos espaços, como em presídios e favelas. Logo nas primeiras palavras do livro *A Arte de Ler*, Petit (2009) afirma que a leitura pode ser uma forma poderosa de escapismo e também de conexão com pensamentos e emoções que transcendem as circunstâncias vividas no determinado momento.

É fascinante como os livros e a literatura são fundamentais para tantas pessoas em momentos de sofrimento e adversidade, como mostram as situações apresentadas. A autora fornece um repertório vasto que leva o leitor a expandir seus horizontes. A capacidade dos textos de oferecer

consolo, inspiração e força para enfrentar situações extremas, como nos exemplos dos campos de concentração, é notável; reflete a ideia de que a leitura pode ser um bálsamo para as dores da vida.

Construtora de um pensamento crítico a respeito da contribuição da leitura para pessoas em diversas situações de vulnerabilidade, Petit (2009) apresenta um capítulo intitulado *Tudo começa por uma recepção*, apresentando-nos o grupo *A Cor da Letra*, criado em 1998, cujo objetivo é difundir o amor pelos livros. Ao compartilhar experiências, busca modificar a visão da escola e, muitas vezes, como a escola aborda a leitura. Petit instiga o leitor a questionar sobre uma ação tão rotineira, o ato de ler, juntamente com a palavra adversidade, confrontando evidentemente o questionamento de pensar na leitura em momentos de diversidade, seja isso em diversas realidades.

Dentre tantas experiências adversas vivenciadas pelos jovens que anestesiam sua criatividade, o grupo chama os incentivadores de mediadores da leitura.

Forma pessoas muito diferentes nessa arte das relações, da qual eu falava anteriormente, a fim de que 'a leitura de histórias seja incorporada na rotina das instituições ou em diversos espaços da comunidade', com a esperança de que essas 'ilhas de expressão, de transmissão e de criação de cultura' se multipliquem (Petit, 2009, p. 19).

O grupo *A Cor da Letra* busca mudar a visão negativa de muitos jovens a respeito da escola, também, por vezes, instaurada pela instituição de ensino que, pelas avaliações finais, pressiona e dificulta o apreço aos livros. Muitos jovens, em contato com o grupo, falam sobre suas vivências negativas e afirmam como o período da escola foi sem valor e apenas um momento de conteúdos decorados (Petit, 2009). Ao final dos encontros, vários jovens se mostram abertos a receber uma formação, pois refletem

juntos no grupo a partir de temas que eles mesmos apresentam, afinal todos têm alguma história para contar. A *Cor da Letra* cita o crítico Antonio Candido para discutir a relevância da literatura na sociedade como um elemento de equilíbrio social, sendo uma manifestação abrangente de todos os tempos (Petit, 2009).

Os participantes têm seus nomes conhecidos pelos mediadores e sentem que possuem um lugar em que podem ser ouvidos, possibilitando um espaço de reconstrução, uma vez que o espaço que apresenta a literatura não abarca pressão nem exigências. Alguns afirmam parecer melhores amigos, companheiros, camaradas devido a esse contato (Petit, 2009).

O livro *Entre os Muros da Escola* apresenta como a falta de contato com experiências reais no âmbito escolar reflete na falta de sentido da escola para os alunos. A obra retrata conflitos do professor com a turma, com ofensas verbais, expulsões sem tentativa de mudança (Bégaudeau, 2019). As palavras duras do professor Marin e as ações desrespeitosas marcam o bloqueio entre professor e aluno, o qual impede que este sinta essa segurança e esse contato necessários com seu professor. Muro este que também impede que o saber acompanhe o estudante, a curiosidade leva à criatividade, e o ensinar nunca se esgota enquanto existir a busca perspicaz, transmitida pelo mediador (Bégaudeau, 2019).

A vida nos coloca em situações de desequilíbrio, desgaste e conflito, afetando cada indivíduo de maneira única. As emoções e sentimentos formam “muros” que variam de pessoa para pessoa, influenciando como lidamos com crises, como a perda de um familiar. As crises podem ocorrer em diferentes escalas, da família a uma cidade destruída por um desastre natural, e são inevitáveis. Lidar com elas é crucial para determinar as consequências dos traumas que enfrentamos. As crises são imprevisíveis e, devido a isso, é difícil antecipar suas consequências. No entanto, a experiência de outros oferece esperança e discernimento para enfrentar os momentos penosos.

Petit (2009) nos apresenta a história de um grupo de jovens em situação de vulnerabilidade, acolhidos em um hospital em Bogotá para um processo de ressocialização e reconstrução pessoal. Uma mulher chamada Paola Roa organiza um clube de leitura para esses jovens, oferecendo um espaço de liberdade e humanização.

Os textos lidos têm o poder de abrir um caminho para que as pessoas explorem seus sentimentos, emoções e sensibilidades. Isso permite que a tristeza e a dor sejam identificadas e compartilhadas com o autor, aqueles que dão voz aos sentimentos e outros participantes desses espaços de leitura. A literatura tem o poder de expressar o que não pode ser dito, a leitura inspira a vida e inicia um processo terapêutico discreto, cujo poder talvez seja difícil de medir.

No Brasil, a organização *A Cor da Letra* demonstra o mesmo respeito pelas pessoas com as quais trabalha e por sua cultura, assim como o desejo de incentivar a transmissão entre gerações, que também é evidenciado nos profissionais argentinos e colombianos mencionados na obra. A atenção dedicada a cada grupo social e local, levando em consideração suas particularidades, é fundamental: antes de iniciar um projeto, é feita uma análise minuciosa para adequar-se corretamente ao contexto. Considerar as particularidades de cada grupo social e local é crucial.

As atividades nunca são impostas, mas é precedentemente dado grande crédito à atenção e escuta dos desejos manifestados pela comunidade. A partir de uma interrogação inicial a respeito da questão *por que ler*, trata-se de revalorizar as palavras e as trocas de linguagem, e de estimular a oralidade nos debates, relatos de histórias, na análise de dados, assim como na escrita (ler e escrever sendo concebidos como momentos inseparáveis de um mesmo processo) (Petit, 2009, p. 81).

A autora aborda como, em momentos de crise, a leitura é frequentemente uma das atividades culturais mais promovidas, devido aos diversos benefícios associados à apropriação da cultura escrita, mas não é a única opção. Por exemplo, no *Colégio do Corpo*, em Cartagena das Índias, na Colômbia, jovens que vivem em comunidades marginalizadas aprendem a respeitar seus corpos e os dos outros, além de manifestar sentimentos como raiva e dor de forma não violenta, por meio da dança. Esse projeto foi concebido com o intuito de ajudar as pessoas a reconstruir suas histórias, ampliar e transformar suas referências reais e imaginárias, desenvolver suas habilidades de expressão e compartilhar espaços onde cada um pudesse ter voz ativa e ser respeitado.

Ainda segundo Petit (2009), os especialistas em desenvolvimento infantil têm observado que, desde cedo, os bebês repetem em seus gestos o contato que tiveram com suas mães, o que representa os primeiros passos em direção à capacidade narrativa. A partir do segundo semestre, as crianças começam a reconhecer a ausência da mãe quando ela não está presente, o que é crucial para o desenvolvimento da capacidade de criar narrativas, enquanto a linguagem cotidiana serve para designar produtos.

A partir dos 4 ou 5 anos, as crianças começam a construir narrativas verbais sobre suas próprias vidas, baseando-se em histórias que ouviram, trechos de canções, livros e até filmes. Elas recorrem ao adquirido até determinado ponto para expressar suas experimentações, e isso se torna parte de quem elas são. A leitura possibilita transições entre o corpo e a mente, no meio de diferentes tempos e espaços. Durante as conversas, é possível sentir a presença de outras pessoas ao nosso redor, como o autor, os personagens que cria e outros leitores.

A literatura pode atuar como “rota de fuga”, em suas diversas formas, oferecendo um suporte para desenvolver a reflexão e a construção de sentidos. Ela promove o movimento do pensamento e trocas inéditas de ideias (Petit, 2009). A autora compartilha narrativas de indivíduos reais que, por meio da leitura, tiveram encontros transformadores com figuras do passado. Ela enfatiza a importância dos livros como agentes de mudan-

ças pessoais e sociais, inúmeros exemplos de resgate individual e social mediados pelos livros, aproximando-nos não apenas das obras, mas também das experiências humanas registradas.

É importante notar que uma boa obra literária deve ser elaborada e abrangente, ter valor não apenas estético, mas também histórico e cultural. Além disso, os personagens não devem ser limitados às suas relevâncias para a trama do enredo. A maneira como a história é contada, a estrutura narrativa, o estilo do autor e as escolhas lexicais desempenham um papel fundamental no letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os textos teóricos em relação à leitura literária em espaços de apoio a crianças em vulnerabilidade social, pode-se perceber que a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, além de proporcionar um auxílio no acolhimento.

Antonio Candido (2006) destaca a importância da literatura para a formação de identidades individuais e coletivas, afirmando que sua grandeza reside em sua atemporalidade e universalidade. O direito à educação deve ser uma prioridade para as crianças; como menciona Gadotti (2005), a diferença entre as modalidades de ensino formal e não formal, sendo a primeira essencial para preparar as crianças para a vida social. Entender a interação entre essas modalidades é crucial, pois a educação não formal pode complementar a formal e, inclusive, sugerir formas de repensar o ensino formal.

Dentre o referencial teórico estudado, Petit (2009) ressalta a prática da mediação como vital para a construção de uma ponte que possibilite escape dos momentos de crise, mostrando como experiências não formais de aprendizado podem enriquecer o ambiente escolar. A antropóloga ainda destaca o poder da leitura como forma de escapismo e conexão emocional,

evidenciando seu potencial para proporcionar consolo e inspiração em momentos difíceis.

A revisão de literatura feita demonstra práticas e modelos de promoção da leitura e a eficácia da animação de leitura em diferentes espaços. É imprescindível repensar o papel da escola na abordagem da leitura, promovendo a troca de experiências que ampliem o contato com os livros e contribuam para uma visão crítica sobre a vida e a sociedade.

Ambientes não formais de aprendizagem podem desenvolver o interesse dos estudantes, apesar de certas dificuldades no acesso a obras literárias e resistência à leitura. Esses desafios, no entanto, oferecem oportunidades para o trabalho pedagógico. Os espaços de educação não formal apresentam um ambiente menos regrado, possibilitando momentos autênticos de criatividade, e a escola regular pode se apropriar de métodos e estratégias que são comumente utilizadas em ambientes não formais de aprendizagem, levando em consideração uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Assim como os mediadores de espaços não formais, os educadores também podem, e devem, ser motivadores da participação e engajamento de todos os envolvidos. Defendemos, portanto, uma perspectiva bidirecional de mediação de leitura que se refere à troca de experiências entre as duas modalidades de ensino, mas principalmente para fortalecer a escola, espaço primordial de ensino.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para a reflexão de diferentes atores sociais que trabalham na mediação e animação de leitura, sejam eles pedagogos, bibliotecários, licenciados em Letras, ou estudantes dessas áreas. A prática da leitura literária precisa levar em consideração o contexto social dos estudantes, integrando estratégias que valorizem a literatura, apropriando-se de práticas de animação de leitura presentes em ambientes não formais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Helena T. C. de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação da leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-232.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES SANS SOLUTION?, 2005, Sion. **Anais [...]**. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005. p. 1-11. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrin. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

CAPÍTULO 9

O RACISMO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: NOTAS SOBRE AQUILO QUE NEM SEMPRE SE NOMEOU

Beatris Pizzoni de Freitas¹

INTRODUÇÃO

“Eu *sou* racista”. Peguei-me refletindo sobre essa afirmação ao me deparar com as leituras necessárias para construir este texto. Durante a minha trajetória acadêmica, atravessei leituras que muito falavam sobre o papel da educação na formação do sujeito e, enquanto mulher, fiz leituras de cunho feminista, que me fizeram entender as opressões de uma sociedade estruturada pelo patriarcado. Mas, em poucas delas me vi pensando enquanto agente causador ou, neste caso, colaborador na perpetuação da opressão. Enxergava menos ainda que eu poderia me beneficiar, mesmo que não me pareça, da minha condição enquanto mulher; a questão aqui não era sobre meu gênero, a questão aqui era minha raça, ou melhor, sobre eu ter ou não determinada cor de pele.

Notei que, por conta do meu pouco mergulho e contato com leituras de autoria negra ou que abordassem a negritude e o racismo, eu acreditava que estava em uma posição de considerável igualdade com outras mulheres. Mesmo consciente das opressões, via ingenuamente o feminismo como uma porta de acesso universal à igualdade de direitos e pouco enxergava vertentes presentes dentro do próprio movimento, como o feminismo negro ou a interseccionalidade. Era — e talvez ainda seja — tão imperceptível e sutil para mim caminhar juntamente com as histórias dos vencedores (que tanto abominei), pois, apesar de fazer parte da história dos vencidos,

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa. Mestra em Educação.

sendo mulher de uma classe social baixa, de certa forma eu também integrava a história dos vencedores enquanto mulher branca. Tal qual o anjo do quadro de Paul Klee, presente na *Tese IX*², de Walter Benjamin (2019), eu também queria parar e ajudar os que ficavam pelo caminho, mas o vento do progresso me arrastava. Na ânsia por compreender os meus lugares no mundo, nem sempre enxerguei quem não caminhava comigo.

Assim, percebo que pesquisar e escrever sobre uma temática tão complexa, tão enterrada e reconfigurada no cenário brasileiro é, de fato, um terreno melindroso. Esse terreno, inevitavelmente, envolve um deslocamento, pois, no lugar em que me encontro, não estou como alvo-vivente: estou como observadora, mas também como ser humano comprometido com a causa antirracista. Compreendo-me como uma circunstante que, na medida em que tenta se afastar do ideal salvacionista, busca dialogar com questões que saltam dos estudos raciais e difundi-las nos estudos literários e na sala de aula.

Pretendo, com este ensaio, enquanto educadora atuante na rede básica de ensino, revisar a minha prática docente. Assim, internalizo as palavras de Paulo Freire (2020) e busco construir, em conjunto com os alunos, uma aula e uma escola que esteja permanentemente em busca de uma prática séria e comprometida com a transformação da sociedade. De fato, essa transformação só é possível quando eu me desato da utopia de uma mudança rápida, revolucionária, imediata e infalível. Sei que este é um processo permanente, constante, passível de reformulação e de avaliação.

² A Tese IX é uma das mais conhecidas de Walter Benjamin. Nela, o autor estabelece uma alegoria com uma pintura de Paul Klee, associando o anjo retratado à figura do “anjo da história”. Esse anjo, segundo Benjamin, olha para o passado enquanto suas asas estão abertas, impulsionando-o inevitavelmente em direção ao futuro, conforme apresentado no trecho: “Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado” (Benjamin, 2019, p. 14).

DISCUSSÃO

Para iniciar o diálogo sobre o racismo, noto que é quase inevitável relembrar os marcos históricos da formação do Brasil, seus processos de exploração, colonização e escravidão. Contudo, não me proponho, neste breve ensaio, a realizar uma extensa recapitulação ou revisão histórica sobre as bases formativas do país, pois meu objetivo transita por outro caminho, que perpassa, sim, pontos históricos, mas sem a pretensão de fazer exaustiva análise deles. Busco situar o racismo enquanto fenômeno e suas imbricações, as quais, de fato, acabam por se relacionar transversalmente com passagens da história do Brasil, principalmente do Brasil Colonial, que ainda reverberam na contemporaneidade. Nesse sentido, por meio da leitura de autores reconhecidos por suas falas, vivências e escritos, como Abdias Nascimento (2017), Kabengele Munanga (2020) e Lélia Gonzalez (1984), traço algumas considerações sobre o que é o racismo, principalmente dentro da perspectiva dos estudos raciais e do feminismo negro.

Por meio dos apontamentos, tais autores vão desmistificando aquilo que, para mim, durante um período considerável — talvez pela visão reducionista ou pela falta de vivência — era sintetizado por falas pejorativas ou pela falta de oportunidades no mercado de trabalho. Percebo, agora com mais afincio, que há tantas camadas, tantos vieses e pontos a serem considerados nos estudos sobre o racismo, que muito do que eu conhecia torna-se um fragmento da nossa longa história. Essa história que, repetidas vezes, insiste em acobertar suas barbáries, negações e privações infligidas a uma parcela significativa de sua população — a parcela negra. Nesse sentido, temos o racismo como algo complexo e multifacetado, enraizado em sistemas sociais, políticos e econômicos que contribuem para a marginalização e a opressão de grupos étnicos e raciais. No entanto, há um passo inevitável: o reconhecimento de que o racismo é uma invenção dos brancos, dos europeus, dos colonizadores, como uma forma de explorar e subjugar a diferença entre os povos humanos. Os brancos inventaram a

palavra negro e a utilizaram como plataforma para justificar o mercado de gente na modernidade.

Os escritos de Abdias Nascimento (2017) e de Kabengele Munanga (2020) delineiam uma trajetória que permite ao leitor conhecer, com mais profundidade, as bases históricas do racismo. Munanga (2020) traz que a colonização apresentou todo o processo de escravização como um nobre dever, passível de justificativa, pois estavam sob a crença de que era responsabilidade dos colonizadores levar a “civilização” aos povos colonizados. Nesse sentido, as diferentes formas de organizar uma sociedade que existiam na cultura africana, por exemplo, não eram consideradas bons parâmetros para a sociedade europeia do século XV. As necessidades econômicas advindas do processo exploratório de outras terras, ligadas ao preconceito e negação de outra cultura, foram um prato cheio para o apagamento da identidade africana. A inferioridade dos povos africanos era, portanto, providencial para justificar interesses de ordem econômica, política, colonial, religiosa e cultural.

Igualmente, Nascimento (2017) faz uma revisão histórica que evidencia acontecimentos de cunho racista desde o estabelecimento do Brasil Colonial, por meio da escravização de diversos povos africanos, até o Brasil atual, que perpetua o racismo à sombra de mitos, como o da democracia racial. Esses mitos disseminam ideias que, lastimavelmente, constituem parte do pensamento brasileiro, seja ele acadêmico ou popular, por exemplo, a ideia de uma escravidão mais “branda” na América do Sul em comparação com a América do Norte, a “aptidão” natural dos negros para o trabalho árduo ou, o mais recente mito, fortemente criticado pelo autor, o da democracia racial. Essa idealização de uma democracia, segundo Abdias (2007), não vem apenas vestida de políticas públicas pouco eficazes, mas também de mistificações quanto à cultura brasileira ou à ideia de um “único” povo, unido e miscigenado, como sinônimo de paz e harmonia entre as diferentes raças que aqui vivem. Nesta passagem, há observações interessantes sobre o que foi discorrido acima:

Há ainda outra lenda justificadora da tese da ‘democracia racial’ no Brasil: ela se localiza na mistificação da sobrevivência cultural africana. Este fundamental argumento se reveste de grave perigo, pois seu apelo tem sido sedutor e capaz de captar amplo e entusiástico suporte. Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. Canções, danças, comidas, religiões, linguagem, de origem africana, presentes como elemento integral da cultura brasileira, seriam tantos outros comprovantes da ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros ‘brancos’ (Nascimento, 2007, p. 55).

Essas narrativas, já muito enraizadas no inconsciente coletivo do nosso povo, acabam por se tornar mecanismos de controle social, que induzem a uma falsa sensação de harmonia ou equidade entre as raças. Assim, conforme destaca Munanga (2020), nas sociedades multirraciais atuais, a raça serve como um dispositivo para perpetuar a dominação e a exclusão. Isso me revela, ainda mais, como as divisões raciais são usadas para manter estruturas de poder desiguais e marginalizar grupos raciais específicos. Esses engodos, além de levianos, ignoram que as disparidades socioeconômicas entre diferentes grupos raciais são evidentes e que as desigualdades sociais, econômicas e políticas podem ser, também, olhadas por uma perspectiva de raça. Alinho-me com Nascimento (2007), ao vê-lo apontar essas questões como reflexos do domínio da narrativa — e do controle vital — do senhor com seu escravo, que colaboram com a perpetuação de um ciclo que, mesmo “abolido”, ainda encontra suas formas de escravizar e contar a história ao seu modo.

Além dessa perspectiva, Lélia Gonzalez (1984) traz outra igualmente interessante ao sugerir diferentes concepções para a intrincada teia do racismo, apresentando-o como uma neurose cultural brasileira, uma raiz profunda que nutre diversas formas de opressão. Para explicar o racis-

mo como parte atuante na formação do indivíduo brasileiro enquanto uma neurose, a autora vai ao encontro da psicanálise, ao abordar os estudos de Lacan para realizar essa discussão. Lélia (1984) parte do questionamento de o racismo ser ou não uma neurose brasileira e até que ponto esse traço está presente no aspecto formativo da nossa sociedade. Para além disso, a autora destaca a pesada carga que recai sobre a mulher negra, cuja experiência é uma intersecção entre o sexismo e o racismo, relegando-a a estereótipos como o da mãe preta, da mulata ou da doméstica.

Há profundas conexões entre o pensamento de Lélia Gonzalez (1984) e o de Frantz Fanon (2008) em relação ao problema do racismo e à abordagem psicanalítica. Ambos problematizam as mazelas que vieram de herança do passado colonial e racista nas Américas. Em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (2008) aprofunda as relações que existem entre os efeitos sociais e os aspectos psicológicos do colonialismo como forma de exploração e dominação dos povos colonizados. A colonização racializada é internalizada e atravessa a alma e a identidade do sujeito colonizado e, portanto, subjugado. Lélia Gonzalez faz semelhante crítica ao racismo estrutural que opera por meio da linguagem e da cultura marcada pelos padrões europeus. Se, por um lado, a proposta de Fanon é a revolução e o confronto político aberto como forma de reação à opressão, Gonzalez, por outro lado, propõe começar pela descolonização do pensamento e da cultura, tendo como referência a herança cultural africana e o reconhecimento de uma nova linguagem presente, libertária e autêntica: “o pre-tuguês”. Gonzalez é também conhecida pelo uso do conceito de interseccionalidade para explicitar os vários pontos de conexão e atravessamento entre raça, gênero e classe.

A autora traz um ponto interessante em seus estudos ao atrelar o complexo de Édipo, que traz a atração/desejo da criança pela sua mãe durante o seu processo de desenvolvimento, ao racismo. Nessa comparação, Gonzalez (1984) apresenta a reflexão de que, durante o Brasil Colonial, quem geralmente criava as crianças brancas era uma “mãe preta”. Esse “desejo” proibido que o menino branco sentiria pela sua mãe, em tese, ele sen-

tiria pela mulher que o criou, a mulher preta. Assim, além de proibido, esse desejo lhe é negado, sublimado e se reverte, metaforicamente, no mecanismo daquilo que é o racismo no Brasil: ele não é explícito, mas está o tempo todo colocado na dinâmica das relações. Em vias gerais, esse racismo torna o desejo expresso duplamente proibido, já que, numa relação parental, seria incestuosa e, na dinâmica posta com a mãe preta, é permeada por linhas violentas, já que o racismo não permite outra relação que não seja violenta. Assim, Gonzalez (1984) chama essa relação de poder entre patriarcado e o lugar que a mulher negra ocupa dentro dele de neurose cultural brasileira. Essa neurose não discutida, não vista, vai se transmutar no que conhecemos como racismo estrutural, que se manifesta no inconsciente coletivo, pois o Brasil, enquanto uma sociedade patriarcal, traz as figuras de poder marcadas, principalmente, pelo homem branco.

Gonzalez (1984) ainda ressalta que o racismo é encarado como algo natural, um mecanismo que justifica as adversidades enfrentadas pelos negros, muitas vezes mascarado sob discursos meritocráticos que culpam o indivíduo por sua própria condição. Conforme a autora, a ausência de discussão franca sobre o racismo no Brasil é apontada como um dos fatores que contribuem para sua perpetuação. Em meio a esses discursos, também surge a ideia de uma única nação brasileira, já citada por Abdias (2007), permeada por uma visão romântica que minimiza o racismo ao compará-lo com o contexto norte-americano, afirmando que no Brasil todos são iguais. No entanto, é importante citar que essa visão é ilusória, pois a ideologia do branqueamento emerge como uma tentativa de suprimir a identidade negra, promovendo a assimilação aos valores brancos como forma de aceitação social. Além disso, Gonzalez (1984) examinou como a neurose é perceptível no racismo estrutural, enraizado tanto na organização social e política quanto no inconsciente coletivo. Na sua análise, a autora aborda a dinâmica do racismo na estrutura social e no inconsciente coletivo pautada, também, pelo desejo de posse – proibido – pela mulher negra.

Nos escritos da autora, outro ponto que urge destacar é o apagamento da influência africana na construção da identidade brasileira.

Gonzalez (1988) evidencia que somos mais do que, como dita a história dos vencedores, descendentes de europeus civilizados, pois somos uma mescla rica e complexa de culturas que se entrelaçam em todos os aspectos da nossa sociedade. É muito interessante quando a autora, movida por um intenso e forte discurso reflexivo, afirma que a ideia de unidade, de “somos todos brasileiros”, chega a ser cômica, já que esse ideal caminha para a visão de que somos descendentes de europeus, os considerados “civilizados”. Nota-se, então, o apagamento do que tanto querem ocultar, que é a influência africana, as marcas que vão além do samba ou de comidas típicas, que se imbricam na linguagem, em palavras cotidianas, na língua, no espaço que a autora chama de “América Ladina”.

Ser fruto de uma sociedade colonial significa estar na tensão constante entre o desejo de romper com essa construção social e o sofrimento causado pelo temor — fruto da política colonial — de que essa estrutura se desfaça. Kabengele Munanga (2020) pontua que, para evitar que essa sociedade desmorone, segue-se explorando a parcela negra por meio dos preconceitos raciais, dos estereótipos, da não viabilização de políticas públicas ou, de forma mais direta, por meio da força bruta e do encarceramento em massa. A resistência, portanto, se dará tanto no enfrentamento das estruturas materiais quanto na desconstrução dos imaginários que as sustentam.

Munanga (2020) argumenta que o racismo estrutural é uma herança duradoura do colonialismo, que perpetua desigualdades e injustiças sociais. O racismo estrutural se manifesta de diversas formas: na discriminação sistemática no mercado de trabalho, na educação, na saúde, no acesso à moradia etc. Essas práticas discriminatórias não são apenas individuais, mas estão enraizadas nas instituições e nas políticas que governam a sociedade, mantendo a hierarquia racial que favorece a população branca e marginaliza a população negra. Em suas palavras: “Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica” (Munanga, 2020,

p. 18). A exploração também se reflete na criminalização desproporcional de jovens negros, que são frequentemente alvos de violência policial e possuem taxas de encarceramento significativamente mais altas.

Por meio da leitura de Munanga (2020), pude entrar em contato com termos que contribuem para o entendimento do movimento negro e do que permeia o racismo. Um dos pontos que me saltou é a “comunidade negra”. Para o autor, não existe uma unidade bruta identitária chamada de “comunidade negra”, pois há diferenças substanciais entre cada grupo, derivadas de fatores como religião, local de residência, nível de letramento ou, como ele define, fatores históricos, linguísticos e psicológicos, além de outros marcadores como gênero e faixa etária.

Outro conceito de importante entendimento é o de negritude. O autor observa que negritude é “uma reação racial negra a uma agressão racial branca” (Munanga, 2020, p. 15). Para compreender a negritude, inevitavelmente, é preciso aproximá-la do racismo, pois ela existe, também, em face dele. Nesse contexto, inserir a negritude dentro do movimento histórico auxilia na compreensão da temática, pois ali é possível apontar seus contextos de desenvolvimento e lugares de emergência. Ainda sobre o conceito de negritude, após a leitura das seguintes palavras de Kabengele Munanga (2020, p. 19), pude compreender com mais profundidade que:

Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existências dessas culturas.

Munanga parece operar aqui com o conceito de trauma histórico e coletivo. Roy Eyerman (2003), em sua obra sobre a escravidão e a formação da identidade negra norte-americana intitulada *Cultural Trauma: Slavery*

and the Formation of the African American Identity, também reconhece que a identidade do homem negro norte-americano se dá coletivamente, a partir de um trauma partilhado: a escravidão. Esse é um processo tenso e cheio de contradições e conflitos. Há uma história comum de sofrimento e resistência.

Considero, ainda, importante tecer alguns comentários sobre a definição que, por vezes, vem acompanhada de problemas e desculpas públicas: a definição de *pessoa racista*. Embasando-me na leitura de Munanga (2020), em linhas gerais, o racista é aquele que acredita na hierarquia das raças humanas, considerando a existência de raças superiores e inferiores. Ainda que o indivíduo não tenha consciência de que essa crença pertence a ele, estar inserido em uma sociedade colonial advinda da exploração e escravização de outros povos, com enfoque nos africanos, faz com que essa estrutura de pensamento caminhe com ele, dentro dele. O racismo não está só no comportamento do indivíduo, mas na sociedade que o cerca e o formata, na linguagem que utiliza diariamente, nas práticas sociais das quais participa, nas desigualdades sociais que estão em toda parte, até onde a vista alcança, e onde já não se consegue ver mais nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo estrutural está entranhado em nossa sociedade, não apenas como um sistema de opressão, mas como uma neurose cultural que nos impede de enxergar e enfrentar as raízes do problema. A violência simbólica e material contra a população negra, especialmente contra as mulheres negras, é um legado colonial que ainda se perpetua em nossa sociedade. Reconhecer isso é complexo e doloroso, mas necessário. Ao longo deste escrito, busquei equilibrar a profundidade teórica com a sensibilidade política, consciente de que a discussão sobre racismo não pode ser reduzida a um exercício intelectual distante da realidade.

Finalizo o ensaio — não a discussão — pensando que, por aqui, aceitei o desafio de discutir teoricamente as questões afro-brasileiras e africanas sem perder o engajamento político e sem pender para o pedantismo ou falso brilhantismo cis-acadêmico-branco. Meu orientador e coautor desta pesquisa, em uma das nossas muitas conversas, lançou-me uma importante reflexão: é preciso mesmo ser mulher pobre e negra para discutir racismo e feminismo? Creio que não. Isso não quer dizer que sejamos cúmplices de um crime, quer dizer que estamos todos envolvidos e não temos neutralidade, não temos álibi para nossa condição de privilégio ou de opressão. Não se trata de negar minha identidade ou minha história, mas de assumir a responsabilidade de usar meu lugar enquanto pesquisadora e professora de forma ética e comprometida com a realidade histórica, cultural e social que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- EYERMAN, Ron. **Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Angela Cristina Di Palma Back: Professora do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com atuação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutoramento pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Beatris Pizzoni de Freitas: Professora de Língua Portuguesa e Literatura, atuando no Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e no Pré-Vestibular. Graduada em Letras licenciatura (Língua Portuguesa) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Participa do grupo de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco

Carlos Arcângelo Schlickmann: Professor do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduado em Letras pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tecnologia em Gastronomia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Cibele Beirith Figueiredo Freitas: Professora do curso de Letras e de outros cursos de graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC). Realizou estágio Doutorado-Sanduíche na Universidade de Lisboa, em Portugal.

Claudia Milanez Sachet: Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Dayane Cortez: Professora do curso de Letras e de Português para Estrangeiros no Instituto de Idiomas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Segunda Licenciatura em Letras Português-Espanhol pelo Grupo Educacional IBRA. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Demerva Haide Dias Moreira: Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da rede pública municipal de Içara. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – (UNESC) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Diego Monsani: Bibliotecário do Instituto Federal Catarinense (IFSC) de Sombrio. Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) e Mestre em Gestão de Unidades de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participa do gru-

po de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco

Flávia Torazzi Lorenzoni Gutterres: Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Turvo. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Gabriela Lopes Montini: Acadêmica do curso de Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Gladir da Silva Cabral: Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC; Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Leandro De Bona Dias: Professor do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Richarles Souza de Carvalho: Professor do curso de Letras e Pedagogia e do Instituto de Idiomas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e Doutor em Ciências da

Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Participa dos grupos de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco e Letramento e Discurso.

Talita Duarte de Jesus: Professora da Escola de Ensino Fundamental Augusta Scotti Bacis. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Participa do grupo de pesquisa Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco

Língua e Ensino: “novos” contextos de práticas de linguagem é o terceiro volume de uma coleção dedicada às relações entre linguagem, cultura e ensino de língua, reunindo pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa *Littera*: correlações entre cultura, processamento e ensino e Letramento e Discurso, vinculados à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Dando continuidade aos volumes anteriores, esta obra reúne nove capítulos assinados por professores e estudantes pesquisadores das áreas de língua e literatura. Os textos abordam temas diversos, como leitura e escrita em língua materna e adicional, alfabetização, literatura e formação docente, experiências educativas em espaços não formais e reflexões sobre racismo estrutural. Ao articular educação, identidade e linguagem, o livro contribui para o debate contemporâneo sobre ensino de língua e literatura em diferentes contextos formativos, reafirmando o compromisso da universidade com a produção e a socialização do conhecimento científico.

