

# A construção da autoria em práticas de escrita escolares

Organizadoras

Alita Carvalho Miranda Paraguassú

Silmara Barbosa Alencar

# **A construção da autoria em práticas de escrita escolares**



**Pedro & João**  
editores



**Alita Carvalho Miranda Paraguassú**  
**Silmara Barbosa Alencar**  
(Organizadoras)

## **A construção da autoria em práticas de escrita escolares**

PROGRAMA DE APOIO À PRODUTIVIDADE EM PESQUISA  
PROAPP/IFG FOMENTO UNIVERSAL PARA  
PESQUISADORES/AS/IFG  
EDITAL N° 013/2020-PROPPG, de 20 de novembro de 2020

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Alita Carvalho Miranda Paraguassú; Silmara Barbosa Alencar [Orgs.]**

**A construção da autoria em práticas de escrita escolares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 114p.

**ISBN: 978-65-5869-285-0 [Impresso]**

**978-65-5869-286-7 [Digital]**

1. Escrita escolar. 2. Práticas de escrita. 3. Leitura e autoria. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Colorbrand Design

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## Agradecimentos

Agradecemos a Deus:  
Autor da vida –  
Verbo insondável, Palavra inconfundível.

Aos nossos pais e avós,  
pelos ensinamentos e carinho.

Aos nossos amores, amigos e amigas,  
integrantes ou não do mundo da pesquisa,  
que nos encorajam a continuar.

Aos nossos professores e professoras,  
que nos inspiram  
em busca de saber.

Ao Curso de Letras – Língua Portuguesa  
do Instituto Federal de Goiás que  
nos permite a aventura de desbravar  
a teoria em sua prática.

Ao Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos  
que incentiva e promove a formação de  
professores(as)-pesquisadores(as)  
para além dos gabinetes universitários.

Às escolas parceiras, aos profissionais da educação,  
aos estudantes e às secretarias municipal e estadual que  
participaram e possibilitaram a realização  
da pesquisa *A construção da autoria em  
práticas de escrita escolares*.

Ao Instituto Federal de Goiás e  
ao Comitê de Ética do IFG  
que orientaram e institucionalizaram  
a nossa formação acadêmica e científica  
ao longo dessa caminhada.



## Prefácio

“A construção da autoria em práticas de escrita escolares”, livro organizado pela professora Dra. Alita Carvalho Miranda Paraguassú, reúne as contribuições de licenciadas e licenciandas do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás (IFG – *Campus* de Goiânia), sobre o tema da autoria na escola brasileira. A obra está organizada em oito capítulos, os quais abordam questões relevantes para se pensar o tema em relevo, focalizando atividades práticas, oficinas de aprendizagem e projetos de pesquisa-ação desenvolvidos no âmbito da Educação Básica.

O livro coloca como questão central o processo de autoria na Educação Básica, mostrando, por meio de projetos de iniciação científica, Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como esse processo pode ser compreendido no âmbito escolar, ampliando o espaço de debate para que se repense o próprio conceito de autoria, o qual, muitas vezes, desconsidera autores não canônicos de um determinado segmento ou classe social.

Dentre alguns dos principais fundamentos teórico-metodológicos presentes no livro em questão, encontram-se os pressupostos de autores da área da linguagem e do discurso, tais como Foucault, Bakhtin, dentre outros, os quais são evocados nos capítulos que discutem mais profundamente o processo de autoria dos estudantes da escola básica. No campo da educação, são



trazidos pensadores como Rubem Alves, Paulo Freire e Daniel Munduruku. A relevância de cada um desses estudiosos pode ser vista no desenvolvimento dos projetos voltados para a sala de aula, em que temas como autonomia dos sujeitos leitores e produtores de textos, interação professor-aluno, abordagem de ensino e transversalidade são trazidos à tona, estando, desse modo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)<sup>1</sup>, levando a uma compreensão de que as aulas de Língua Portuguesa na escola podem ultrapassar o campo da Gramática Normativa e das práticas tradicionais de ensino.

A obra coloca em discussão também a hegemonia das formas de conceber o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira, desconstruindo algumas crenças sobre o que é ser professor e como isso pode ser transformado a partir de um olhar mais amplo sobre o fazer docente, o que contribui de maneira significativa para que sejam repensadas as atividades de ensino tanto nos cursos de Licenciatura em Letras, quanto nas escolas de Educação Básica, de modo mais amplo, a fim de que se possa colaborar para uma concepção que contempla teoria e prática de maneira indissociável, conforme defendem Pimenta e Lima (2004)<sup>2</sup>.

Além de tratar o tema da autoria na escrita dos estudantes da Educação Básica, o livro em questão traz um aceno aos professores em formação inicial e aos

---

<sup>1</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<sup>2</sup> PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

professores em exercício de que é possível pensar em práticas educativas mais autônomas e mais inclusivas nas aulas de Língua Portuguesa, abrindo passagem para que as vozes dos estudantes também sejam ouvidas, inclusive quando se pensa no Ensino de Português como segunda língua ou língua adicional, já que esta demanda também tem se apresentado às escolas brasileiras nos últimos tempos.

Por todas as razões apresentadas, podemos dizer que a obra aqui apresentada pode significar uma fonte de pesquisa e fortalecimento de práticas mais engajadas na escola, para que se discutam os conceitos de autoria, leitura, letramento, escrita, língua, linguagem e os mais diferentes usos da linguagem na sociedade contemporânea. Além disso, podemos afirmar que o livro em questão é um convite para que professores e pesquisadores repensem o fazer docente, não apenas como um conjunto de competências e habilidades técnicas, mas também e sobretudo como perspectiva de emancipação política, como sempre defendeu Paulo Freire e outros pensadores. Por tudo isso, acredito que esta obra deva figurar entre os materiais de apoio aos professores em formação inicial (alunos de Estágio das licenciaturas em Letras – Português), professores que já atuam na Educação Básica e pesquisadores interessados na relação teoria-prática nos mais diferentes projetos de pesquisa, ensino e extensão dentro e fora da universidade.

*Mirian Santos de Cerqueira*  
Goiânia, 12 de abril de 2021.



## Sumário

<b>Sobre a arte da colheita e outras histórias: a autoria na escola</b>	<b>13</b>
Alita Carvalho Miranda Paraguassú	
<b>Práticas docentes: o preconceito em sala de aula</b>	<b>25</b>
Maria de Fátima da Silva	
<b>Pesquisa em ação: a influência do protagonismo do discente em sala de aula</b>	<b>37</b>
Raquel Sforini Mota	
<b>Círculo de leitura de literatura indígena: uma ferramenta de ensino da temática indígena no espaço escolar</b>	<b>55</b>
Raíssa Camargo Vilhena Pereira	
<b>Um olhar mais humano no processo de escrita do aluno estrangeiro através da interação</b>	<b>73</b>
Anna Beatriz Araújo do Carmo	
<b>Leitura e autoria: uma análise acerca dos desafios da escola na construção do leitor/autor</b>	<b>81</b>
Katiele Ribeiro Oliveira	

<b>Literatura Marginal e a Possibilidade da Escrita como um Lugar no Mundo</b> Ellen Torres Pereira	<b>93</b>
<b>Aprendendo a Amarrar Cadarços</b> Silmara Barbosa Alencar	<b>103</b>

## Sobre a arte da colheita e outras histórias: a autoria na escola

Alita Carvalho Miranda Paraguassú<sup>3</sup>

Agora há uma verdade sem angústia  
mesmo no estar-angustiado.  
O que era dor é flor, conhecimento  
plástico do mundo.  
(Carlos Drummond de Andrade)

Se por conta da cor vermelha na capa, se pelo desenho gracioso de um bichinho de asas cheirando uma flor ou se pela oportunidade de descobrir um segredo, o fato é que o livro foi encontrado em meu quarto e logo fomos lá devolvê-lo para a tia da alfabetização. Porém, ali no cantinho de leitura havia mais exemplares de *Tumbune, o vaga-lume*; cujo personagem principal também era escritor. Acabei ficando com uma cópia, de forma legítima e voluntária. Não se tratava de um roubo de livros, mas do

---

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também cursou a graduação em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Líder do *Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos* (NEDE), cadastrado no CNPq. Coordenadora da pesquisa *A construção da autoria em práticas de escrita escolares*. Coordenadora da área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no IFG, edital 2020.

primeiro encontro amoroso com as palavras. Eu simplesmente não queria abrir mão do mais novo brinquedo: estranho, engraçado, maleável, reluzente. Ele brincava de outro jeito: eu precisava aprender.

Foi dessa maneira que as palavras escritas entraram em minha vida: no assalto de alegria e surpresa. Aos domingos aguardava ansiosa o retorno do meu pai da feira. Trazia um pastel de carne e queijo, e um gibi. A leitura se misturava ao sabor da fumaça quentinha. Melhor ainda era quando me sobrava um caldo de cana. Não precisava prestar atenção na conversa dos adultos; e até hoje permanece assim. Engana-se quem confia piamente na minha concentração. Por vezes a palavra escrita ou a lembrança dela me paralisa em outro quadro, em outro dia, em outro tempo.

Numa ocasião passávamos as curtas férias dos meus pais em um rancho, próximo a Rio dos Bois. Eu e Chiquinha, uma das minhas amigas de quatro patas, estávamos deitadas na grama, enquanto o almoço não saía. As páginas do *Muito além da imaginação* foram transportadas para as nuvens. Ainda hoje não me lembro se o que li estava no livro e nas ilustrações do espantalho ou nas imaginações desenhadas no céu. Vida e arte costumam se confundir e se reconstruir juntas. “A arte não se encerra na sua estrutura ou na psique do seu produtor ou na do seu receptor, ela é vinculada à vida, ao social que a contorna e a atravessa” (GAMA-KHALIL, 2009, p. 279). De vez em quando, nos esquecemos disso.

Anos depois, iniciei a aventura da autoria. Após compilados vários poemas, fui levada ao encontro com um

poeta goiano e uma revisora de textos. *Borboletas azuis* não saiu do manuscrito e se perdeu entre disquetes antigos. O poetinha, como se nomeava, parecia reconhecer em mim não apenas uma adolescente. Seus olhos e uma pergunta inadequada me afastaram. A revisora queria enfiar pontos e vírgulas onde não existiam, afinal: “Quem manda nos meus poemas sou eu!”.

Tentei ainda desbravar o romance de um gato preto, provavelmente inspirada por Poe. Narrativa de suspense, escrita à noite, à luz de velas. No entanto, as inúmeras redações e listas de matemática, física e química próprias para o treinamento aos vestibulares frustraram mais uma obra autoral. Cresci e depois de uma caminhada pelas Ciências Sociais e pelas Letras cheguei à formação de docentes de língua portuguesa.

Quando me sentava na sala de TV e amassava os papéis contidos nas últimas gavetas da estante, porque amava esse barulhinho, me imaginava toda a vida escutando o roçar das páginas. Ora mais agressivo, ora mais alto, ora como sussurro. E cá estou. Além de professora de letras – escritas, faladas, ouvidas, lidas, proferidas, denunciadas, escondidas, guardadas, partilhadas –, formadora de professoras e professores. E que mestras e mestres!

As linhas aqui desenroladas são insuficientes para descrever tudo o que vivemos durante esses três anos da pesquisa *A construção da autoria em práticas de escrita escolares*. Espero conseguir repetir essa façanha até o final de minha carreira. Contudo se não conseguir, fica aqui o registro de um trabalho árduo e belíssimo. Mais do que ir à escola observar, anotar, avaliar, meus mestres e



mestras aprenderam e ensinaram na prática como a escola pode ser um espaço para o tempo criativo, empático, resiliente e científico.

No decorrer da minha formação acadêmica, justamente pelo gosto pela leitura e pela escrita, me debrucei sobre as teorias da linguagem, sobretudo os estudos do texto e do discurso. Embora as temáticas da educação fossem as minhas joias desde a graduação e no doutorado tenha visitado vários colégios a fim de realizar entrevistas com docentes, foi como professora no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa que redescobri o que mais me encanta no fazer científico e acadêmico: o chão da escola, as paredes da escola, o ventilador da escola, o quadro da escola, o portão da escola, a cantina da escola, o pátio da escola, a biblioteca da escola, as pessoas na escola. Maravilhoso mundo da prática! Ali pensamos e agimos sobre as possibilidades de formar autores. E de quebra, nos constituímos professores(as)-pesquisadores(as).

Para além de definir concepções sobre o autor – função, posição, escritor, criador – as experiências aqui anotadas reafirmam a compreensão bakhtiniana de que “o movimento preliminar da atividade estética é o processo de identificação com o outro, assumindo o horizonte concreto desse outro, isto é, uma vivência em interação com o outro” (CAVALHEIRO, 2008, p. 74). Neste livro, as práticas de ensino-aprendizagem não são relatadas como um fazer tedioso e sistemático, mas como arte que amplia a realidade não como invenção, e sim como possibilidade criadora de outras realidades possíveis, junto ao outro.

É o olhar de educadores em formação sobre as suas experiências em sala de aula que nos interessa. Portanto, escolhemos o gênero relato de experiência para a composição desta obra. Não obstante, “como se pode ser posto em presença de si próprio por intermédio de discursos velhos com o tempo e oriundos de toda parte?” (FOUCAULT, 1992, p. 138). Se a produção de relatórios de pesquisa e de estágio e a escrita de resenhas e artigos acadêmicos – quase sempre baseados em teorias antigas e autores consagrados e mortos – pode ser limitadora no ensino superior, o relato permite o jogo estético e o batimento entre teoria e prática de maneira mais lúdica; e acrescentamos, de maneira mais autoral no seu sentido mais próprio de originalidade e estilo.

A pesquisa *A construção da autoria em práticas de escrita escolares* iniciou o seu percurso no segundo semestre de 2018, com a participação de dezesseis estudantes da licenciatura e nove colégios públicos localizados na região metropolitana de Goiânia, capital de Goiás, sendo uma municipal e as outras geridas pela Secretaria de Educação do Estado. Nossa pesquisa abraçou projetos de Iniciação Científica, atividades de Estágio e ainda do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). O que ansiávamos com a nossa pesquisa-ação era

[L]evar o aluno ao trabalho do “seu” discurso. Assim ele será colocado na posição de não refletir “a” mas refletir “sobre” sua identidade linguística escolar. A Escola deve levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. Isto é, a Escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos

mecanismos de subjetivação que o afetam (ORLANDI, 1998, p. 211).

Nossa caminhada se constituiu de observações, anotações de campo, reuniões com os(as) pesquisadores e pesquisadoras envolvidos, diálogos com os professores e professoras regentes dos colégios parceiros, leituras teóricas, planejamento pedagógico e produção de materiais didáticos, execução de ateliês e oficinas de leitura e escrita, análises reflexivas das ações desenvolvidas, apresentações em eventos científicos, publicações de resumos, trabalhos completos e artigos e; por fim, a elaboração de relatos de experiência por parte das estudantes em formação envolvidas. Sem sombra de dúvidas, aquelas que aqui falam sobre a autoria na escola se constituíram autoras na escola.

O percorrido até então nos faz questionar a proposição de que a escrita seria prioritariamente um instrumento de comunicação. Antes, seu exercício põe em marcha operações que sustentam e desdobram a própria constituição do sujeito. A noção de autoria, enquanto um processo sempre renovado de inscrição, interroga afirmações que queiram situar um indivíduo como autor de seu texto, em contraposição a outro que não seria passível desta adjetivação (RICKES, 2002, p. 66).

Para além de compreender a autoria como uma construção em que participam agentes exteriores, como o(a) professor(a), as leituras prévias, o contexto histórico educacional e o contexto imediato em que vivem os(as) discentes; constatamos, durante a nossa pesquisa e a

organização desta obra, que a autoria integra ativamente a constituição subjetiva de quem escreve no momento próprio da escrita e da leitura de si. A autoria corresponde à inscrição de si mesmo diante dos outros, mas também diante do “eu”. Pela escrita, as docentes e pesquisadoras aqui presentes se reconhecem como tal.

O capítulo *Práticas docentes: o preconceito em sala de aula* nos traz as considerações de uma estagiária que presenciou o hábito de alguns docentes em categorizar alunos e alunas de modo depreciativo e irresponsavelmente clínico, sem laudo médico. Como intervenção na instituição parceira, ela propôs, para estudantes do ensino fundamental, a reescrita da obra de *Chapeuzinho Vermelho*, que contou com versões ficcionais que retratavam muitas vezes, pelo olhar infantil e esperançoso, a realidade nada fácil dos(as) educandos e educandas.

Em *Pesquisa em ação: a influência do protagonismo do discente em sala de aula*, encontramos o percurso de uma jovem pesquisadora, que nos explica passo a passo como o seu contato com a realidade de vários colégios públicos contribuiu para a sua formação enquanto professora, pesquisadora e cidadã que enxerga a possibilidade de mudança onde há primeiramente obstáculos. Com o intuito de promover o protagonismo autoral em turmas de ensino médio, foram propostas atividades nas aulas de língua portuguesa sobre temas contemporâneos transversais e foram abordados gêneros textuais como charges, tirinhas e debate oral.

No relato *Círculo de leitura de literatura indígena: uma ferramenta de ensino da temática indígena no espaço escolar*, temos contato com as experiências de uma professora e

pesquisadora em relação às temáticas indígenas, anteriores à faculdade e já na graduação. Suas ações na instituição parceira, com turmas do ensino fundamental, fizeram dialogar as teorias linguísticas e literárias, frequentemente antagonizadas nos cursos de Letras; em prol da formação de leitores(as) e autores(as), em sala de aula, sabedores das questões culturais, sociais, políticas e éticas que constituem o nosso povo.

Por meio da concepção dialógica de empatia, *Um olhar mais humano no processo de escrita do aluno estrangeiro através da interação* provoca o leitor a pensar sobre o quanto podemos ser dóceis ou malévolos com o outro que se encontra em posições socialmente e linguisticamente desfavoráveis. Essa é a experiência de uma jovem que, ao se doar ao ensino de língua portuguesa a um estudante estrangeiro, descobriu na pesquisa em educação e na formação de professores a ponte do amor e do olhar de quem ama além de si mesmo.

Com a apresentação de aspectos legais e políticos que envolvem a educação brasileira, *Leitura e autoria: uma análise acerca dos desafios da escola na construção do leitor/autor* registra a vivência e as reflexões de uma educanda em sua iniciação à formação docente entre jovens e adultos no ensino noturno de dois colégios públicos. A leitura, produção e declamação de poemas em um sarau foi concebida não apenas como uma intervenção artística, mas também como um ato político.

*Literatura marginal e a possibilidade da escrita como um lugar no mundo* compartilha ações pedagógicas em colégios públicos, cujo objetivo era pensar sobre a promoção da autoria e o silenciamento cotidiano no

âmbito escolar e fora dele. Para tanto, em regiões periféricas da região metropolitana de Goiânia, a Literatura Marginal foi abordada por um grupo de estudantes da graduação, em uma perspectiva de identificação e de ruptura. A autoria é concebida, então, como ato criacional de inscrição e resistência.

Assim como no desenvolvimento de toda a trajetória de nossa pesquisa, o apoio colaborativo emergiu dentre os meus alunos e alunas – iniciantes na educação e na pesquisa, nem por isso menos cientistas e pensadores –, a organização desta coletânea também contou com o apoio responsabilmente ativo de uma de minhas orientandas. *Aprendendo a amarrar cadarços* relata a história de uma jornalista, com experiência em revisão de textos, que decide realizar o seu antigo sonho de cursar Letras e ser professora. Com maestria, ela encerra os nossos nós e aponta coautor(a), revisor(a), leitor(a) crítico(a) e docente como integrantes enriquecedores da ressonância secreta de um texto ainda guardado em segredo.

Não é raro conversar com professores(as) regentes na educação básica, satisfeitos com o seu fazer pedagógico, e notar em suas ponderações uma expressão própria de quem vive em sala de aula: o chão da escola. Esse lugar comum participa da inscrição, identificação e subjetividade daquele que se dedica à realidade do ensino brasileiro; com destaque ainda para a situação concreta da educação básica e pública, sem tantos recursos financeiros e tecnológicos.

Se adentrarmos mais um pouco nesse chão, me insiro naquele lugar às vezes desagradável e escurecido, contudo extremamente necessário para que árvores

frutíferas, plantações e os mais lindos jardins floresçam: o húmus – cheio de organicidade e vida. Ocasionalmente, são ressaltados os aspectos angustiantes do ensino, as suas crises intermináveis, a ausência de recursos e as deficiências na formação inicial e contínua de docentes, bem como a sua desvalorização profissional e salarial.

De fato, a educação brasileira em seu próprio nome já parece carregar os efeitos de sentido de um problema exorbitante e complexo. Entretanto, as narrativas das quais você, leitor(a), participará adiante, provavelmente o farão compreender que da degradação e decomposição daquilo que parece ser muito ruim, muita coisa boa nasce, cresce, floresce e dá frutos. Refletir sobre a autoria na escola é justamente criar linhas de esperança: linhas que têm som, cheiro, sabor e cor. Aprecie!

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A mão. *Antologia Poética*. 52.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 136-137.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n. 11/2, p. 67-81, dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042/2585>. Acesso em: mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *O Que é um Autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Veredas possíveis dos estudos discursivos sobre a literatura: as vozes de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin nos campos da AD e da Teoria Literária. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ALVES JÚNIOR, José Antônio (Orgs.). *Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 272-297.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (Org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.

ORTHOFF, Sylvia. *Tumbune, o Vaga-lume*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho: um conto de fadas* (e-book). Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2010.

REGINO, Maria. *Muito Além da Imaginação*. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

RICKESS, Simone Moschen. A escritura como cicatriz. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n.27, p. 51-71, jan/jun 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25938/15199>. Acesso em: mar. 2021.





## Práticas docentes: o preconceito em sala de aula

Maria de Fátima da Silva<sup>1</sup>

É a convivência amorosa com seus alunos e a postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando... Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados (FREIRE, 1996).

Quando se fala à uma criança pela primeira vez sobre seu ingresso à escola, logo ela imagina: um lugar mágico, colorido e com diversos brinquedos; o lanche, a interação com outras crianças e, por último, a sala de aula. Ali, ela naturalmente espera o acolhimento, carinho, segurança e incentivo de todos; principalmente da figura da professora, responsável pelo processo de desenvolvimento afetivo e sociocultural do aluno enquanto sujeito.

Ao realizar meu primeiro estágio do curso de Letras - Língua Portuguesa em um colégio público de periferia, constatei desde o primeiro dia a conduta autoritária,

---

<sup>1</sup> Escritora e licenciada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

preconceituosa e insensível da docente de Língua Portuguesa ao lidar com seus educandos de 6º ano do ensino fundamental, privando-os a todo momento de expor opiniões, emoções e conflitos durante as aulas. Ao me apresentá-los, ela tentou "justificar" as constantes dificuldades de aprendizagem dos discentes, enquanto descrevia, de modo frio e sarcástico como eles se comportavam: "Não adianta, eles vêm de famílias desestruturadas, são filhos de pais viciados, analfabetos, mães solteiras, muitos vêm apenas pra lancha, estão fadados ao fracasso, fazer o quê?"

Ao analisar a situação é importante que nós, enquanto educadores, nos conscientizemos de que a instituição de ensino não está isenta dos problemas da sociedade, pois ela representa apenas uma parcela desse todo. Docentes e familiares são pessoas que atuam no âmbito social, sendo assim, as dificuldades presentes fora desse ambiente se estendem no âmbito educacional. Infelizmente, o preconceito é algo recorrente em todos os lugares.

A escola é o local propício para criar uma cultura de valorização da diversidade e ali os conflitos podem ser resolvidos através da educação. Isso porque o convívio com o diferente faz parte da vida dos estudantes e essa instituição é onde se agrupam as diferenças de todo tipo, além de ter os recursos efetivos para o combate ao preconceito. Mas o que fazer quando a intolerância vem de quem deveria combatê-la, o professor?

Diante da situação, vale ressaltar que:

Na seção III – Art. 32º da LDB (Leis de Diretrizes e Bases), estabelece-se a obrigatoriedade do ensino gratuito na escola pública, com duração de 9 (nove) anos

e iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, que terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006):

I.O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II.A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III.O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV.O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ao ouvir as constantes reclamações da professora a respeito da "incapacidade" de seus estudantes de ler e escrever de forma correta, foi proposto a ela uma intervenção pedagógica de escrita e reescrita de textos literários e não literários, com base no conteúdo dado em sala de aula. O início desta atividade ia se dar com um diálogo entre os alunos e a estagiária – no caso, eu – fora da sala de aula, cujo objetivo principal era estimular a oralidade e o senso crítico dos discentes.

Aceita a proposta, a docente selecionou os educandos para o projeto de estágio. Sentada em sua mesa, ela apontou os considerados "piores alunos da sala," chamou-os pelos nomes e ordenou-os a levantar para formar uma fila em direção à porta. Entre um nome e outro, sob críticas e comentários, ela dizia: "só um

milagre para esse aí", "esse, não sabe escrever o próprio nome", "essa daí, não aprende nada, só aprendeu a chorar". Ao se deparar com a sala quase vazia, desabafou: "Ah, se fossem só esses alunos... Meu sonho!"

Em fila, a caminho do pátio, os escolhidos se comportavam como se houvessem acabado de sair da sua jaula. Mais adiante, ouvi cochichos como: "Ah, que alívio!", "Graças a Deus, me livrei dessa aula chata!" e "Não suporto a voz dessa professora!".

O colégio era espaçoso, recém-inaugurado, de fácil acesso e atendia cerca de duzentos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino. Ao adentrar a instituição pelo portão principal, localizavam-se à esquerda: a secretaria, a diretoria, a coordenação e a biblioteca. Todos os espaços eram identificados com letras grandes e coloridas. Na área externa estavam o parque, o campo de areia e o pátio coberto, onde eram realizadas as aulas de educação física e eventos.

Ao chegarmos ao pátio, sugeri aos discentes que nos sentássemos em roda para conversarmos olhando uns para os outros. Houve então um diálogo sobre assuntos diversos. Nesta interação, aproveitei a oportunidade para questioná-los sobre a realidade familiar e social de cada um e o que gostavam de fazer em casa: se era ler ou escrever e o que apreciavam ou não no colégio. Os relatos foram impressionantes, principalmente em relação ao ensino e à postura de alguns docentes em sala de aula.

Na medida em que um educando extravasava sua indignação, incentivava os demais a compartilharem o mesmo sentimento. Lembro-me de depoimentos

comoventes como o do estudante J.P: tímido, semblante triste, "diagnosticado" pela professora como retardado, expressava a vontade de escrever uma carta para sua madrinha no Maranhão e de ler suas revistas de heróis em quadrinhos. Entretanto, ele não podia, porque a mãe com quem morava era analfabeta e não tinha ninguém para lhe ajudar a ler e a escrever.

Outro relato não menos dramático foi o de C.: menina alegre, espontânea, que tinha o hábito de chegar no colégio e abraçar os colegas e funcionários da instituição, exceto a docente de Língua Portuguesa em questão. A aluna contou, com a voz embargada, sobre o desejo de escrever e recitar poesias para os colegas. Porém, era impossível na sua opinião, por "falar errado" e "não saber escrever direito", motivo de ser rotulada pela educadora como "problemática".

Sobre assuntos como esses, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala "errada" dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende

consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, 1997, p. 25).

Como se pode perceber é evidente o contraste entre a proposta dos PCNs, que enfatiza a função social do ensino e a abordagem tradicional e preconceituosa da educadora em suas práticas em sala de aula. Além da indignação, o mais chocante nos depoimentos dos discentes foi o pavor escancarado no semblante de cada um após expressar suas angústias. Tanto que o aluno D. alertou: "Se a professora fulana souber 'dessas coisas' que a gente falou, estamos todos suspensos e pior, nossos pais serão avisados e seremos castigados como das outras vezes".

Acredito que a escola não é um lugar apenas para estudar, é também um espaço de fazer amizades, compartilhar diferentes culturas, discutir, demonstrar insatisfações e mediar conflitos. É onde as relações sociais são estabelecidas de acordo com a comunidade em que o sujeito está inserido. Dessa maneira, razão e emoção estão associadas a ela, visto que uma não acontece sem a outra.

Durante o processo do estágio naquela sala de aula, observei que foram trabalhados pela docente por meio do livro didático, contos de fadas como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Rapunzel*; e textos não literários, todos com enfoque no estudo da gramática. Apesar da leitura superficial e fragmentada desses textos, percebi o entusiasmo de muitos educandos, em especial pelo conto *Chapeuzinho Vermelho*, talvez por ser mais conhecido. Eles comentavam que queriam ouvir mais sobre esta história que alguém (mãe, avó, tia etc.) lhes contou um dia.

Devido às dificuldades de leitura e escrita dos estudantes selecionados, sugeri à professora atividades de reescrita textual produzidas por eles com base em *Chapeuzinho Vermelho*, o conto mais solicitado pela turma. A princípio, houve resistência da educadora, ao destacar a incapacidade de seus alunos em realizar a tarefa sugerida e por atrasar seu planejamento, segundo ela. Após algumas condições e imposições, ela aceitou o desafio, concedendo-me autonomia nesse projeto, desde que não alterasse sua rotina.

Nas semanas seguintes apresentei à turma versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Depois do original de Charles Perrault (1697), foi lido em sala de aula o clássico *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque (1997), um conto que aborda o medo. Também foram apresentados a versão em quadrinhos de Ramon M. Scheidemantel (2012) e o desenho animado *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005). Neste dia, os discentes interagiram e questionaram o comportamento de uma Chapeuzinho, até então, desconhecida pelo grupo. Todo o material citado foi cedido pela biblioteca do colégio em questão, exceto o filme, disponível na internet.

Após cada leitura, releitura, resumo e análise dos textos e do filme em diálogo com os estudantes, foi proposto a eles uma reescrita ilustrada em que cada um escolheria um título com o tema "Chapeuzinho" e criaria sua própria narrativa. Feito isso, as produções mais criativas seriam expostas em uma Mostra Pedagógica no colégio e, para a conclusão da atividade, seria produzida uma coletânea com os textos – intitulada *As novas faces de Chapeuzinho Vermelho*.



Os educandos amaram a ideia, apesar de alguns demonstrarem insegurança, alegando não saberem ler e escrever. Porém, aceitaram o desafio. O foco era promover um maior gosto pela leitura e escrita nesse processo e incentivar o grupo no desenvolvimento de suas histórias, com base nos contos de fadas trabalhados. Também houve o acompanhamento individual de alguns alunos com mais dificuldade, proporcionando a eles o prazer na prática da leitura, escrita e reescrita textual.

Foram duas semanas de produções textuais das mais variadas e criativas pelos discentes. A cada dia, um apresentava um título mais interessante do que os demais, como *Chapeuzinho Feliz*, *Chapeuzinho Preta*, *Chapeuzinho e o Lobo Bom*, *Chapeuzinho Poetisa*, entre outros. À medida em que os textos eram lidos pelos próprios autores em sala e entregues para revisão, percebia-se nas entrelinhas: os relatos, desabafos e sonhos de cada criança, através de sua releitura da personagem do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

Cada produção textual era descrita em ficção como um mundo novo, imaginário, contrastando ao mesmo tempo com uma realidade nua e crua, vivenciada pelos educandos e da qual não gostariam de fazer parte, por vários motivos. Foram escritas e ilustradas inúmeras histórias criativas e intrigantes, dignas de contos de fadas, com trechos comoventes como:

“A Chapeuzinho morava numa casa grande, bonita. Quando chovia, não molhava a cama dela, porque tinha telhas novas e janelas de vidro.”

“... o caçador não matou o lobo, porque eles são amigos. Todos devem viver em harmonia.”

"Eu gostaria de morar na floresta com a família da Chapeuzinho Vermelho, mas sem o lobo mau. Chega de violência!"

Em um dos textos, a imaginação de uma das alunas foi ainda mais fértil. Ela relatou: "Na minha história o lobo não come a vovozinha, não come no bom sentido".

Em relação à produção textual, Antunes ressalta:

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. [...] Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 54).

O trabalho foi concluído numa aula com a presença da orientadora/supervisora do estágio, a professora regente e os estudantes selecionados para o projeto desenvolvido. Na ocasião, foram realizadas as devolutivas dos textos aos alunos. Um destes se disponibilizou a ir à frente e leu com orgulho sua história aos colegas. Na sequência foram apresentados os melhores escritos com comentários de todos (educadora, estagiária, discentes) sobre os pontos positivos e negativos das produções.

Para entendermos a prática docente, faz-se necessário compreender a tarefa educativa desta categoria, a fim de se perceber a essência pedagógica. Para tal, o professor necessita ter consciência de que:

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o

primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40).

É fundamental que se crie no ensino uma cultura de valorização da diversidade, para que seja exercido desde cedo o seu papel social, possibilitando a compreensão das semelhanças entre os seres humanos e as diferenças existentes em cada um deles. Ao abordar esse tema em sala de aula, é importante que o educador tenha um olhar empático e atento ao discente e à comunidade em que está inserido, em todos os aspectos.

Escola e sociedade devem estar engajadas nesta ação, já que as crianças são observadoras, atentas e aprendem com os exemplos que lhes são transmitidos. O convívio com a diferença é presente na vida dos estudantes. A escola – onde se reúnem variedades étnicas, raciais e linguísticas – é então, um local propício para incentivar o respeito e a empatia. Lá os inevitáveis conflitos podem ser resolvidos através da educação com recursos efetivos contra o preconceito.

Cabe ao docente e à escola o dever de respeitarem os saberes com que os educandos chegam, sobretudo os das classes populares. Como também a obrigação de discutir com os alunos a razão de ser desse conhecimento e o inter-relacionar com os conteúdos em sala de aula. Além de estimulá-los a serem cidadãos críticos, porque isso não ocorre automaticamente e sim em um processo que deve ser construído gradativamente com afeto, tolerância e empatia.

Diante desta constatação, é preciso repensar alguns conceitos de ensino, visto que ainda existem profissionais em sala de aula que não conseguem relacionar-se com o

contexto em que trabalham, pois concebem pontos positivos e negativos de modo deturpado, com base no senso comum. Quando os futuros educadores entram e saem da faculdade com o mesmo pensamento e postura, há uma probabilidade enorme de repetirem esse discurso na sua atividade.

Assim, compreendemos que o fazer educativo necessita ser constantemente refletido e repensado de forma crítica. Por isto, o professor necessita analisar o contexto que o cerca, ao se deparar com novas realidades, além de manter-se sempre atualizado. Sobretudo, ele deve perceber-se como sujeito na sociedade e não permitir que o cotidiano o massacre com imposições. Em suma, os pontos positivos e negativos que interferem na educação estão diretamente ligados à realidade social, que transcende o contexto de ensino e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

## **Referências**

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BUARQUE, Chico. Ilustrações de ZIRALDO.  
*Chapeuzinho Amarelo*. Belo Horizonte: Autêntica  
Editora, 2017.

DEU a Louca na Chapeuzinho (Título original:  
*Hoodwinked!*). Direção: Cory Edwards. EUA: The  
Weinstein Company, 2005. 80 minutos. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=3NOCopLa3ts>.  
Último acesso em: 06 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes  
necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra,  
1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. Teoria e prática da libertação: uma introdução  
ao pensamento de Paulo Freire. *Conscientização*. São Paulo:  
Editora Cortez & Moraes, 1979.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho: um conto  
de fadas* (e-book). Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2010.

SCHEIDEMANTEL, Ramon M. *Chapeuzinho Vermelho:  
em quadrinhos*. Santa Catarina: Sonar Editora, 2016.

# **Pesquisa em ação: a influência do protagonismo do discente em sala de aula**

Raquel Sforini Mota<sup>1</sup>

Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou construção.  
(Paulo Freire)

## **Início da caminhada pelos estudos discursivos**

Vim relatar a vocês, caros leitores, o percurso de minha pesquisa de Iniciação Científica dentro do curso de Letras, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Essa caminhada teve duração de um ano, entretanto, devo enfatizar que os estudos relacionados à temática que aqui será exposta perduraram na confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sendo assim, apresentarei não só dados e experiências, mas a dedicação de uma estudante por quase toda a sua jornada na graduação.

No fim do meu terceiro período, tive o incrível convite para participar de uma pesquisa do Grupo de Estudos Discursivos (GED) do IFG, atual Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (NEDE). A priori, fiquei com medo de que eu não desse conta da responsabilidade,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

porque ainda não estava nem na metade do curso e não havia tido contato com a disciplina de Análise do Discurso. Porém, por meio das aulas, reuniões e aconselhamentos advindos do GED, percebi que ali encontraria o que era necessário: carga teórica, apoio, colegas graduandos e um ótimo corpo docente para me orientar. Então pensei: “Vamos pesquisar!”

Fui apresentada à minha parceira de Iniciação Científica no mesmo grupo: Gabryela Pimenta, que tinha interesse na mesma linha de pesquisa que eu: estudo de gêneros textuais e temas sociais que envolvessem o ensino dentro das escolas, escrita, leitura, entre outros assuntos. Desse modo, nos unimos para criar um Plano de Trabalho e submetê-lo à inscrição de bolsas PIBITI<sup>2</sup>. A Gabryela já estava em seu sexto período de curso, logo, a referida pesquisa também seria usada em seu TCC, fato que nos fez aprofundar ainda mais nas teorias e objetivos do projeto.

Juntamente com nossa orientadora, traçamos estratégias para a submissão de nosso Plano. Nós fizemos diversos questionamentos para escolher os objetivos de nosso estudo: Queríamos trabalhar dentro do colégio? Acompanharíamos as aulas das professoras? Com quais turmas iríamos trabalhar? Qual o tempo de observação? Poderíamos trazer ações para apresentar nas classes? E a principal dúvida que tínhamos era: enfim, qual temática específica pesquisar?

Após algumas reuniões, eu, minha colega e nossa orientadora listamos os tópicos que pretendíamos analisar: a dinâmica das turmas do Ensino Médio; a

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

discussão de temas transversais; a relação dos educandos com a leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse viés, optamos pelo seguinte título do Projeto: *Alunos e a pós-modernidade: a importância da leitura e da escrita de temas transversais para a formação de uma sociedade consciente.*

### **Projeto de pesquisa para a bolsa PIBITI aceito: início dos trabalhos**

A pesquisa foi aceita com a oferta de bolsa, causando uma imensa alegria em mim e na Gabryella. Chegou a hora, então, de colocarmos nossos objetivos em prática. Nossa primeira missão era encontrar quatro colégios da rede estadual de ensino para efetivarmos nosso projeto, pois gostaríamos de obter parâmetros diversos sobre os estudos dos temas transversais nas classes de Ensino Médio.

Pretendíamos realizar nosso trabalho em escolas de diferentes regiões (Norte, Noroeste, Centro, Sudeste) de Goiânia (GO). No total, visitamos onze instituições de ensino e só conseguimos a autorização de colégios situados no Norte e Noroeste da cidade. A quantidade de respostas negativas diante dos pedidos realizados nos surpreendeu. As justificativas para o não aceite foram: não disponibilidade dos educadores de Língua Portuguesa e/ou de mais estagiários no local; e a escola não aceitar pesquisadores em suas dependências. No mais, conseguimos a permissão de quatro colégios, sendo três no Noroeste da capital goiana e um na região Norte.



Iniciamos dessa maneira nosso projeto. Eu pude observar as aulas em dois lugares e a Gabryela nos demais. Nossas visitas às escolas eram semanais e acompanhávamos os docentes de Língua Portuguesa pela manhã. As experiências foram ótimas, no entanto, tivemos problemas em uma das parcerias. Infelizmente, em um desses locais que havia me aceitado enquanto pesquisadora, a professora regente não estava dando aulas de português, e sim de inglês – fato que não nos ajudaria nesse trabalho, lembrando que nossa licenciatura é em Letras - Língua Portuguesa, quer dizer, essa também é nossa área de estudo.

Mantivemos as observações em três ótimos colégios pelo período de cinco meses. Eu e Gabryela tínhamos reuniões quinzenais, em que apresentávamos os resultados de nossa análise e providenciávamos a parte escrita e teórica de nosso trabalho. Com pouco tempo neste estudo, já percebemos que seria de ótima valia fazer uma pesquisa-ação, visto que queríamos trazer concretude ao nosso projeto e ações para as problemáticas levantadas por nós duas, por nossa orientadora e pela educadora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa na escola selecionada para este fim.

Com essa oportunidade, tivemos que ler bastante sobre o que é ser um pesquisador e compreender as características de uma pesquisa-ação, para não comprometermos os dados e a análise dos mesmos.

## A pesquisa

A proposta do trabalho foi apresentar os temas transversais que estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e pontuar questões que analisamos durante a pesquisa nas escolas, que comprovam a importância de o educador levar esses assuntos para a aula; acrescentando elementos da vida prática ao conhecimento teórico. Desse modo, o nosso objeto de estudo foram os textos e atividades trabalhados pelos docentes; e as práticas de escrita no ambiente de ensino.

Acredita-se que os PCN's de fato influenciam as práticas pedagógicas em sala, pelo motivo de serem uma norma orientadora para o professor, possibilitando-o adaptar essas orientações ao projeto de ensino e ao currículo da instituição. Não obstante, as práticas educacionais devem seguir os Parâmetros. Os temas transversais nos PCN's englobam seis áreas, sendo elas: Ética, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

A escola além de instruir, deve também oferecer formação ética para os futuros cidadãos, ou seja, ela deve oferecer condições físicas, psíquicas, culturais necessárias para a vida pessoal e social do aluno. Tomando por base essas considerações, concluímos que a escola deva trabalhar além dos conhecimentos, culturas tradicionais, conteúdos contextualizados na vida comunitária e cotidiana das pessoas, em suas relações diárias, promovendo, assim, uma aproximação entre os saberes da realidade vivenciados pelos estudantes em seu dia a dia e os conhecimentos de outros conteúdos tradicionais (SOUZA; MORAES, 2007, p. 3).

Portanto, nota-se a relevância de abordar assuntos sociais que preparem o discente para a realidade com que irão se deparar no cotidiano. Os documentos dos PCN's foram implantados a partir da preocupação com os jovens, que acabam por encontrar desafios fora do colégio. Então, com o intuito de construir uma cidadania consciente, foram dispostos os tópicos que devem adentrar o currículo pedagógico.

### **A influência da Análise do Discurso em nossa pesquisa**

Nosso embasamento teórico se deu na Análise do Discurso Francesa (doravante AD), que surgiu na década de 1960 e tem como objeto de estudo o próprio discurso. Dentro da AD o discurso é apreendido no social, isto é, os aspectos ideológicos e históricos são relevantes ao especialista dessa área, por ajudarem a demonstrar os diferentes contextos sociais.

Nossa análise relaciona-se à compreensão das condições de produção e do espaço social e ideológico em que o educando se posiciona, para que possamos notar os efeitos de sentido produzidos por ele, entendendo seus enunciados por meio de sua materialidade linguística no exterior da língua.

Outrossim, para que esses discursos façam sentido, é necessário participar de um conjunto de saberes, que é denominado por alguns analistas do discurso de “memória discursiva”. Esse conceito nos ajudou a compreender o posicionamento dos alunos acerca dos tópicos apresentados nos ateliês.

A memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar (FRANÇA, 2015, p.3).

Referindo-se à memória discursiva, percebemos que os sujeitos, ao propiciarem um diálogo, fazem retomadas a discursos anteriores. Desse modo, para este trabalho consideramos veemente a influência da memória discursiva nas discussões entre os integrantes das turmas, pois através delas pudemos capturar traços de ideologias implícitas nos diálogos.

Além de contribuir com a formação social, o estudo reflexivo dos temas transversais e sociais, relacionados ao conteúdo escolar, pode instigar a criatividade nos textos escritos pelos discentes. Levando em conta este fator, reportamos as condições que o educando tem dentro do ambiente pedagógico para realizar leituras de livros literários e não literários; pesquisas em laboratórios de informática; assistir a documentários e filmes; entre outros recursos, que enriquecem o repertório cultural e podem contribuir com a sua escrita.

### **Pesquisa-ação: tentativa empírica de aprimoramento da realidade**

De início, buscamos checar se os colégios estaduais de Goiânia das regiões Norte e Noroeste, geridos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), abordam os assuntos sociais e como eles são discutidos com os alunos de Ensino Médio.

Depois das observações, realizamos uma reunião entre nós duas e a nossa orientadora. O encontro serviu para pontuar os detalhes da ação de nosso projeto, já que nosso trabalho foi uma pesquisa-ação, algo mencionado previamente.

Essa é uma estratégia metodológica que busca articular a investigação com a ação, procurando uma solução para os problemas notados. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação pode solucionar problemáticas entre a pesquisa educativa e a prática docente; ou melhor, entre a teoria e a prática, permitindo o aprimoramento dos professores em seu trabalho. Essa metodologia apresenta uma espiral a ser seguida:

*Diagnóstico* – pode ser realizado através de observações em que se anota as características do que é relevante e se traça um perfil. O diagnóstico é caracterizado por traços positivos achados em suas anotações, assim como por pontos negativos (problemáticos) que devem ser solucionados ou amenizados. No caso aqui referido, tracei o diagnóstico nas classes que observei por meio das discussões feitas em sala de aula, notando o (des)uso dos temas transversais no cotidiano escolar.

*Formular estratégias* – Juntamente com outros pesquisadores, você discute estratégias para combater as problemáticas notadas através do seu diagnóstico e, por conseguinte, busca ações que possam culminar em uma solução, aprimorando o desenvolvimento pedagógico.

*Desenvolver e avaliar* – Colocar em prática as estratégias traçadas, isto é, realizar a ação. Posteriormente, avaliar a eficácia dessa ação dentro do

seu ambiente de pesquisa. Questionar a si mesmo: Nossa ação foi positiva? Surtiu efeito tanto para o docente, quanto para os educandos? Em que isso pode influenciar futuramente? Afinal, quais os bons frutos que colheremos com a prática dessa ação?

*Ampliar e compreender* – Neste momento devemos levar em consideração as consequências que a ação teve naquele ambiente e compreender se o seu plano transformou essa realidade e de que forma.

*Proceder aos mesmos passos* – Trazer maneiras dessa nova realidade e das mudanças efetivadas se tornarem permanentes, mesmo após o término de sua pesquisa. Desse modo, o estudioso deve propiciar que o seu projeto traga bons frutos e que estes continuem permeando o ambiente observado por um longo espaço de tempo.

Expostos aqui os passos para se realizar uma pesquisa-ação, trarei a vocês agora a minha experiência enquanto pesquisadora dentro das escolas da rede estadual de ensino e como foi efetuar a ação nesse ambiente.

### **Ateliê: estratégia metodológica participativa**

Devo lembrar que, infelizmente, muitos colégios não dão abertura ao pesquisador. Ademais, pode acontecer de a instituição permitir a presença dele ali, contudo, proibir que ele faça alguma intervenção. Pensando nessa questão, eu e minha parceira optamos em realizar a ação em apenas uma das três escolas observadas. O local selecionado foi o em que a equipe pedagógica nos deu mais abertura e nos deixou mais à

vontade – tanto a professora regente, quanto o restante dos profissionais que trabalhavam naquele ambiente educacional. Aliás, o colégio foi observado por nós duas, tornando mais fácil o processo de efetivação da ação.

Para compreender o nosso lugar, nos baseamos no artigo: *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*, do autor João A. Telles. Este texto nos ajudou a compreender as atitudes que o especialista pode tomar para amenizar situações constrangedoras com os pesquisados, no caso, o docente e seus educandos. Outrossim, o trabalho de Telles (2002) explicita as modalidades de pesquisas, além de seus métodos, e nos auxiliou na melhor escolha para o nosso projeto.

Levando todos esses fatores em consideração, o primeiro passo para a concretização de nossa ação foi ter uma reunião entre nós, juntamente com nossa orientadora, para conseguir o aval da educadora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Relatamos as nossas observações e enfatizamos que, quando se tratava de assuntos sociais – debates de temas transversais – os alunos sentiam mais interesse nas aulas, visto que se notavam mais indagações, tomadas de posicionamento e sugestões. Então, concluímos que era realmente de suma importância trazer esses tópicos para a sala de aula.

Em seguida, ponderamos sobre nossas anotações e objetivamos colocar em prática estratégias que possibilitariam aos discentes uma reflexão acerca das problemáticas sociais, além de instruí-los e instigá-los a

produzirem com autonomia suas atividades, baseadas na discussão dos temas transversais.

A professora regente do colégio escolhido reportou a necessidade de trabalharmos a interpretação de texto com os estudantes de 3º ano do Ensino Médio. A partir desse apontamento, foram feitas reuniões para planejarmos uma oficina de interpretação a respeito de assuntos sociais, que era o foco de nossa análise.

Iniciamos nosso plano almejando que todos os tópicos trazidos pela regente e nossas observações fossem debatidos e, portanto, optamos por realizar um ateliê de leitura e escrita nas classes de 3º ano. Utilizaríamos o gênero quadrinho, um tipo textual que faz uma abundância de críticas a situações sociais e, dessa maneira, trabalha fortemente a interpretação de texto dos alunos.

Diante disso, elaboramos aulas teóricas, rodas de discussões e a confecção de atividades relevantes. A aula em questão foi a respeito da criação e desenvolvimento das histórias em quadrinhos ao redor do mundo. Foram expostas a definição, formas e estrutura dos quadrinhos, guiando os educandos a produzir sua própria história em quadrinhos. Também trouxemos as divergências dos gêneros: quadrinho, charge, cartum e caricatura. Depois desse momento, distribuímos diversas tirinhas que contemplavam os temas transversais.

Posteriormente à aula teórica, nosso intuito era incentivar os discentes a conversarem, ou seja, debaterem os assuntos que as tirinhas tratavam. Nossa, como essa aula nos surpreendeu! Nos demos conta de que os educadores, em decorrência do exaustivo e curto



calendário escolar, não conseguiram dispor de muito tempo para permitir que os estudantes dialogassem, expusessem suas opiniões e dessem sugestões. Com certeza, no encerramento desta aula, fomos nós pesquisadoras e a professora regente quem saímos ganhando mais: afinal, permitir momentos de fala do aluno é criar espaço para o constante aprendizado de todos, inclusive do profissional de ensino.

Para concluir o lindo trabalho no colégio parceiro, no terceiro e quarto dias deixamos os educandos produzirem suas atividades. Com o auxílio da docente, optamos por realizar diferentes propostas em cada uma das turmas. Na classe do 3º B confeccionou-se Charges e Tirinhas, já que foram esses os gêneros expostos na aula teórica. Essa tarefa seria feita na cartolina, instigando a criatividade e a criticidade dos estudantes. Esse momento se deu em sala com o nosso auxílio. A turma foi dividida e cada equipe era responsável por uma cartolina, sendo cerca de cinco alunos por grupo.

Na classe do 3º C a atividade proposta foi diferente, porque a professora regente queria que eles trabalhassem mais a escrita. Desse modo, foram entregues novas tirinhas, com as quais os participantes deveriam produzir uma narração da interpretação obtida. Na realização de ambas as tarefas, nós, juntamente com a educadora, pudemos ajudá-los nas dúvidas surgidas, incentivando que praticassem a escrita e reescrita.

O resultado que obtivemos foi tão bonito, criativo e cheio de criticidade, que não podíamos considerá-lo apenas uma tarefa comum. Realizamos assim uma

mostra para todo o colégio, com direito à exposição dos trabalhos em cavaletes, varal das narrativas, apresentação cultural de músicas e poesia. A oficina juntou toda a escola durante uma manhã. Os próprios educandos organizaram a decoração e um belíssimo café da manhã. Eu, minha parceira, a docente de Língua Portuguesa e nossa orientadora ficamos muito orgulhosas de nosso próprio esforço e do desempenho das turmas. Foi um desfecho revigorante, cheio de agradecimentos por parte dos discentes; uma experiência da qual saímos com ainda mais vontade de realizar projetos semelhantes a esse.

Enfim, devo enfatizar aqui que não trouxemos apenas mais teoria para a aula. Através da oralidade transmitida nos debates, os estudantes abriram seus corações, expuseram seus medos e demonstraram suas emoções; tudo em decorrência da exploração dos assuntos sociais. Dar espaço aos alunos para serem autores dentro do ambiente escolar despertou todo o corpo pedagógico a investir mais nesse tipo de ação, fato que não poderia nos dar mais alegria ao concluirmos nossa análise.

### **Extensão da pesquisa: importância da oralidade dentro das salas de aula**

Como já foi dito, depois dos benéficos resultados dessa pesquisa, decidi prosseguir com a temática em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sendo assim, optei por explorar ainda mais os gêneros textuais, com ênfase na charge – visto que no projeto descrito

previamente, foi o gênero que mais atraiu o público do Ensino Médio. Não obstante, um fato que nos surpreendeu na iniciação científica foi o crescente interesse dos adolescentes em querer argumentar sobre as temáticas. Logo, decidi por compreender a influência da oralidade dentro da sala de aula e a importância de se discutir os assuntos sociais criticamente, com base na análise das charges.

Realizei esse estudo para o TCC no colégio em que estava cumprindo meu estágio, porque seria mais prático fazer minhas anotações e meu trabalho fundamentados no mesmo ambiente de ensino. Ademais, a professora regente desta instituição me deixou muito à vontade, facilitando todo o processo. Bom, vamos lá, ao final da história!

Após alguns meses de observação, busquei usar a mesma metodologia de minha iniciação científica para esse trabalho: a pesquisa-ação. Dessa maneira, tracei o diagnóstico, estudei estratégias e avaliei, juntamente com a docente, formas de trazer melhorias às turmas assistidas. Ressalta-se que eu iria lidar desta vez com o 2º ano do Ensino Médio.

O estudo naquele momento foi mais focado nas atualidades ambientais – tema transversal mais discutido em minha iniciação científica. Sendo assim, trouxe diversas manchetes que noticiavam as principais questões a respeito do meio ambiente. Enfatizo aqui que naquele ano, 2019, passávamos por grandes percalços e acontecimentos em relação a esse tópico: queimadas na Amazônia, óleo nas praias nordestinas, desastres e crimes ambientais, manifestações em prol dos

ecossistemas. Portanto, os discentes estavam vivenciando tais acontecimentos, o que propiciava também a compreensão da memória discursiva.

A educadora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa me concedeu duas aulas para debates e duas aulas para produções. Novamente, os estudantes que antes eram bem quietos e não participativos, demonstraram muito interesse no simples falar, em discutir. Eu dei a oportunidade para eles colocarem seu próprio posicionamento; produzirem seus enunciados, promoverem diálogos construtivos e retomarem suas memórias discursivas – estas que são, na verdade, construções coletivas. A professora da disciplina ficou muito impressionada com a participação dos educandos, visto que não costumavam ter opinião sobre os tópicos expostos em sala.

Afirmo aqui que pude notar, ao longo desses dois anos enquanto pesquisadora, que o aluno não costuma ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando foi dada voz a esse sujeito no seu ambiente cotidiano, ele surpreendeu a todos ao manifestar a sua autoria. Dessa maneira, é de suma importância que o docente permita aos integrantes da turma essa prática e dê espaço para que eles possam discutir e argumentar.

Ressalta-se a necessidade de o educador instigar essa autoria por meio da oralidade: “o professor deve promovê-la a fim de que cada estudante possa construir e apresentar sua visão singular, bem como se assumir diante de uma outra pessoa ou comunidade” (CAGLIARI, 2015, p. 15). Através dessa manifestação, o discente não só aprimora

sua habilidade oral, mas também o registro em que escreve. Após essa ação do meu projeto, ambas as docentes se surpreenderam com as produções escritas, por possuírem mais repertório e opiniões pessoais diante das temáticas do que habitualmente.

Ao final, as charges foram sensacionais e os educandos abordaram muitas questões políticas e sociais. Eles relataram que não lhes davam a oportunidade de criar e, na verdade, só tentavam se basear no que estava nos livros didáticos, parafraseando autores em suas tarefas e redações. Ao considerar esses fatos, concluo que o trabalho de oralidade com os alunos propicia uma riqueza de aprendizado para todos, inclusive ao profissional de ensino.

Saliento aqui a relevância de estimular os discentes a se pronunciarem diante um tópico. A liberdade que o educador dá ao estudante na aula para discutir um assunto será reflexo da criticidade dele fora do ambiente escolar. Em vista disto, aconselha-se que o professor de Língua Portuguesa incentive ao máximo a autoria dos seus alunos, com o intuito de que o educando fuja das cópias e busque sua autonomia argumentativa. Logo, devemos fazer dessa geração: pessoas críticas e formadoras de opiniões; futuros adultos que poderão, sem medo, manifestar o seu discurso com propriedade. Transformemos esses jovens, então, em protagonistas na sala de aula, para que também sejam protagonistas de suas vidas.

## Referências

CAGLIARI, Dandara Cemin. *Autoria na sala de aula: reflexões a partir de um projeto no ensino fundamental*. 2015. 65 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141740/000991846.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Último acesso em: 25 jan. 2021.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANÇA, Thyago Madeira. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. *Revista InterLetras*, Dourados (MS), vol. 4, n. 22, páginas 1-10, outubro/2015 a março/2016.

SOUSA, Rosiane Faria; MORAES, Daniela Osório Palin. Abordagens de Temas Transversais em sala de aula por meio da Literatura Infante-Juvenil. *Revista Fafibe Online*, Bebedouro (SP), n.3, páginas 1-6, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010104248.pdf>. Último acesso em: 25 jan. 2021.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Revista *Linguagem & Ensino*, Pelotas (RS), vol. 5, n. 2, páginas 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Último acesso em: 25 jan. 2021.

## **Círculo de leitura de literatura indígena: uma ferramenta de ensino da temática indígena no espaço escolar**

Raíssa Camargo Vilhena Pereira<sup>1</sup>

### **Minha experiência com a temática indígena na educação básica**

Para iniciarmos nossa reflexão é de extrema relevância que eu, enquanto pesquisadora, compartilhe as experiências que me incomodaram relacionadas ao modo com que a temática indígena é trabalhada nas práticas do ensino básico. Eu sou paraense, nascida e criada em Belém do Pará até os dezesseis anos de idade.

Do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, frequentei escolas públicas estaduais e durante toda a minha trajetória na educação básica, morei em mais dois locais: Amapá e Goiás. Nesse período de formação, com a bagagem de estudos construída em três Estados, percebi que o tratamento da temática indígena foi mínimo, falho e superficial.

Esse assunto era abordado apenas no Dia do Índio – 19 de abril nos países americanos –, quando os professores passavam atividades coletivas em que tínhamos que nos fantasiar com cocares feitos de EVA e

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).



fazer pinturas no rosto. O colégio era enfeitado com desenhos de indígenas seminus, vestidos com uma saia de palha, cocares nas cabeças, os corpos pintados e portando arcos e flechas; um estereótipo que é disseminado não só nessas instituições, mas nos livros didáticos e pela grande mídia.

É importante ressaltar que essa data não era contextualizada aos alunos, pois não eram trabalhadas a História e cultura indígenas. E não era o intuito dessas dinâmicas romper com mitos e inverdades criados sobre os povos originários. Ou seja, essas tarefas cristalizavam e transmitiam a figura do “índio brasileiro” inventado pelo colonizador, desde a carta de Pêro Vaz de Caminha: um sujeito exótico, selvagem e objetificado.

Outra problemática que se notava no âmbito pedagógico, a respeito da temática indígena, é a invisibilização nas obras didáticas desse conteúdo. Este, quando é lembrado, é recortado, descontextualizado e reforça a concepção de um “índio” integrante de uma cultura estática, homogênea e do passado. Conforme alega Lemos (1999 apud REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012, p. 02),

[o] índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos. Quando ocorre a referência são “classificados” de maneira genérica sem a identificação étnica, com suas línguas em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura.

Então, partindo do pressuposto de que esse material didático é, muitas vezes, o único recurso utilizado pelos docentes e tem um papel fundamental na

construção de saberes que ficam arraigados no imaginário discente ao longo da vida; compreendemos que esse tratamento superficial e falho da temática indígena contribui diretamente para a ideia que a sociedade brasileira possui acerca dos povos indígenas. Segundo Freire (2002, p. 94),

[a] quase totalidade da população brasileira jamais visitou uma aldeia indígena nem teve contato pessoal com qualquer índio. A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios e sobre si mesmos como produtos que são, entre outras, da matriz cultural indígena.

Consoante com Márcia Kambeba (apud ARAÚJO, 2017, p. 4), “muitos ainda acham que ser indígena é andar nu, viver na mata, comer na folha e viver deitado”. Quer dizer, essa visão errônea criada com a colonização e repetida nas obras didáticas, nos colégios e na mídia, coloca os indígenas à margem da sociedade, vivendo isoladamente na floresta, como o único lugar que deve ser habitado por esses sujeitos ainda vistos, devido ao racismo, como primitivos.

### **Minha trajetória com a temática indígena no ensino superior**

Essas inquietações a respeito da abordagem mínima e equivocada desse assunto durante a minha experiência na educação básica se fortaleceram após o meu ingresso

na graduação, que aconteceu em 2017, quando entrei no curso de Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

O primeiro contato que tive com a cultura indígena, para além do que é mostrado no Dia do Índio dentro do âmbito pedagógico, foi na disciplina de Língua, Cultura e Identidade no Contexto Lusófono, ministrada pela Doutora James Deam Amaral Freitas. Nessa ocasião, foi exibido o clipe de rap Guarani e Kaiowa *Eju Orendive*, do grupo indígena Bro Mc's, que aborda a questão da união entre as aldeias a fim de romper com o preconceito e as violências gerados pelos brancos e direcionados aos povos indígenas.

No segundo período, na matéria de Prática como Componente Curricular (PCC) II – sob a responsabilidade também da Dra. James Deam –, nós conhecemos a Doutora em História Taíse Tatiana Quadros da Silva<sup>2</sup>, que fez uma exposição de sua longa pesquisa sobre as culturas indígenas brasileiras. Naquele momento assistimos a um vídeo do escritor indígena Daniel Munduruku, no qual ele falava de sua cultura, enquanto integrante da comunidade Munduruku, e das demais culturas indígenas existentes no território nacional.

A aula da Dra. Taíse Silva foi, sem dúvidas, um divisor de águas na minha trajetória acadêmica: desde aquele dia, passei a me dedicar ao estudo da temática indígena relacionada à docência.

---

<sup>2</sup> Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Em 2018, a docente Dra. Alita Carvalho Miranda Paraguassú iniciou um projeto intitulado *A construção da autoria em práticas de escrita escolares*, que tem como objeto de estudo a produção textual no ambiente educacional e a constituição do sujeito-autor. Esse projeto visa o desenvolvimento de pesquisas que investiguem a autoria dos sujeitos-alunos e como essa atividade se relaciona com o corpo social. Ademais, foi proposta a realização de ateliês de leitura e escrita nos colégios parceiros, elaborados pelos pesquisadores graduandos e professores das instituições de educação básica participantes, com o auxílio da orientadora e coordenadora da pesquisa.

Quando nos referimos a tópicos como sujeito, autoria e sociedade não podemos considerar apenas a cultura e a tarefa de escrita eurocentrada do colonizador, já que o Brasil é um país multicultural. Portanto, nossas práticas de ensino devem abranger as demais culturas, incluindo as indígenas. Assim, seguindo a proposta do projeto *A construção da autoria em práticas de escrita escolares* e do Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos<sup>3</sup> (NEDE), iniciamos uma pesquisa de Iniciação Científica através do PIBIC<sup>4</sup>, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019<sup>5</sup> e intitulada *O ensino de*

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

<sup>5</sup> O trabalho *O ensino de literatura indígena como fator inclusivo nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II* (2018/2019) foi desenvolvido pela discente Raíssa Camargo Vilhena Pereira (IFG), com orientação da professora Dra. Alita Carvalho Miranda Paraguassú (IFG).

*literatura indígena como fator inclusivo nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II.*

Essa pesquisa tinha como objetivo primário a investigação da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A análise se deu nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em uma escola municipal da região noroeste de Goiânia (GO) e posteriormente foram elaboradas oficinas de leitura e escrita acerca do assunto, para que os discentes tivessem contato com a cultura nativa para além do Dia do Índio e do que é passado nos livros didáticos e nas rotinas pedagógicas.

Essa pesquisa-ação foi constituída pelo ateliê de leitura da obra *Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo* (2008, 48 p.), do autor indígena Daniel Munduruku<sup>6</sup>, e exercícios de escrita, com os relatos de experiência das turmas de 8º ano do colégio parceiro, sobre a interpretação dos textos de um integrante da cultura indígena.

A escolha de uma literatura indígena feita por alguém originário dessa cultura tinha a finalidade de romper com o hábito docente de levar à sala somente materiais criados por não-nativos, abordando a História indígena por uma perspectiva eurocentrada. Aliás, essa literatura é de

---

<sup>6</sup> Daniel Munduruku é escritor, autor de 52 livros infantis, integrante da comunidade indígena Munduruku, situada nos Estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. É formado em Filosofia, doutor em Educação, com ênfase em educação indígena e pós-doutor em Linguística, com ênfase em literatura indígena.

extrema relevância na valorização das verdadeiras identidades indígenas. Os escritores indígenas

[s]e colocam como agentes de mudança de um fazer literário, no qual deixam de ser objetos e personagens de enredos ou metáforas e matérias para críticas sociais, e passam a ser agentes na produção de uma literatura onde a voz dos povos originários conte suas próprias histórias e denunciem seus silenciamentos (SANT'ANNA; MANGABEIRA, 2019, p. 59).

A partir dessa pesquisa-ação que estava em andamento na escola parceira, o NEDE – sob coordenação da professora Dra. Alita Carvalho Miranda Paraguassú –, com o apoio do IFG/campus Goiânia e dos professores Dra. Soraya Bianca Reis Duarte e Ms. Nunes Xavier da Silva, organizou uma visita técnica para duas comunidades indígenas em Aruanã, no noroeste goiano.

A atividade ocorreu nos dias 15 e 16 de abril de 2019, com os graduandos do curso de Letras - Língua Portuguesa do IFG. Essa visita técnica tinha como objetivo oferecer a eles um aprendizado acerca da cultura indígena, tendo em vista a sua formação enquanto futuros educadores e a sua capacitação para o ensino da História e da luta dos povos nativos brasileiros.

No primeiro dia, nos deslocamos até a aldeia Bdèburè, situada em terras indígenas de Aruanã III. Lá, fomos recebidos pelo cacique Jasson Torobari e o professor indígena Ijararu Gedeon. Nosso encontro foi organizado em forma de roda de conversa, em que os licenciandos e os docentes tiveram liberdade para fazer perguntas aos dois representantes daquele povo.

No dia seguinte, nós fomos a aldeia Buridina, onde o cacique Raul Hawakati nos recebeu e levou para

conhecer o museu indígena – utilizado como fonte de renda daquela comunidade. Também visitamos a Escola Estadual Indígena Maurehi, única da região a ensinar a língua Inyrybè, e ouvimos um pouco sobre a perspectiva da educação intercultural e bilíngue.

Assim, a visita técnica foi de extrema importância para a construção da pesquisa-ação, já que possibilitou um maior conhecimento sobre a História, conflitos e lutas desses povos, nos fazendo repensar a relação do ensino básico e da cultura indígena, além de como podemos contribuir para uma educação intercultural em sala de aula.

### **Literatura indígena e seu potencial revolucionário**

O primeiro documento que abordou a temática no Brasil foi a *Carta de Pêro Vaz de Caminha* (1500), que possui um olhar eurocentrado e colonizador dos sujeitos indígenas, os vendo como indivíduos bárbaros e sem alma.

A partir desse relato, foram publicadas obras indianistas durante o período do Romantismo, que buscavam consolidar uma identidade nacional na figura do índio como “bom selvagem” ou “herói”: os trabalhos de Gonçalves Dias, *I-Juca-Pirama* (1851) e, de José de Alencar, *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

No entanto, as produções indianistas tinham personagens indígenas com traços europeus, reforçando novamente a visão colonizadora a respeito dos nativos e suas histórias. Isso só fixou mitos e inverdades que fazem parte do imaginário da sociedade brasileira até os dias atuais.

Desse modo, as literaturas indígenas são de suma importância para que a História indígena seja contada pelos próprios sujeitos que vivem nessa cultura, como forma de resistência e luta contra o silenciamento desses povos. Na opinião da escritora indígena Graça Graúna (2013, p. 15 apud SANT'ANNA; MANGABEIRA, 2019, p. 59),

As literaturas indígenas contemporâneas são espaços de (r)existência e (re)criação de mundos possíveis, sendo lugares utópicos (de sobrevivência) e espaço de confluência de vozes silenciadas pela ruptura histórica provocada pelos mais de 500 anos de colonialidade.

As literaturas indígenas, no registro escrito e no ambiente escolar, têm um potencial revolucionário, pois vão atuar como descolonizadoras da construção de entendimentos equivocados e inventados pelos europeus, tendo em vista que a literatura oral foi (e ainda é) desconsiderada enquanto documento pelos ocidentais. Portanto, “as literaturas indígenas se chocam contra o paternalismo de diversos saberes oficiais, diante dos quais os indígenas se reafirmam como agentes das suas histórias e não como meros expectadores da colonialidade” (SANT'ANNA; MANGABEIRA, 2019, p. 60-61), demonstrando o seu papel em uma educação mais justa, igualitária e menos racista.

### **Ateliê de leitura sobre a temática indígena**

A oficina de leitura acerca da temática indígena foi feita entre os dias 25 de março e 02 de abril de 2019, em quatro turmas de 8º ano de um colégio municipal



goianiense. O conceito de leitura literária que foi incorporado ao ateliê vê o ato de ler como um diálogo. Rildo Cosson aborda a questão da seguinte perspectiva:

[a] base teórica de tal concepção vem, principalmente, de Bakhtin (1992, 1997), quando concebe [o] enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social, ou seja, quando toma o diálogo como base de toda comunicação verbal (2020, p. 34-35).

Para a leitura compartilhada em roda, foi escolhido o livro do escritor indígena Daniel Munduruku, *Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo* (2008, 48 p.), obra que estava disponível em quantidade suficiente na biblioteca da escola parceira. O modelo de leitura escolhido na realização desse trabalho foi o de círculo semiestruturado, já que:

Esse tipo de círculo não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido (COSSON, 2020, p. 159).

Os círculos de leitura são “um meio de criar uma comunidade de leitores onde tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo” (KING, 2001, p. 36 apud COSSON, 2019, p. 148).

O local escolhido para essa tarefa foi uma área verde integrada dentro do ambiente educacional. Assim os discentes poderiam ter essa experiência fora da sala de aula, pensando em desenvolver neles o gosto pela leitura e um maior interesse no estudo da temática indígena. Então, estendemos os tecidos coloridos que foram disponibilizados pelo colégio sobre a grama e organizamos um lanche coletivo, a fim de fortalecer a troca de experiências entre os participantes da pesquisa depois da leitura.

Enquanto os educandos escolhiam seus lugares nos tecidos estendidos em círculo na grama, se iniciava uma leitura sequencial, seguindo a ordem em que eles estavam sentados. Cada um deles lia um parágrafo, em voz alta, até que o último da sequência fazia a leitura. Esse ciclo era repetido até que a história fosse concluída.

Após esse momento, os estudantes apresentaram algumas dúvidas relacionadas aos contos do livro: em sua maioria, os questionamentos se referiam aos nomes dos personagens, às histórias terem um estilo mitológico – na percepção ocidental – e à relação interdependente entre homem e natureza. Portanto, terminada a leitura, tínhamos uma roda de conversa a respeito dos estranhamentos da turma.

É válido ressaltar que esse exercício não foi avaliativo e nem obrigatório, tendo em vista que a “obra literária como conteúdo de aprendizagem semelhante a outras disciplinas, não faltando a prova, o resumo e outras maneiras de forçar os alunos a leitura” (COSSON, 2020, p. 14) pode gerar uma aversão e um desinteresse no ato de ler.

## Experiência de escrita discente

Durante o período de observações das aulas de Língua Portuguesa na escola parceira, percebemos que as tarefas de escrita eram limitadas aos exercícios do livro didático do 8º ano, *Português: linguagens* (2015), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. As propostas apresentadas aos estudantes, a partir deste material, se concentravam em duas vertentes: localização geográfica de respostas no texto, sem nenhuma contextualização, e ensino das regras gramaticais.

Esse trabalho com a escrita, realizado no colégio parceiro, corresponde ao que a autora Irlandé Antunes trata em sua obra *Aula de Português* (2003), quando atesta que ainda existe na escola uma

[p]rática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (p. 26-27).

As produções textuais elaboradas pelos educandos eram entregues à docente só para ganhar o “visto” e acrescentar pontuação na nota final da disciplina de Língua Portuguesa. Infelizmente, esse modelo de atividade e avaliação engessa no aluno a ideia equivocada de que ele não pode ou está longe de ser um autor, além de contribuir para o desenvolvimento de uma escrita sem função de comunicação, totalmente artificial e inexpressiva. Conforme Irlandé Antunes (2003, p. 27), é

a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz” (É a “língua da escola”, como observou um menino sabido!).

A predominância do ensino focado nessas regras gramaticais ocorre porque, na afirmação de Antunes (2003, p 40), “o conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática”. Portanto, o que se aprende em sala de aula limita-se a uma

gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas em marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer (ANTUNES, 2003, p. 33).

Percebemos, assim, que a produção textual da turma do 8º ano nas aulas de Língua Portuguesa não passava de uma escrita predominantemente mecanizada e sem indícios de autoria. Tendo essa problemática constatada, é necessário que os educadores repensem a sua prática docente em relação à escrita no ambiente pedagógico. Na reflexão de Rubem Alves, os bons professores sabem que a escrita, baseada em exercícios com palavras soltas e descontextualizadas, perde seu sentido e sua função comunicativa:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de

fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: *nonsense...* (ALVES, 2001, p.19, apud ANTUNES, 2003, p.43).

## **Ateliê de escrita**

A oficina de escrita aconteceu entre os dias 03 e 10 de abril de 2019 e sua proposta para os discentes foi a de produzir um relato de experiência acerca do ateliê de leitura da temática indígena.

O local de produção textual foi a sala de aula, diferente da oficina anterior. Os estudantes tiveram 45 minutos para contarem sua vivência de leitura da obra do escritor indígena Daniel Munduruku e como foi ler em um lugar diferente do que eles estavam acostumados.

É válido ressaltar que o formato do texto foi livre: não exigimos uma quantidade mínima e/ou máxima de linhas, título, cabeçalho e outros recursos como canetas, papéis com pauta etc. Logo, a elaboração dos textos foi diversificada. Alguns alunos escreviam seus relatos em poucas linhas enquanto outros preenchiem uma página inteira; alguns fizeram a lápis e outros com caneta; e certos educandos se sentiam mais confortáveis desenhando no papel ao final do relato, para auxiliar na compreensão do leitor de como se sentiram durante a experiência.

Essa atividade de produção textual tinha como intenção possibilitar uma escrita livre, para que fosse

gerado um desejo de autoria nesses jovens. Porém, as tarefas que são mais estruturadas também são fundamentais para o desenvolvimento da habilidade escrita. Desse modo, cada trabalho deve ser elaborado de acordo com os objetivos específicos que se deseja alcançar com a turma.

Iremos destacar trechos desses relatos dos discentes sobre alguns assuntos, que não tiveram sua ortografia revisada, pois não abordamos durante a pesquisa-ação o conteúdo da norma padrão da Língua Portuguesa. A revisão e reescrita desses textos ocorreu posteriormente.

Experiência de leitura fora do espaço pedagógico rotineiro:

**Estudante 1:** “Eu acho que a ideia de tirar os alunos da sala de aula é muito boa, pois é um tanto cansativo ficar dentro dela todos os dias”.

A respeito da valorização da cultura indígena:

**Estudante 2:** “É muito divertido saber como os índios contam como é a origem do fogo. Algumas pessoas excluem os índios da sociedade, eles são apenas gente como à gente não merecem ser excluídos e isolados”.

A relevância do ensino da temática indígena na escola:

**Estudante 3:** “Ter participado da roda de leitura de contos indígenas foi uma ótima experiência. Foi algo que realmente acrescentou no meu aprendizado, principalmente por eu não ter conhecimento sobre os indígenas e suas lendas e eu acho que é importante saber mais sobre a história dos primeiros moradores do nosso país”.

**Estudante 4:** “Ter participado da roda de leitura de contos indígenas foi muito bom pra mim, porque eu realmente não sabia nada sobre os indígenas, muito menos sobre suas lendas e contos. Eu acho que é importante falar sobre eles pois eles fazem parte da nossa história”.

### **Considerações finais**

Esse trabalho foi gerado a partir de insatisfações, enquanto aluna, de como a temática indígena é abordada no ambiente de ensino. Concluímos que ainda existe uma série de problemáticas que precisam ser superadas para que, de fato, se construa uma educação justa com os indígenas e reparadora dos erros cometidos contra eles desde a colonização. Então, alguns caminhos devem ser traçados: a inclusão da História e cultura indígenas nos livros didáticos – com textos e atividades contextualizados – e dessa temática nas matrizes curriculares, projetos de extensão e eventos acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Portanto, esperamos que as reflexões geradas com essa análise contribuam para um ensino e uma prática docente que respeite e valorize os povos indígenas, seus saberes e crenças, além de combater o preconceito e violência de que eles são vítimas até hoje.

### **Referências**

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

ARAÚJO, Livia. Se o mês de março é da mulher, o abril é indígena. *Boletim Informativo do Sistema de Bibliotecas da UFMG*. Ano 6º, nº 19. p. 04, março/abril 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45044149-Biblioteca-conexao-mulher-o-abril-e-indigena-se-o-mes-de-marco-e-da.html>. Último acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF): Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%20Brasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%20Brasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D). Último acesso em: 30 jan. 2021.

BRÔ MC's. *Eju Orendive*. Dourados (MS): Central Única das Favelas (Cufa), 2010. 3min35. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>. Último acesso em: 30 jan. 2021.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens – 8º ano*. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FREIRE, José Ribamar B. Painel 1: A Imagem do Índio e Mito da Escola. In MARFAN, Marilda A. (Org). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC; SEF, 2002, p. 93-99. Disponível em: <http://www>.



dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf.  
Último acesso em 30 jan. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *Outras Tantas Histórias Indígenas de Origem das Coisas e do Universo*. 48 páginas. São Paulo: Global Editora, 2008.

REIS, Elisângela A.; BARBOSA, Rosimari B.; RODRIGUES, Elaine. A Representação do Índio no Livro Didático. *Anais da Semana de Pedagogia da UEM*, Maringá, v.1, n.1, 13p., 2012. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2082179#:~:text=Freire%20\(2002\)%2C%20diz%20que,representa%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20no%20Ensino%20Fundamental](https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2082179#:~:text=Freire%20(2002)%2C%20diz%20que,representa%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20no%20Ensino%20Fundamental). Último acesso em: 30 jan. 2021.

SANT'ANNA, Fernanda Vieira; MANGABEIRA, Clark. Territórios do saber e decolonização de identidades que atravessam fronteiras: aproximações entre Chrystos e Márcia Wayna Kambeba. *Revista Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v.20, n.36, p. 59-71, ago/dez 2019. Juiz de Fora (MG): UniAcademia, 2019. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2201>. Último acesso em: 30 jan. 2021.

# Um olhar mais humano no processo de escrita do aluno estrangeiro através da interação

Anna Beatriz Araújo do Carmo<sup>1</sup>

Quem eu sou, você só vai perceber  
quando olhar nos meus olhos, ou  
melhor, além deles.  
(Clarice Lispector)

## O olhar inicial

Com o crescimento da taxa de imigrantes no país, estudantes com línguas maternas como o crioulo haitiano, francês, inglês, espanhol, em níveis diferentes de compreensão da língua portuguesa, passam a integrar o cenário educacional, que vivencia o desafio do acolhimento de alunos estrangeiros em sala de aula. Conforme o último levantamento de dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)<sup>2</sup>, que disponibiliza o relatório de fluxo de migrações e refúgio no Brasil, 2664 autorizações foram concedidas em abril de 2019 para entrada de pessoas vindas de outros países. Com isso, empecilhos no entendimento

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>2</sup> Instituição criada em 2013 por termo de cooperação entre o Ministério do Trabalho (MTb) e a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

mútuo entre discentes e professores geram alguns transtornos no acompanhamento das aulas.

Muitos alunos estrangeiros chegam ao Brasil sem saber uma palavra sequer em português e, na maioria das vezes, os docentes não conhecem o idioma nativo do estudante, gerando dificuldades no aprendizado. Especialmente no processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que as atividades propostas na escola têm grandes desdobramentos, já que exigem do sujeito compreensão cultural e conhecimento da memória discursiva do país em que estão vivendo, no caso, o Brasil.

Com base no que foi relatado acima, em 2018 tive a honra de participar de uma pesquisa com o título *O Processo de ensino de escrita em português para estrangeiros*<sup>3</sup>, em parceria com mais dois colegas do IFG, onde nós três cursávamos licenciatura em Letras - Língua Portuguesa. Esta graduação no Instituto Federal de Goiás possui o diferencial da formação de professores de Português não somente como língua materna, mas também como língua estrangeira. Não posso esquecer que tivemos a sorte de ser orientados pela professora Dra. Alita Paraguassú, que conduziu muito bem a pesquisa, além de nos dedicar tempo e carinho.

Nós buscávamos encontrar soluções para melhorar a relação aluno-professor-aluno e as interações entre aluno estrangeiro-colegas nativos, pois esses fatores influem diretamente no processo de adaptação e rendimento escolar do estudante que vem de outro país. Outro problema muito comum que acarreta uma perda

---

<sup>3</sup> Pesquisa do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

de interesse do discente no aprendizado da língua não materna é a falta de material adequado; uma vez que, infelizmente, os livros didáticos do colégio público não estão suprindo as necessidades nem dos educandos brasileiros, quem dirá dos estrangeiros e isso faz com que a falta de compreensão da língua os afaste da escola.

Esse tipo de evasão também ocorre com o estudante de Português como Segunda Língua – aprendida pelo aluno estrangeiro sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização, resumidamente – porque muitas vezes esse discente precisa da segunda língua para ajudar os familiares nas despesas da casa, ou seja, se a instituição de ensino não consegue despertar o interesse no educando, infelizmente ele deixa os estudos de lado para apenas trabalhar, perdendo a chance de alcançar melhores condições de vida.

### **À primeira vista**

Enquanto participava da pesquisa no ano de 2018, fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que eu realizei em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) – localizado na região Leste Universitária da cidade de Goiânia –, onde tive o prazer de conhecer um garoto haitiano que aqui chamarei pelo nome fictício “Marven”, escolhido por ele mesmo.

Marven era um adolescente de 15 anos que nasceu no Haiti e morava no Brasil há aproximadamente quatro meses. Ele cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, tinha como língua materna o crioulo, foi alfabetizado em francês

e aprendeu inglês no colégio haitiano. Naquele momento aqui relatado, estava aprendendo a língua portuguesa numa instituição pública de ensino brasileira.

Ali, os discentes tinham que fazer provas de duas ou três disciplinas uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras, e já que Marven estava morando há poucos meses no Brasil, ele tinha muita dificuldade em executá-las. Preocupada com as más notas de Marven, devido à falta de compreensão da língua portuguesa, a coordenadora da instituição de ensino, ao saber que eu era uma estudiosa da língua francesa, me convidou para que eu pudesse acompanhá-lo, auxiliando na tradução das provas e de algumas outras tarefas.

### **Um olhar desafiador**

No decorrer de todo acompanhamento do discente, percebi uma falta de interação do mesmo com os professores e colegas, sendo a comunicação o maior entrave. Quando pensamos neste ponto com o embasamento teórico das produções e articulações enunciativas da teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), podemos ver na linguagem um constante processo de criação efetivado na interação verbal; tendo o discurso como um produto social da língua, levando em consideração as inúmeras vertentes de seu uso e a construção dos enunciados nas mais diversas situações. Esse é um exemplo prático do conceito de interação verbal.

Tal conceito bakhtiniano é encontrado numa refutação que o autor faz ao subjetivismo individualista (BAKHTIN, 2006), linha de pensamento para a qual a

comunicação tinha um conteúdo interno e uma expressão interna. Nessa vertente, entendia-se ainda que a atividade mental organizava a expressão, mas para Bakhtin essa relação não se dava dessa forma. Logo, podemos facilmente interpretar que ao não interagir, nem se expressar para os colegas e docentes, toda experiência e bagagem cultural que o aluno estrangeiro terá do país em que está residindo será comprometida, incluindo o aprendizado da língua e a prática que dá título a este capítulo: a escrita.

Confesso que tentar superar todas essas questões citadas não foi nada fácil. Diria até que foi o famoso “trabalho de formiguinha”: primeiro, para conquistar a confiança do educando; depois, para convencê-lo da importância de continuar indo ao colégio, fazendo as tarefas e provas, aprender o português etc. E todas as vezes que pensei ter “ganhado o jogo”, eu levava uma rasteira.

Eu sei que falando dessa maneira parece que fui a única a ter alguns obstáculos neste percurso, no entanto, tenho consciência de que não foi bem assim. Foi muito difícil para o Marven também: além de todos os percalços do processo de aprendizagem, ele sofreu na pele o que é ser um adolescente negro, vindo de um lugar economicamente muito desfavorecido – o Haiti –, em um país tão racista e preconceituoso como o Brasil. Infelizmente, presenciei alguns atos de xenofobia, por parte da professora de português e até mesmo de alguns colegas de Marven.

Dos que presenciei, o mais triste foi quando a educadora, ao ver que Marven não queria fazer os exercícios propostos por ela, o ameaçou, dizendo que se

ele não quisesse estudar, era só avisar, pois ela chamaria a polícia para deportá-lo. Não posso negar, fiquei extremamente irritada e incomodada diante dessa cena lamentável. Porém, ao invés de confrontar a docente, optei por acolhê-lo com palavras de incentivo, falando que ele esquecesse aquelas bobagens ditas pela professora, porque ela estava em um momento de fúria e não poderia realmente chamar a polícia para levar um inocente. Lembro-me de ir embora muito chateada, principalmente por saber que aquele não era um caso isolado, já que infelizmente muitos alunos estrangeiros passam por situações semelhantes e terríveis.

### **Surge um novo olhar**

Felizmente, consegui desenvolver melhor meu trabalho com Marven através da escrita, uma boa maneira de sanar dúvidas. A cada palavra nova que o discente aprendia a escrever, eu ia percebendo seu maior interesse pela língua portuguesa: suas notas melhoraram, seu rendimento e sua produtividade. Ele chegou a me contar uma vez que, assim que aprendia a escrever uma nova palavra, ia correndo ensinar sua mãe, que também estava estudando o português como segunda língua. Este foi sem dúvidas um dos momentos mais gratificantes na minha curta trajetória enquanto professora de português para estrangeiros.

Outro tópico que tive a oportunidade de trabalhar por meio da escrita foi a autoria do aluno estrangeiro. Durante as provas de redação, notei que, dentre as dificuldades do educando, a maior delas era a respeito do gênero crônica.

Marven não conseguiu entender um texto deste tipo e fazer a distinção do seu subtipo: crônica cronológica ou cotidiana. Então, foram realizados ateliês de leitura e escrita sobre o gênero em pauta, uma vez que tanto a leitura quanto a escrita de uma crônica fazem aumentar o senso crítico do estudante, sendo mais uma ponte para expressar suas ideias, trazendo à tona a sua autoria. Porque só após compreender do que se trata um gênero novo, o discente é capaz de criar um texto daquele tipo em condições escolares.

Segundo Orlandi (2015, p.13), “nos relacionamos com os autores para elaborarmos, avançando, o que estamos construindo com nossa autoria”. As aplicações das oficinas foram bem-sucedidas: Marven demonstrou mais facilidade com a leitura de textos em português e, quando surgiu alguma dúvida, utilizamos ferramentas de auxílio como o dicionário – online ou impresso – e a plataforma Google Imagens.

### **Um olhar inesquecível**

Quando conheci Marven eu não poderia imaginar o quanto seria especial realizar todo esse trabalho junto a ele. Espero que através deste relato eu tenha conseguido demonstrar que, quando desenvolvemos algum projeto de ensino com estrangeiros – no nosso país pelos mais diversos motivos –, devemos ver o estudante com um olhar mais humano e acolhedor, percebendo o sujeito além de suas dificuldades escolares. Quer dizer, devemos notar não o aluno em si, enquanto lugar social apenas, mas o que está por trás de sua representação



social e histórica: o ser humano, algo subentendido no título deste capítulo.

Devemos aprender com esses discentes sobre seu povo e sua cultura. Essa troca deve ser mútua, não individual e, posso garantir, deste modo qualquer processo educacional ficará mais fácil, por mais complicado que possa parecer. Após o aprendizado com Marven, tive a sorte de ser professora de português para outros alunos estrangeiros; entretanto, certamente levarei a minha primeira experiência para sempre em minha memória e em meu coração, porque foi realmente única e inesquecível.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 2005.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, FURTADO, A; DICK, P; QUINTINO, F; MACEDO, M. *Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: relatório Mensal do OBMigra*. Ano 0, número 10, out. 2019. Brasília (DF): OBMigra, 2019. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-mensal/OBMigra\\_Outubro\\_2019-2.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-mensal/OBMigra_Outubro_2019-2.pdf). Último acesso em: 17 de fev. 2021.

## Leitura e autoria: uma análise acerca dos desafios da escola na construção do leitor/autor

Katiele Ribeiro Oliveira<sup>1</sup>

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.  
(Alberto Manguel)

Talvez em um primeiro instante, a palavra “leitura” nos guie ao começo de nossa infância, às primeiras sílabas mal colocadas, às primeiras palavras lidas com muita alegria ou angústia. A ansiedade pela possibilidade de ler as palavras é grande quando todos sabem ler e você não. O livro *Memórias literárias*, escrito por alunos(as) do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), apresenta o seguinte texto:

Há algum tempo aprendi a ler com uma professora que nem lembro do nome e era ela quem me encantava e me fazia amar os livros com suas historinhas que me faziam sonhar. Também as músicas infantis me remetiam a mundos mágicos. Recordo que algumas das professoras que tive diziam que “podemos

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

conhecer qualquer lugar do mundo sem ir lá pessoalmente”, e eu acreditei, sonhei e viajei, conheci o meu Brasil, sua vegetação, o seu clima variado, a cultura que é muito vasta, dentre outras coisas; depois fui a outros países; Portugal, Holanda... o país das bicicletas; fui à França, lá conheci a linda Paris; fui também até a China, conheci depois a Austrália e seus Cangurus... fui a tantos lugares sem precisar comprar passagem, meu passe livre era a leitura e ela me fazia ir a outros mundos, até imaginá-los se eu quisesse.

Recordo que em minha infância estudei em uma escola muito simples, era a única escola de um município que acabara de ser criado; a estrutura da escola era de madeira e seu teto muito antigo, suponho que quando chovia tinha goteiras; lembro-me de que as cadeiras eram de madeira e as poucas que tinha faltavam alguma parte. Talvez o chão fosse de cimento queimado, minha memória tem falhas, nesse lugar eu tive alguns professores, a mudança era constante... era difícil dar aulas ali, alguns desistiam.

Sempre que penso nesse lugar lembro da música “A Casa”, do Vinícius de Moraes que diz “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...” e aquela escola era mais ou menos assim; para mim estava longe de ser uma escola, mas era lá que eu tentava estudar... era difícil, mas eu tentava, eu ficava feliz porque eu sabia ler e talvez eu fosse a única dali que soubesse.

Existe um momento especial que ocorreu naquela escola simples em que li para meus colegas: “O pato pateta pintou o caneco, surrou a galinha, bateu no marreco...” e nunca esqueci dessa música porque foi nesse tempo que recordo que naquela única sala estudavam alunos de várias idades, desde os 7 até os 16, 17 anos e muitos não sabiam ler.

Entretanto, foi a leitura que me fez sonhar com uma escola que não era aquela, porque aquela “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”, mas mesmo assim foi nela que dei os primeiros passos no caminho das Letras (OLIVEIRA, 2017).

O relato acima é pessoal e de uma das minhas lembranças de criança: o colégio com o teto antigo, as cadeiras de madeira que eram extremamente

desconfortáveis e muitas vezes quebradas. Esse é um retrato de muitas escolas brasileiras, embora ao longo do tempo muitos investimentos tenham acontecido no âmbito da educação, esta não é igual para todos e não chega em todas as regiões nacionais do mesmo modo. Na memória, eu poderia ter ilustrado melhor esse quadro, citando inclusive a “biblioteca” – sala pequena com uma prateleira torta e pouquíssimos livros. O referido colégio se situa no interior do Maranhão, terra da minha infância. Por que então lembrá-lo? Pela necessidade de mostrar um ensino precário e as dificuldades enfrentadas pelos educadores e alunos na construção do ensino, especificamente no trajeto de formação do leitor.

Nesta minha graduação, tive a oportunidade de me integrar ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o que me permitiu um olhar mais amplo e crítico sobre a educação. Ocorrida entre 2018 e 2019, a minha participação possibilitou-me transitar entre dois colégios de ensino noturno com gritantes diferenças sociais, tanto no tratamento dos estudantes quanto na gestão escolar. Enquanto em um local havia problemas com drogas, gravidez na adolescência e falta de respeito ao professor no ambiente pedagógico; o outro colégio possuía educandos também carentes e da periferia, porém com uma administração mais democrática, ausência de drogas na instituição, e discentes que demonstravam maior respeito à coordenação e todo o corpo docente.

É importante ressaltar que a responsabilidade pelo ensino não é somente da escola. O Artigo 205 da

Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata da educação, cultura e esporte; regulamenta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa maneira, as problemáticas enfrentadas nesse setor partem da negligência de alguma dessas instâncias. Quando o Estado deixa de cumprir sua função com o ensino, com falta de auxílio monetário ou formação da classe educadora etc.; e a sociedade se ausenta, principalmente a família, essa situação vira um caos.

A fim de contar minha experiência, chamarei a primeira instituição de Escola A e a segunda, de Escola B. Em ambas, inserir a leitura nas aulas era um grande desafio. Na primeira, a docente mostrava-se desmotivada, principalmente pela gestão mais autoritária, que o diretor justificava pela necessidade de ter “pulso firme com alunos e professores para evitar uma bagunça maior”. Nesse contexto, trabalhar a leitura era difícil: o ensino noturno tinha uma duração menor do que os outros períodos e a prioridade era explicar a gramática, principalmente na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Na escola B, o piso não era de cimento queimado, as cadeiras não eram de madeira e a biblioteca possuía mais livros que a biblioteca da minha infância, porém o acesso a ela era restrito. Mas por quê? Conforme o site do Ministério da Educação (MEC), só foi desenvolvido o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997.

Ele objetivava promover a cultura e estimular a leitura de docentes e estudantes, todavia esse programa ainda é deficiente. Enquanto outros países já haviam progredido nas estratégias educacionais, o Brasil formulava suas primeiras leis sobre o tema e iniciava seu plano educacional de leitura.

Apenas no dia 24 de maio de 2010 é que foi promulgada a lei n. 12.224: ela exige que todo estabelecimento de ensino – público ou privado – tenha uma biblioteca. Essa demora pela legitimação e obrigatoriedade desses espaços, além do ensino gratuito a todos, entre outros, é um exemplo dos avanços e retrocessos que caracterizam a educação no país.

No artigo *Estado e políticas de financiamento em educação*, Cury (2007) apresenta dados históricos de como foi feita a manutenção do ensino básico brasileiro. Segundo ele, em muitos momentos os incentivos da União foram progressivos, sendo realizados de várias formas, por meio de recursos integrais ou ajuda monetária. Ou seja, o papel do Estado ao longo da História foi variado, muitas vezes simplesmente burocrático. No entanto, um aspecto que marca a história da educação foi a intervenção estatal-nacional inserida na Constituição Federal de 1934.

Não obstante, a precarização do ensino é fácil de se verificar: pela pouca ou má distribuição de fundos, principalmente em zonas rurais. Na Revolução de 1930, a educação primária começou a ter sua função reconhecida e ficou decidido que seria gratuita e obrigatória. Nessa época, também foi instituído que uma parcela dos impostos seria direcionada em

investimentos nessa esfera, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Embora a relevância do ensino primário fosse reconhecida pela constituição, somente aos poucos foram criadas leis com o intuito de garantir financiamento público da educação. Com a Lei n. 4.024-61, por exemplo, passos importantes foram dados. Todavia, em algumas fases houve recuo das melhorias alcançadas, como no golpe de 1964, quando a gratuidade do ensino foi restrita a uma faixa etária específica. No decorrer dos anos, novas mudanças se deram e muitas alterações foram feitas nas leis que estabeleciam a distribuição de receita nessa área.

Tudo isso demonstra que a escola está inserida em uma situação muito complexa para se concretizar os ideais de ensino da constituição, o que não é impossível, apesar disso. É o caso da Escola B, que mesmo com poucos recursos, deixou que o programa Pibid entrasse na instituição e os futuros docentes fizessem uma intervenção. Algo que provocasse, fosse crítico, e deslocasse educandos e professores do lugar comum. Naquela ocasião, eu pude auxiliar em uma pequena atividade, que considero significativa o suficiente para reportar aqui, mesmo sem ser muito espetacular.

No dia 27 de março de 2019, foi realizado um ateliê chamado *Poesia com café*, organizado por mim e outros dois colegas do Pibid. A ideia era proporcionar um momento de leitura de poemas e incentivar a autoria dos discentes. No dia do evento (Figura 1), foram sorteadas duas obras de literatura infanto-juvenil e entregues lembrancinhas – saquinhos com grãos de café e um

poema – a todos. Cada participante também ganhou um marcador de páginas confeccionado manualmente por mim e minha família. Ainda fizemos uma seleção de livros de poesias da biblioteca e expomos na oficina, com a intenção de despertar a curiosidade pelo local, que não é muito visitado no período noturno.

**Figura 1** - Mesa com lembrancinhas, livros e marcadores



Autor: Frederico Costa Macedo (2019)

Na ocasião, abrimos espaço para que os educandos fizessem a leitura de suas pequenas produções e descobrimos um talento no colégio. Um dos alunos já escrevia textos e, por ser tímido, poucos sabiam dessa habilidade. O conteúdo dos seus versos era: o lugar de fala enquanto negro e pobre, o preconceito, o amor dele pela mãe etc. Então, percebi que chances como aquela despertavam a criatividade dos estudantes e o gosto pela leitura. Após o sarau, foi realizado um lanche coletivo levado pelos próprios discentes, que foram avisados previamente dessa responsabilidade. Achei interessante



que alguns ficaram, arrumaram as carteiras usadas no evento e limparam o ambiente, que estava sujo.

Entretanto, o mais notável foi que o referido aluno deixou seu papel de leitor por alguns instantes para ser o autor. Autor de si mesmo, autor do que via e compreendia de si e do mundo. O poder da leitura transcendeu a simples codificação das palavras e açou um campo crítico e reflexivo do que é ser preto em um país racista, morador de periferia e muitas vezes ser parado pela polícia, porque “parece com bandido”. Eram esses os assuntos dos poemas de sua autoria.

Na opinião do pedagogo Paulo Freire (1989), a alfabetização é um ato político e que liberta o homem. A respeito disso, ele diz que

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino, em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989).

A anulação da criatividade pode acontecer em sala de aula se o professor, por algum equívoco ou falta de

instrução, desconsidera a bagagem cultural que o alunado traz. A imaginação é silenciada quando as bibliotecas não apresentam suporte adequado para o discente e os livros não estão disponíveis para ele. Cito essa ausência de obras, pois, no site do Ministério da Educação (MEC), encontramos a seguinte informação:

Dados do Censo Escolar 2009 revelam que a maioria das escolas públicas da educação básica, e parte dos estabelecimentos privados, não têm bibliotecas. Das 152.251 escolas de ensino fundamental, 52.355 têm bibliotecas (e 99,8 mil não têm); no ensino médio, das 25.923 escolas, 18.751 têm biblioteca (7,1 mil não têm) [LORENZONI, 2010].

Outro aspecto relevante no ato de ler é que, embora o aluno leitor/autor da Escola B não esteja na fase de codificação da palavra, ele demonstrou que aprendeu a ler de fato; já que podemos ler a palavra sem entendê-la, sem refleti-la, sem criticidade. Ao passo que o educando da Escola B se reconhece como negro, numa condição que enfrenta preconceito, que ama a mãe etc.; ele transcende a simples leitura e percebe tudo ao seu redor com outro olhar. Ensinar isso é a tarefa mais difícil de um educador. Porém, quando o leitor se torna autor, é mágico! Relembro que na leitura das poesias que o discente fez, na frente da turma e coordenação, ele sensibilizou a todos, fazendo com que alguns derramassem lágrimas dos olhos. Não de tristeza, e sim por ver um rapaz pobre compreender o papel da educação, da leitura e descobrir a possibilidade de ser autor/leitor de si e do mundo.

O escritor Manguel (1997) relata, em *Uma história da leitura*, sobre a sua vontade voraz de ler continuamente

“livros, mas também notícias, anúncios”, “letras jogadas no lixo, jornais velhos”, etc. Esse desejo de ler certamente surgiu em algum instante, com raízes na infância; inclusive, ele conta isso nessa obra. E outro autor que compartilha a descoberta da leitura nos tempos de criança é Freire:

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo".

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 1989, p. 11).

É nessa época de criança que percebemos o mundo e fazemos a leitura dele para só então fazer a leitura da palavra, por isso, Paulo Freire (1989, p. 11) costumava declarar que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ademais, Freire (2002, p. 123) alegava que "respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humanidade, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento".

Em síntese, se há oportunidade em sala, mesmo que a duração da aula seja menor, o docente pode aproveitar a leitura de mundo dos estudantes e avançar até a leitura da palavra. Vale ressaltar que deve ser uma leitura

reflexiva e crítica. Se o aluno fala nos seus versos a respeito do preconceito que o cerca por ser negro, logo, por que não utilizar livros que tratam do assunto? Se existe violência e drogas dentro do colégio, por que usar de autoridade e silenciamento dos estudantes? Há diversas possibilidades de trabalhar artigos sobre esses temas e estimular, inclusive, o desenvolvimento da escrita dos discentes.

Embora a educação encontre-se desamparada pelo Estado, pela família e pela comunidade, por várias razões; há esperança de que os colégios – como o da minha infância ou a Escola B – possam permitir algum instante de leitura e fruição. Nessa construção do leitor, os pais, a escola, o Estado e a sociedade influenciam e têm que juntar esforços no processo de formação desse sujeito.

## Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. Revista *Educação & Sociedade* (on-line), Campinas, vol. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Especial. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=pt&tlng=pt). Último acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LORENZONI, Ionice. Lei que exige criação de bibliotecas atinge maior parte das escolas. *Ministério da Educação (MEC)*, 27 de maio de 2010. Últimas notícias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15499-lei-que-exige-criacao-de-bibliotecas-atinge-maior-parte-das-escolas>. Último acesso em 27 jan. 2021.

MACEDO, Frederico Costa. Fotografia *Mesa com lembrancinhas, livros e marcadores*. 27 mar. 2019. Arquivo pessoal.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Katiele Ribeiro. Escola?... “Uma casa muito engraçada!!!”. In LAGE, Micheline (Org.). *Memórias Literárias*. Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); 2017.

## **Literatura Marginal e a Possibilidade da Escrita como um Lugar no Mundo**

Ellen Torres Pereira<sup>1</sup>

Em 2017, cursando meu primeiro ano de estágio enquanto aluna do curso de Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a professora daquela disciplina – Dra. Alita Paraguassú – nos proporcionou uma nova perspectiva sobre o ensino; em que nós, futuros professores, deveríamos considerar a subjetividade dos nossos alunos para compreendê-los em seus diferentes contextos. Então, surgiu o interesse em dar continuidade neste estudo e na sua práxis, o que fez com que eu desse início à participação em algumas atividades de pesquisa propostas pelo Grupo de Estudos Discursivos (GED) – atualmente Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (NEDE).

Neste período eu também começava a escrita do meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no intuito de fazer uma pesquisa na linha de Análise do Discurso, considerando os estudos empreendidos no GED. Dessa maneira, foi um momento em que pude realizar um aprofundamento nesta perspectiva teórica, pelo grande resultado obtido. Entretanto, o mais

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

significativo em todo esse processo de aprendizagem não se deu somente pela teoria, porém pela prática permitida nas atividades efetuadas, principalmente em oficinas que desenvolvi com o auxílio de minha orientadora e mais dois colegas de turma. E é justamente sobre elas que irei relatar minha experiência.

Essas oficinas tinham o objetivo de permitir que os estudantes – dentro das suas especificidades culturais, sociais etc. – pudessem compreender que possuem autoria no seu sentido mais amplo. Para que isso fosse percebido com mais clareza por eles, escolhemos falar sobre Literatura, entretanto um tipo de literatura que desse voz a quem nunca foi dado a palavra. Portanto optamos pela Literatura Marginal, um movimento literário que surge no Brasil em meados de 1970 e cujo foco era abordar temáticas de periferia: dar visibilidade para aqueles que vivem em situações desiguais na nossa sociedade.

É válido mencionar que a escolha desta literatura não se deu meramente pela categoria de autor estar patente, mas pelo contexto dos educandos presentes nessas oficinas. Nós sabíamos previamente que o nosso público pertencia a um lugar à margem, justamente em que a autoria não se realiza por restrições impostas pelas relações de poder e nosso objetivo era reverter isso: abrir a visão dos discentes para a possibilidade de se colocar no mundo como sujeitos (FOUCAULT, 2001).

A primeira atividade foi ministrada no evento *Café com leitura*, proporcionado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), que aconteceu no campus de Aparecida de Goiânia, na região metropolitana do Estado de Goiás. O campus é

bastante afastado da divisa do município com a capital goiana – parte da cidade em que há a maior concentração de comércios – e fica em uma área periférica. Os integrantes do seminário eram em grande maioria alunos do Instituto, moradores de áreas próximas ao campus ou de outras regiões ainda mais distantes. Ressalto que a contextualização a respeito do local onde ocorreu essa oficina e sobre a vida dos participantes surge para mostrar a relevância desta temática aliada à Literatura Marginal.

Considerando a nossa proposta mais importante – abrir a visão dos estudantes a respeito da chance de se posicionar enquanto sujeitos –, planejamos uma breve explanação sobre o que seria o movimento da Literatura Marginal no Brasil: quem eram seus principais expoentes, os seus mais novos escritores, além de uma intercalação entre este grupo literário e a poesia dos estilos musicais do rap e hip-hop, assim como a relação com as poesias que surgem nos *slams* (“batalha das letras”). Estes últimos são encontros em que pessoas se reúnem, especialmente poetas da periferia, para efetuar um movimento poético, social, cultural e artístico de declamação de poesias numa espécie de batalha; embora não haja a eleição de um vencedor, seus participantes constroem discussões críticas sobre assuntos como racismo, violência, política, entre outros (NEVES, 2017).

Neste contexto explicamos a insurgência desse movimento literário, no princípio relacionado a artistas que eram considerados à margem do mercado editorial e transgressores do academicismo linguístico e das suas temáticas, sempre prezando pela discussão sobre classes



desfavorecidas da nossa sociedade. Posteriormente, por volta dos anos 1990, este movimento ressurgiu com novas especificidades, através de um grupo de autores que retratavam a própria realidade; além disso, utiliza-se uma “linguagem coloquial e as estruturas das letras de rap e gírias [que] são características da linguagem das obras da literatura marginal dessa atual geração de escritores marginais/periféricos” (EBLE; LAMAR, 2015, p.194).

Em nossa explanação aos estudantes, indagamos o que eles entendiam pela palavra “marginal” e muitos preconceitos foram expostos: aquele que não respeita às leis, à ordem, aquele que comete crimes etc. Justamente com tal resultado, iniciamos nosso processo de desconstrução deste estereótipo, retomando a etimologia da palavra marginal: do latim *marginālis*, que significa “relativo à margem” e diz respeito ao que está na periferia do que se concebe como central. A partir desta definição, começamos a questionar o quê, na visão deles, estava centralizado no nosso mundo e recebemos muitas respostas: dentre elas, “pessoas com maior poder aquisitivo”, “pessoas brancas”, “família tradicional” e assim sucessivamente.

Após uma longa discussão sobre o que ficaria ao centro e o que estaria à margem, os educandos contaram algumas experiências que os enquadravam na periferia e o significado disso para eles despertou o sentimento de indignação em relação à sua condição, com o desejo de visibilidade da sua situação. No ponto em que perceberam a necessidade de serem representados e terem voz na nossa sociedade, introduzimos os nomes da Literatura Marginal que, com o mesmo objetivo,

deram vida a este movimento literário. Mostramos um pouco do trabalho de Ana Cristina Cesar, Cacaso, Paulo Leminski, Francisco Alvim e Chacal; da primeira geração – também chamada Poesia Marginal ou a Geração do Mimeógrafo – e dos artistas da segunda geração Ferréz, Alessandro Buzo, Sacolinha, Santiago Dias, Sérgio Vaz, Jonilson Montalvão, Elizandra Souza, Lutigarde Oliveira, Allan Santos da Rosa, Dinha e Dugueto Shabazz.

Não obstante, destacamos uma obra em questão que, pela divisão temporal, não se enquadra dentro deste movimento literário. No entanto, suas características e temáticas são consideradas um indício de surgimento do movimento. A obra é *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) de Carolina Maria de Jesus – mulher, negra, catadora de papel e moradora de uma comunidade periférica de São Paulo. O referido livro se trata de um relato pessoal, publicado dez anos antes do surgimento da primeira geração de escritores da Literatura Marginal; e acabou por se tornar um best-seller, vendido em mais de quarenta países e traduzido para mais de dezesseis idiomas. Depois dos exemplos dados, que permitiram aos participantes da oficina se identificarem com as histórias; discutimos sobre a relevância da autoria nesse processo, considerando-a atrelada ao discurso, ao sujeito e ao poder.

Nos dois locais que ofertamos as atividades – no *Café com leitura* e no “Instituto do Estado” (I.E), nome fictício – a explanação sobre o tema foi feita de forma muito semelhante. Tanto que os integrantes conseguiram associar o exposto a suas vidas e contribuir

com as definições dos conceitos. De modo similar se realizou nossa segunda oficina no I.E, colégio goianiense situado na região central da cidade, que em 2019 foi fechado devido ao pequeno número de discentes matriculados. Porém, por ser uma instituição de ensino estadual, abrigava alunos dos mais diversos contextos: desde aqueles que moravam em áreas periféricas, vide as proximidades da divisa entre Goiânia e Senador Canedo, ou no centro da capital goiana.

Nessas duas atividades, após as discussões sobre Literatura Marginal e a oportunidade de se escrever sobre a realidade de quem passa por árduos processos sociais de exclusão, apresentamos um gênero textual não muito conhecido dentro das escolas: o *fanzine* (do Inglês *fan + magazine*), que pode ser traduzido por “revista de fãs”. A escolha por este gênero se deu pela grande aderência que ele tem conseguido em eventos de poesia marginal – os já citados *slams* e *saraus* de poesia –, sendo ressignificado como um suporte para os poemas.

Em ambas as oficinas pedimos que os presentes fizessem *zines* voltados para assuntos que eles julgassem importantes ou que gostariam de ver lidos, ouvidos e comentados. Na primeira atividade, ocorrida no *Café com leitura*, grande parte dos integrantes optaram por escrever poesias que falassem de problemas sociais pelos quais eles passavam: desigualdade de classes, racismo, homofobia e o desafio de viver com depressão e/ou com distúrbios de ansiedade.

Já na segunda oficina, que aconteceu no I.E, estas temáticas se repetiram, mas surgiram novas: dificuldades familiares e o anseio daqueles jovens de poder viver uma

realidade oposta àquela em que se encontravam, sem diferenças sociais e com mais oportunidades. O que se tornou claro para mim com a conclusão desta atividade, enquanto discente e futura professora, foi que a escola – muitas vezes um lugar de controle – pode dar voz aos educandos e permitir a chance de eles serem autores. Além disso, conseguimos desmitificar que a Literatura só pode ser feita por certas pessoas e mostrar que existem maneiras de subverter o mercado editorial e o controle de divulgação dos textos, através de eventos alternativos e meios de circulação não convencionais.

Essas duas oficinas foram o resultado de um longo tempo de estudo e observação, sobretudo no I.E – instituição de ensino em que formamos um vínculo informal para que pudéssemos assistir a algumas aulas e dar prosseguimento ao projeto, desenvolvendo as nossas atividades. Cabe ressaltar que não finalizaríamos a pesquisa por aí, pois tínhamos o intuito de continuar observando as aulas e futuramente realizar outras oficinas com temas distintos. Porém, no início de 2019 recebemos a notícia de que o local seria fechado por decisão da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, pelo baixo número de alunos matriculados e o alto gasto de recursos gerado com sua manutenção. Portanto, foi determinado que os estudantes de lá fossem remanejados para outros dois colégios estaduais nas regiões próximas.

Buscamos como dar prosseguimento à nossa pesquisa nestas duas escolas, mas em ambas houve resistência por parte da direção em permitir que fizéssemos observações, pelo momento difícil que passavam ao acolher novos educandos de uma

instituição que havia sido fechada. Inclusive, em um dos colégios, fomos perguntados sobre o porquê de dar continuidade a um projeto com alunos que “não tinham futuro”, de condições financeiras baixas e com dificuldades na escrita, leitura e interpretação. Tal questionamento evidenciou como a escola pode ser um espaço de opressão, visto que a condição dos discentes não deveria ser um impasse para o incentivo ao conhecimento, mas sim um anseio para sua realização. O que permanece da experiência desta pesquisa, de maneira muito patente na minha análise, é: as formas de poder são coercitivas e um projeto que crie a possibilidade de dar voz para quem está a margem não é interessante, porque não contribui para a manutenção do poder (FOUCAULT, 1979).

Apesar da situação complicada e seus consequentes problemas, aquela interrupção implicava a retomada do início da pesquisa, com a busca de um novo colégio onde assistir às aulas. Isso significaria um extenso período de novas observações e o planejamento das oficinas para começar a nossa prática, isso tudo na contramão de novas rotinas, pois já havíamos concluído as atividades da licenciatura no princípio de 2019. Deste modo, não tivemos como dar prosseguimento ao projeto e consolidamos as atividades enquanto resultado da pesquisa. Esta revelou aspectos importantes sobre a posição dos sujeitos, suas condições de resistência e a manifestação das formas de poder no ambiente pedagógico.

## Referências

EBLE, Taís Aline & LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. *Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas*, v. 16, n. 27, jul./dez. 2015, p. 193-212.

Ilhéus (BA): Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/download/1126/1005>. Último acesso em: 09 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O Que É um Autor? (1969). Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. In: *Ditos e Escritos - Volume III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Revista Linha D'Água* (online). São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/147274>. Último acesso em: 08 nov. 2017.



## Aprendendo a Amarrar Cadarços

Silmara Barbosa Alencar<sup>1</sup>

Livros são os mais silenciosos amigos;  
os mais acessíveis e sábios conselheiros;  
e os mais pacientes professores.  
(Charles W. Elliot)

Quadro-negro, giz e apagador. Era desse jeito que começavam muitas das minhas manhãs na infância. Quando não no colégio em que minha mãe lecionava – para onde íamos sacolejando dentro de um ônibus lotado de estudantes e trabalhadores –, na minha escola de faz-de-conta, em que alfabetizava todas minhas bonecas. Algumas vezes convencia minha irmã mais nova a se submeter ao papel de aluna, com a promessa, nem sempre cumprida, de que depois trocaria de lugar com ela.

Imitando meus pais, não sabia que descobriria minha vocação. Professora exigente e de palavras duras, à moda de trinta anos atrás, não tinha paciência realmente de explicar qualquer coisa à outra pessoa. Até o dia em que minha mãe me pediu que ajudasse o filho mais velho de uma vizinha, com quem eu costumava jogar queimada e brincar de pique-pega, a entender uma lição de matemática. Respondi que não iria – lógico, lecionar de verdade cansa –, porém, como ela

---

<sup>1</sup> Jornalista formada pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e licencianda em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).



esbravejara com uma ameaça de me deixar sem almoço, lá fui eu garantir a minha próxima refeição.

Mal-humorada, cheguei já pensando em me livrar o mais rápido possível daquela obrigação a fim de poder voltar ligeira para casa, onde um prato de comida quentinha aguardava aquela criança gordinha que eu era e menina gulosa que sou até hoje. O meu educando daquele dia era pouco mais novo do que eu, entretanto, ele não tinha a minha facilidade nos estudos, especialmente em Matemática, com a qual lutava para não ser reprovado. A tal da Aritmética insistia em não querer “entrar na sua cabeça”, ainda mais pela explicação que sua docente lhe dava no seu colégio, uma reclamação comum até hoje.

Então, resolvi lhe contar como eu compreendia aquelas fórmulas e sinais de adição e subtração, naquele ambiente pedagógico improvisado na sua sala de estar e tv, que também era seu quarto de dormir com o irmão mais novo – no beliche encostado num canto do cômodo apertado daquela residência minúscula, de um conjunto habitacional que parecia uma versão miniatura de tão pequeno. Não obstante, estava acostumada a aproveitar bem os espaços que sobravam para dar minhas aulas, semelhante a todo pequeno com criatividade.

Independente do lugar que me legassem ou restasse dos ocupados pelos adultos – à certa distância, a fim de não os atrapalhar em seus afazeres de gente grande –, sabia que qualquer situação e local podiam ser usados para ensinar e aprender algo novo, como meus pais educadores sempre fazem comigo e minha irmã. Nossos primeiros professores da escola da vida não limitam

suas lições às quatro paredes de uma sala de aula: eles compartilham seu conhecimento generosamente conosco e quem mais encontrarem no dia a dia, de vizinhos, colegas de profissão a qualquer desconhecido que lhes dê um tiquinho de atenção na rua, no parque, no supermercado etc.

Assim, sem me importar onde eu estava, logo me imaginava numa sala de aula, do alto da postura altiva de uma docente muito segura de si e ríspida com seus alunos, com o intuito de “não perder o controle da turma”. Detentora de todas as respostas, dona de todo o saber, me sentia proprietária de tudo relativo a esse ambiente: meu quadro-negro – nessa época eles já eram verdes –, minha caixa de giz, meu apagador, minha régua, meu estojo com meus materiais escolares, meus livros, cadernos, estudantes e minha aula! Mal sabia eu que ter tudo isso de fato, na sua existência adulta, era uma enorme responsabilidade e podia gerar uma dor de cabeça...

Naquela manhã da minha primeira experiência pedagógica, que foi paga com um prato de almoço pela minha mãe em favor do filho da vizinha, iniciei por o acalmar, afirmando que eu também nem sempre entendia as regras aritméticas da maneira que minha educadora expunha. Todavia, não me dava por vencida: incapaz de aceitar a resposta “porque sim” para minhas perguntas impertinentes de garota inteligente – mais do que alguns mestres gostariam que eu fosse –, quando chegava em casa, me debruçava sobre os livros e qualquer lição até fazerem sentido para mim.

Esse processo geralmente acontecia do jeito que minha amorosa e amada mãe havia me acostumado,

usando exemplos práticos do nosso cotidiano, partindo do simples para o mais complexo. Foi desse modo que procurei ensinar meu primeiro discente de carne e osso: o mais óbvio possível. As palavras saíam da minha boca com uma naturalidade tão grande que nem me assustaram. Aliás, eu falava com meu companheiro de brincadeiras na sua altura, sentados um ao lado do outro em frente à mesa, na mesma linguagem de criança que tínhamos em comum, quero dizer, de igual para igual.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 19), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra (...)”, o que eu talvez soubesse intuitivamente antes dessa experiência inicial, por relacionar aqueles exercícios abstratos a interpretações concretas da nossa rotina. Conforme esse pedagogo famoso internacionalmente ressaltava, é importante perceber as implicações do que é ensinado com seu contexto (FREIRE, 2011, p. 20) e a relevância do que ele chamava de “(...) a ‘leitura’ da realidade (...)” (ibidem, p. 51) no processo de aprendizagem. Afinal, para Freire (2011, p. 73), “não se estuda apenas na escola”. Mais um pedagogo que concorda com essa ideia é Rubem Alves (2010, p. 71): “A educação é algo que transborda dos limites das escolas”.

Isto posto, naquele dia, quando percebi que meu educando começava finalmente a compreender do que se tratavam aquelas equações matemáticas, comecei a sentir uma alegria insuspeitada até ali: a de auxiliar alguém a aprender e aumentar o seu entendimento pelo ato de compartilhar o meu conhecimento. Uau! Era uma emoção nova naquela pequena e incipiente existência de poucos anos neste planeta, que não consegui evitar que

fosse me tomando cada vez mais, enquanto eu via também o sorriso de satisfação do meu aluno em compreender aquele tema, que ele acreditava interdito para si até o momento.

Por esse motivo, Michel Foucault (2014, p. 153) critica a “(...) dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre (...)” nesse modelo de ensino, em que “a forma de domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento” (FOUCAULT, 2014, p. 154). No ponto de vista da docente Ormezinda Maria Ribeiro (2013, p. 57), “somos narcisos na educação e nos afundamos nessas águas, sem questionar nosso reflexo”.

Para Foucault (2014, p. 156), “esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica (...)”. O filósofo conclui sobre a organização das gêneses no capítulo intitulado *Os corpos dóceis*: “o exercício transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (FOUCAULT, 2014, p. 159).

Outro crítico desse sistema educacional, Rubem Alves (2010, p. 40) pontua: “a escolarização se realiza à custa de uma série de perdas impostas às crianças para que, no vazio que elas deixam, se coloque o ser do adulto”. Ele complementa: “Criança não tem poder, portanto criança não decide. Então escola é gaiola e criança é passarinho. (...) Lá até os saberes vêm engradados, em ‘grades curriculares’ (grifo do autor)” (ALVES, 2010, p. 60).

O pensador retoma o assunto: “o fato é que, nas escolas, são os adultos que detêm o monopólio do poder.

Eles têm o poder de decidir” (ibidem, p. 61). Ele sustenta a hipótese de que “(...) a democratização da vida nas escolas se iniciará quando as crianças e os adolescentes começarem a ser ouvidos e levados a sério na tomada de decisões, quaisquer que forem elas” (ibidem, p. 62).

Na opinião de Felix Guattari (1985, p. 52), há uma “(..) precocidade do adestramento da criança (...)” desde as creches, em que elas são iniciadas o mais cedo possível pelo poder, “(..) antes mesmo da entrada na escola primária”. Contra tanto, ele propõe “recusar fazer ‘cristalizar’ (grifo do autor) a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (GUATTARI, 1985, p. 54-55).

Em consonância com esse psicanalista, Ormezinda (2013, p. 59) argumenta que “o educador não modela a criança e o jovem, pois não pode decidir sua essência; mas terá de incitá-lo em benefício de sua autenticidade e originalidade pessoais”. Ela justifica que “o educando é o criador de sua essência, tem de incumbir-se de si mesmo” (RIBEIRO, 2013, p. 59). De acordo com Guattari (1985, p. 55), trata-se

(...) de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa etc...).

Desse modo, no encerramento daquela primeira aula dada por mim, eu e meu pupilo usamos nosso meio de comunicação infantil: trocamos olhares de alegria, tão profundos e sinceros como somente as crianças sabem

dar em sua irrepreensível espontaneidade. Até que a mãe dele percebesse que a sessão de ensino particular havia sido encerrada e o repreendesse dizendo que o menino deveria me agradecer. Não sei se respondi seu “obrigado” com um “de nada”, contudo, não precisávamos daquelas formalidades: uma felicidade tão grande e inusitada explodiu dentro de mim que eu acreditava estar flutuando ao sair daquela residência.

Tudo parecia mais bonito e colorido ao meu redor, enquanto podia ouvir o canto do vento e a voz dos passarinhos por entre as folhas das árvores que filtravam a luz do Sol, a escapar por caminhos entrecortados desse jardim e beijar as faces do meu rosto pueril com seu calor inconfundível. Pela primeira vez, tive uma epifania: era isso! Era isso que queria fazer da minha vida. Como alguém pode ter tanta certeza naquela idade? Porém, eu tinha: me sentia tocada por Deus numa revelação de sua infinita misericórdia a reles mortais iguais a mim. Apaixonei-me pela educação ainda sem saber amarrar meus cadarços direito.

Esse amor continuou vivo durante muito tempo e se renovava toda vez que era solicitada a ajudar um colega com mais dificuldade na compreensão de uma disciplina ou na execução de uma atividade do colégio. Tudo sem cobrar nada, com gratidão por poder ser útil daquela maneira. Paixão essa que não foi correspondida, quando desincentivada pelos meus pais de fazer a licenciatura em Letras, devido às agruras da carreira docente. Cheia de dúvidas, semelhante a grande parte dos adolescentes, acabei por ingressar no bacharelado em Jornalismo.

Aprendi muito, embora a minha falta de realização fosse grande: não se tornou maior porque, recém-diplomada, decidi trabalhar como professora de Inglês em escolas de línguas. Essa satisfação só foi suspensa na falta de outra oportunidade de emprego similar, no período em que ocupei a posição de repórter numa redação diária de um jornal impresso. Puro estresse! Tanto que, decorrido pouco mais de um ano, resolvi não mais atuar profissionalmente na minha área de formação e voltei a dar aulas particulares de Inglês. Felizmente, quase duas décadas passadas dessa graduação no ensino superior, retornei aos bancos de estudo universitários. Mas daquela que devia ter sido minha opção desde o início, apesar das recomendações em contrário: Letras.

Pois felicidade igual àquela da minha primeira aula dada é rara de se encontrar. Lembro de senti-la também nas ocasiões em que meu pai recebia seu salário e levava eu e minha irmã, ainda meninas, numa distribuidora de livros próxima à nossa residência, com o objetivo de escolhermos uma obra de literatura infantil cada. Embora ele não nos comprasse nada na maioria das visitas a uma livraria, estar ali era prêmio suficiente para mim: perto de tantos títulos, esquecia a fome, a sede e até a vontade de ir ao banheiro, com a intenção de passar mais tempo junto daqueles que sempre foram meus melhores amigos.

Seu cheiro me encanta e para mim não há nada mais mágico do que abrir um livro novo e passar meus dedos por suas páginas. Nas palavras de Rubem Alves (2010, p. 18), “o livro nos conduz a um lugar de intimidade só nosso”. Ele defende que “(...) a leitura é um lugar secreto

de subversão. Toda subversão é, no fundo, infidelidade aos olhos que nos vigiam” (ALVES, 2010, p. 19). Daí, o pensador deduz que “livro que se deseja ler são os livros proibidos (...)” (ibidem, p. 25).

Assim, vocês podem imaginar o deslumbramento que tive, no terceiro ano da faculdade de Jornalismo, quando entrei numa editora e gráfica pela primeira vez: parecia que eu havia acabado de pisar na fantástica fábrica de livros. Tinha descoberto o esconderijo secreto em que eles se materializavam! Eu queria cheirar e tocar tudo, não importava se uma das máquinas me arrancasse um dedo... O barulho das prensas era verdadeira música para meus ouvidos. Nem me ouvir na rádio da universidade, durante um estágio no segundo ano do curso, foi tão maravilhoso. Ser chamada depois para trabalhar na editora/gráfica me fez pular de alegria pela minha casa.

Mal podia esperar minhas aulas acabarem pela manhã, a fim de ir correndo ao local, almoçar com os funcionários da empresa lá mesmo – onde ficava até o encerramento do expediente, o que eu não precisava fazer, segundo o que foi acordado antes de começar aquele projeto. Considerava-me tão importante por auxiliar a escrever e revisar um material que seria impresso após concluído... Era a glória daquela adolescente-traça de livro! Aprender a não mexer muito no texto do autor é que foi mais difícil. Estabelecer o limite entre o meu pensamento e o do escritor nem sempre é uma incumbência simples.

Na concepção de Mikhail Bakhtin, “(...) pode-se distinguir na obra de arte, ou melhor, em um desígnio



artístico, três elementos: o conteúdo, o material, a forma” (2011, p. 177). O material refere-se à técnica empregada pelo artista, a “(...) um procedimento de elaboração de um determinado conteúdo (...)”, é um meio de expressão artística (BAKHTIN, 2011, p. 178), o que pode se tornar o seu estilo enquanto criador. Ao conteúdo devemos o maior respeito e possível distanciamento, a fim de que não se perca nada na “tradução” das ideias do autor pelo revisor, com o objetivo de não prejudicar o futuro público leitor daquela obra.

Por conseguinte, devemos almejar, enquanto revisores – meros soldados rasos no combate dessa trincheira de palavras – alterar somente alguns aspectos da forma, ou seja, da língua em si. Foi essa separação que tive de repensar mais uma vez no tratamento dos capítulos deste livro. No entanto, ler em primeira mão um escrito é como compartilhar um segredo quando se é criança: dá até um frio na barriga e um desejo louco de sair correndo por aí contando para todo mundo, apesar da promessa de se manter sigilo e discrição. E mesmo ao reler o texto, sinto que estou me divertindo sozinha com um brinquedo que mais ninguém tem e eu não preciso dividir com os outros. Bem, pelo menos até ele ser publicado.

Se a história é muito boa, dá vontade de compartilhá-la logo e colocar a boca no trombone. Conquanto não seja prudente ou permitido até a impressão da obra, pelo menos. Os relatos desta coletânea têm esse sabor: de fruta dividida com seu melhor amigo de infância, recém-colhida e comida ainda debaixo da árvore, enquanto se desenha ao seu pé – a exemplo do pedagogo Paulo Freire (2011, p. 24),

repassando palavras e números vistos na escola, com um graveto ou o próprio dedo.

São confissões ao pé do ouvido de jovens recém-formadas ou prestes a concluir sua licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, que se identificam demais com seus pupilos e com o ofício que resolveram abraçar: a arte de ensinar. Portanto, não deixem de apurar os ouvidos para escutar a voz da sua criança que um dia também foi estudante, com o intuito de se lembrar que aprender é uma tarefa sem fim.

## Referências

ALVES, Rubem. *A Pedagogia dos Caracóis*. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. *Na teia de Penélope: metáforas na educação*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

**Mikhail M. Bakhtin, Para  
uma filosofia do ato responsável, p. 66.**

