

Roziane Marinho Ribeiro
Dorivaldo Alves Salustiano
Fabiana Ramos
(Organizadores)

Práticas de Linguagem, Letramentos e Diversidade



**Roziane Marinho Ribeiro
Dorivaldo Alves Salustiano
Fabiana Ramos
(Organizadores)**

Práticas de Linguagem, Letramentos e Diversidade

 **EDUFPA**
Campina Grande - PB
2022

P912 Práticas de linguagem, letramento e diversidade [livro eletrônico] / Roziane Marinho Ribeiro, Dorivaldo Alves Salustiano, Fabiana Ramos (organizadores). – Campina Grande: EDUFMG, 2022. 244 p.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-72-1

1. Práticas Educativas. 2. Linguagem. 3. Letramento. 4. Diversidade.
I. Ribeiro, Roziane Marinho. II. Salustiano, Dorivaldo Alves. III. Ramos, Fabiana.
IV. Título.

CDU 37.012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-157225

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFGG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
secretaria@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Yasmine Lima
Diretora Administrativa da Editora da UFPG

Anselmo Ribeiro Lopes
Assessor Administrativo da Editora da UFPG

Antonio Naéliton do Nascimento
Revisão

Foto da capa:
Discurso, 2019, de Flaw Mendes
Objeto: arapuca formada por galhos com minas de grafite
Dimensão: 35x39x27cm
Foto da obra: Everton David
www.flawmendes.art

Yasmine Lima
Diagramação

CONSELHO EDITORIAL
Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Eivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Roziane Marinho Ribeiro

Dorivaldo Alves Salustiano

Fabiana Ramos 8

PREFÁCIO

Francisca Geny Lustosa 18

EVENTOS DE LETRAMENTOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA EM CONTEXTO DE MOSTRA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Ana Gabriella Dias Reis

Roziane Marinho Ribeiro 19

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Valmira Lúcia Matias de Medeiros

Fabiana Ramos 47

LETRAMENTO EM LÍNGUA DE SINAIS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS EM UM CURSO DE LETRAS LIBRAS

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima

Dorivaldo Alves Salustiano

Niédjá Maria Ferreira de Lima 75

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTRA A BARBÁRIE

Micaelle Ribeiro Leão

Silvia Roberta da Mota Rocha 99

ESTUDO COM BEBÊS: AS INTERAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CUIDADOSA

Elaine Tayse de Sousa

Kátia Patrício Benevides Campos 131

**PAULO FREIRE E SUAS APRENDIZAGENS DA DIVERSIDADE:
ALGUMAS LIÇÕES PARA PENSAR A PESQUISA EDUCACIONAL**

André Augusto Diniz Lira

Márcio André de Andrade

Lúcia Villas Bôas 155

**OS DESAFIOS PARA SE CONSTRUIR UMA ESCOLA
QUILOMBOLA- O CASO DA ESCOLA NEGROS DO OSSO**

João Estevão da Silva

Fernanda de Lourdes Almeida Leal 177

GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXTING EM SALA DE AULA

Anita Leocádia Pereira dos Santos

Mylena Andryele Melo de Luna 209

AUTORES E AUTORAS 235

APRESENTAÇÃO

A publicação desse livro é resultado de um trabalho colaborativo, muitos esforços e o desejo comum de disseminar conhecimentos científicos produzidos no âmbito da Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, que integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG).

Organizado por docentes vinculados a essa Linha, este livro torna público parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas por docentes-pesquisadores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, em instituições públicas e privadas de vários estados brasileiros. Além disso, convida os educadores e as educadoras que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior a refletir e colaborar com a construção de respostas para importantes desafios da práxis educativa na sociedade contemporânea.

A coletânea de oito capítulos que aqui se apresenta, além da proximidade de seus temas e enfoques teórico-metodológicos, possuem em comum a investigação de temas candentes da Educação Básica brasileira na atualidade, tomando como pressuposto básico a concepção de que a formação docente se dá na confluência entre o campo teórico e as práticas escolares.

Nessa direção, por meio da difusão do conhecimento produzido por intermédio desses estudos, espera-se ampliar a interlocução dos autores com pesquisadores e professores da Escola Básica, buscando oferecer aportes para ampliar a compreensão de questões que permeiam o trabalho docente, notadamente

acerca das atualizações teóricas e práticas docentes relativos à linguagem, aos letramentos e à diversidade. Estes aspectos são abordados por meio de investigações acerca dos eventos de letramento desenvolvidos em mostras pedagógicas escolares; do papel do professor na formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental; do letramento em língua de sinais em contextos de ensino bilíngue bimodal; dos desafios da alfabetização e letramento de sujeitos estigmatizados pela exclusão social e escolar; dos estudos com bebês e crianças bem pequenas acerca da importância de resguardar e garantir atenção a suas necessidades específicas de convivência, expressão e construção da identidade; da relevância da reflexão autobiográfica de Paulo Freire sobre questões relativas à diversidade e suas contribuições para a pesquisa em Educação; do processo de luta pela terra e a conquista da escola em uma comunidade quilombola e a problemática de construção do currículo; assim como o estudo de gênero, sexualidade e *sexting* em sala de aula, abordando a importância da Escola contribuir para uma educação de respeito e igualitária, além de viabilizar uma sociedade solidária e uma cultura de paz.

Assim, convidamos você, leitor(a), a construir sua trajetória de leitura dessa obra, considerando-a prenhe de sentidos, mas também aberta à geração de outros tantos!

*Roziane Marinho Ribeiro
Dorivaldo Alves Salustiano
Fabiana Ramos*

FEITO PALAVRAS EM NOSSA MEMÓRIA

Já que se há de escrever, que, pelo menos, não se esmaquem – com palavras – as entrelinhas. (Clarice Lispector).

Ah, as entrelinhas, como são importantes! É nelas que estão escritas as coisas que só a alma pode entender (Rubem Alves).

As citações de Clarice Lispector e Rubem Alves se fizeram escolhidas como epígrafe para abertura desta escrita, em função do(s) significado(s) que encerram para a prefaciadora e da estreita relação estabelecida com as temáticas abordadas por esta obra, no momento prefaciada, imbricada nas possibilidades de leitura e escrita dos sujeitos, suas apropriações, sentidos, usos e funções.

Essas epígrafes nos significam muito na atitude de escrever este prefácio - tarefa por si já complexa, permeada de desafios, posto que se faz situada em um emaranhado de *entrelinhas*.

Assim, sentimo-nos entre a honra do convite e a responsabilidade inerente de sermos a primeira produtora de sentidos de seus textos. Além disso, prefaciando um livro encerra a oportunidade de *anúnciação* do que fora antes apenas uma ideia, um sonho, um esboço e, também, pela oportunidade de fazer-se, por primeiro, os *grifos* que a obra revela, ainda no frescor de seu nascedouro. Escrever um prefácio também é uma forma de esculpir *letra a letra* a tentativa pretensiosa de comunicar seu conteúdo sob os recortes escolhidos, como um *artesanato* de palavras; é, acima de tudo, a opor-

tunidade de desvelarmos no papel, “coisas que saíram inteiras do coração”, tal como afirmou Rachel de Queiroz¹.

Escrever um prefácio é, portanto, a possibilidade de celebrarmos a obra e suas autorias. Gratidão aos autores e às autoras, bem como ao(às) organizador(as) dessa produção acadêmica! Parabéns aos leitores e leitoras que se beneficiarão da partilha generosa dos conhecimentos e dos saberes que compreendem esta coletânea de textos.

Os capítulos aqui enunciados apresentam uma marca importante a ser destacada: a estreita relação entre a pesquisa/empíria e um *corpus* teórico sediado nas mais atuais defesas que fundamentam a área dos estudos sobre linguagem escrita, letramento(s)², seus ensinamentos, dispositivos e equipamentos sociais de apropriação e usos.

Outrossim, também manifesta uma solidez na fundamentação teórica e na construção do estado da questão dos temas referentes a cada artigo, expressando, com clareza, a trajetória investigativa e os instrumentos de produção de seus dados, juntamente aos resultados obtidos, (re)afirmando seu papel como pesquisa e atendendo fidedignamente aos propósitos do gênero textual de comunicação científica. Essa relação coerente entre teoria e prática de pesquisa traz muitas contribuições para a formação de professores(as) e para a construção de práticas pedagógicas igualmente fundamentadas.

Os textos que compõem esta obra traduzem em eco a importância de um ensino da leitura e da escrita que possibilite a formação de um leitor capaz de ler nas entrelinhas, de encontrar os sentidos e os significados, igualmente, aquilo que importa, que

[1]. Ensaio publicado no jornal O Povo, em 16/11/1996.

[2]. Letramento se refere ao estado de quem sabe ler e escrever e que, assim, incorporam os usos e fins sociais da leitura e da escrita e a apropriação plena de suas práticas sociais (SOARES, 2017).

subjetiva e pode encantar... Seus capítulos são prenhos e permeados das concepções mais atuais, que defendemos contemporaneamente na área da educação, apresentando informações e argumentos teóricos e práticos referentes às discussões encetadas: múltiplos letramentos (digital, escolar, literário), alfabetização, estratégias didáticas para o ensino da leitura e da escrita e formação de leitores e escritores proficientes, gêneros textuais e diversidades linguísticas, aprendizagem da LIBRAS como Língua primeira da comunidade surda, dentre outras temáticas e abordagens... ou seja, emerge em suas *linhas e entrelinhas* uma riqueza!

Faz-se relevante proceder a esforços de (re)visitar epistemologias de sustentação às diversas possibilidades de expressões e usos sociais da leitura e da escrita, aliados à sua aquisição, habilidades e competências de usos, fruição e natureza e seu valor social, à luz das concepções, saberes e contribuições dos distintos campos - da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística e da educação.

Assim, avançamos na compreensão de que ler e escrever é uma atividade humana e socialmente referenciada, sendo sempre a leitura e a escritura da *palavra-mundo*, como nos asseverou Paulo Freire: são atos que testemunham, sobremaneira, as motivações implicadas de nossas diferentes escriturivências, ou seja, as relações estabelecidas com o mundo social ao longo de nossas trajetórias de vida, numa [bela] teia de aproximações e enredamentos, de forma a produzir “sentido”, num exercício próprio de significação.

Assim entendidas, são habilidades essenciais à vida social, uma vez que é por meio delas que podemos compreender, interagir e produzir os diversos e distintos textos que nos cercam diariamente; está para além da (de)codificação e/ou do reconhecimento de palavras e orações, da relação fonema-grafema ou da pragmática, de seus aspectos ortográficos e/ou linguísticos. A leitura e a

escrita envolvem a compreensão, resultante da interação entre processos cognitivos e linguísticos, entre aspectos do texto e do leitor e escritor, entre a literalidade e literacia... As ações cognitivas e linguísticas envolvidas estão articuladas sempre ao processo de compreensão, ligando-se também à produção de sentidos do texto, atrelados a outros processos subjetivos e sociais, de vivências e de experiências, individuais e coletivas, sempre.

Os textos dessa obra nos chamam a atenção para a formação desse leitor e escritor, de responsabilidade das instituições escolares ou agências de letramento, como lugar social formal de seu ensino e de sua aprendizagem, a ser assumida de forma compartilhada e colaborativamente. Ler e escrever é apropriar-se de habilidades específicas que permitem a compreensão de um sistema de representação, inscrito no universo sócio-histórico-cultural³. Tal entendimento conceitual diferencia-se e se opõe a interpretações arcaicas que os tratavam como apropriação de um código linguístico e da emissão de mensagens de um emissor para um receptor efêmero.

Refletir sobre a dimensão escolar é pensar sua multidimensionalidade, sua importância social, seu papel tanto para a sociedade quanto para os sujeitos individualmente... É também refletir sobre os processos inerentes ao seu processamento e sua destinação, articulando os aspectos de seu ensino, visto que é um fenômeno de relevância social, conforme assinalou Vigotsky (1997⁴): envolve os mais importantes saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético⁵.

[3]. Vigotsky explicita que os processos mentais superiores diferenciam o humano dos animais: introduzem o homem no universo das representações e possibilitam abstrações e a capacidade de lidar com o simbólico, com significações, mediados pelas influências socioculturais e sob a égide das leis da internalização.

[4]. VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

[5]. Para esse teórico, a linguagem sintetiza e mostra o acúmulo da experiência social da humanidade. Para mais aprofundamento ler: i. DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses

Por isso, mais contemporaneamente, entendemos que são nos usos reais a partir de sua circulação na sociedade que nossos textos (orais e escritos) emergem, se (re)produzem, circulam e fazem sentido; é por eles e com eles que nossas práticas discursivas ocorrem e se fazem presentes na sociedade, nas interações sociais e linguísticas. Tais textos transitam sob formas específicas, nomeadas de gêneros, (com seus estilos composicionais, estruturas estilísticas e usos sociais). Assim, justifica-se que, por meio deles, devemos conduzir os sujeitos à apropriação e aos usos da linguagem escrita em sociedade⁶.

É isso, portanto: na escola, para melhor alfabetizar e/ou ensinar a leitura e a escrita aos sujeitos, são maiores as possibilidades, quando as práticas educativas se realizam em contextos de letramento, ou dito de outra forma, quanto mais próximas as situações de uso real, maior significação e contextualização terão esse ensino para o sujeito-aprendiz. O melhor é realizá-los juntos na escola: sem hierarquia sobre seus conceitos e sob processos distintos!

São estas, em linhas gerais, as defesas partilhadas pelo coletivo de autores(as) dos capítulos desta obra, que reúne textos de escrita acadêmica sobre os estudos a seguir apresentados, ainda que brevemente.

Iniciando a obra, temos o texto “Eventos de letramentos e sentidos atribuídos à escrita em contexto de mostra pedagógica escolar”, de Ana Gabriella Dias Reis e Roziane Marinho Ribeiro, em que as autoras explicitam as bases conceituais sobre o Letramento a partir do referencial internacional produzido pelo Grupo americano *New Literacy Studies*, aliado a autores brasileiros. No

para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. In. **Psicologia**. USP: São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.; ii. DANGIÓ, Meire dos Santos. MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural da alfabetização. In. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

[6]. SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

âmbito da pesquisa, analisam as escritas de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental produzidas nas mostras pedagógicas, realizadas em duas escolas públicas de Campina Grande/PB. Nesse texto, acessamos mais conhecimentos sobre a questão que está no cerne da indagação que as autoras nos fazem, de forma epistêmico-provocativa: esses eventos e práticas de letramento em mostras pedagógicas escolares trazem o texto para a vida dos estudantes?”. Ao mesmo tempo, expõe o desafio de atribuir sentido a uma “atividade escolar que não está enquadrada nas experiências linguageiras do cotidiano de nossos estudantes”. Muito interessantes os episódios de pesquisa e as análises pedagógicas procedidas pelas autoras nos textos escritos produzidos pelas crianças e suas análises, que possibilitam-nos entender os motivos pedagógicos, as significações e os fatores extraescolares relacionados às motivações (ou não!) dos educandos envolvidos no estudo.

O capítulo “Práticas de letramento de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Valmira Lúcia Matias Felipe e Fabiana Ramos, nos conduz diretamente à noção de letramento literário, compreendido como um processo de apropriação da literatura, desenvolvido ao longo de nossas vidas, mediante as relações e interações com o universo literário, processada como uma construção literária. As autoras discorrem sobre o papel do professor como agente de letramento literário e apresentam cenas e recortes de situações pedagógicas de sala de aula, analisando o letramento literário dos estudantes, advertindo sobre os limites do trabalho com este letramento nas práticas pedagógicas usuais na alfabetização das crianças, seja no trabalho desenvolvido em sala de aula ou nas atividades escolares para o letramento literário.

Por sua vez, o texto “Letramento em Língua Brasileira de Sinais: possibilidades para o ensino bilíngue de pessoas surdas em um Curso de Letras”, escrito por Ritha Cordeiro de Sousa e Lima, Dorivaldo Alves Salustiano e Niédja Maria Ferreira de Lima, nos

brinda com a concepção de surdez como condição inserida na amplitude das diferenças humanas e não como uma marca de falta, de deficiência. Sua escrita remonta à história de atenção aos direitos sociais e à escolarização das pessoas surdas a partir do reconhecimento da LIBRAS como língua natural da comunidade surda, incluindo as conquistas recentes da garantia da escola bilíngue e os desafios do ensino bilíngue bimodal em salas de aula comuns para surdos e ouvintes. A pesquisa empírica aborda as questões das pessoas surdas no contexto de Educação Superior, na esfera do Curso de Letras Libras, ofertado de maneira presencial pela UFCG. O texto tem relevância ampliada, inscrevendo o tema na História da educação local e nacional, e avança quando insere a temática no âmbito dos novos movimentos sociais e das lutas das pessoas surdas na conquista do reconhecimento linguístico e da igualdade de direitos.

O texto “Alfabetização e letramento de alunos remanescentes: desafios à educação inclusiva contra a barbárie”, produzido por Micaelle Ribeiro Leão e Silvia Roberta da Mota Rocha, remete o leitor ao fenômeno dos sujeitos que não aprendem no contexto da escola sob a lógica em que esta é organizada e, portanto, apresenta o conceito de remanescente como melhor definição para a estigmatização e enfrentamentos em que esses sujeitos se encontram. Suas autoras sediam político-ideologicamente a temática desses estudantes que não obtêm “êxito” na apropriação da leitura e da escrita, nas escolas paraibanas. Esses sujeitos são situados, pelas pesquisadoras, como na interface de discursos que estigmatizam sua condição, materializada nos índices sociais de distorção idade-série como expressões e faces da exclusão social e escolar e das inúmeras violações dos direitos subjetivos. Esses sujeitos são vítimas da barbárie social, condição presente em nossa sociedade desigual: são os pobres, os negros, de famílias e gerações em situação de violações e miséria econômica, dentre

outros perversos indicadores político-econômicos. A defesa da educação como ação política de resistência social, é refletida pelas autoras, como necessária a uma escola que atualiza as relações sociais e atuações docentes e que se fundamenta nos princípios das pedagogias crítico-dialéticas. Assim, por certo, insurgirá um ato docente revolucionário para a alfabetização e o letramento na escola, assumidos como centralidade na trajetória escolar dos sujeitos, não apenas dos estudantes de Campina Grande/PB, mas, de toda a escola dos trabalhadores, popular e inclusiva.

O texto intitulado “Estudo com bebês: as interações para uma educação cuidadosa”, de Elaine Tayse de Sousa e Kátia Patrício Benevides Campos, por seu turno, aborda a temática dos estudos com bebês e crianças bem pequenas, a fim de resguardar e garantir, nas instituições, o educar e cuidar das suas necessidades específicas de convivência, participação, expressão e construção da identidade e da brincadeira como um direito de aprendizagem e as relações com a cultura. A escrita do capítulo tem viés nas compreensões de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky e dos estudos atuais no campo das Pedagogias da infância e da Educação infantil. Os resultados da investigação empreendida pelas autoras apontam a carência de “um olhar atento e intencional para o processo de escuta, devolutiva e compreensão dos envolvidos na relação pedagógica”, além da necessidade de significação das interações dos bebês e ampliação dos estudos sobre essa etapa da infância e sua relação com a formação de educadores e educadoras de berçários e creches, para a construção de uma educação cuidadosa.

O capítulo “Paulo Freire e suas aprendizagens da diversidade: algumas lições para pensar a pesquisa educacional”, produzido por André Augusto Diniz Lira, Márcio André de Andrade e Lúcia Villas Bôas, revisita a obra e a vida de Paulo Freire, em decorrência do centenário do seu nascimento (2021), o que gerou toda uma

movimentação de homenagens e produções acadêmicas, livros e encontros em todas as regiões do Brasil e no mundo. O capítulo sublinha a importância de Paulo Freire e seu legado para a Educação, em um paradigma autobiográfico e de suas obras, bem como destaca seus posicionamentos políticos e os princípios de sua Pedagogia e da profissão docente. Faz, ainda, uma reflexão problematizadora e engajada acerca das contribuições de Paulo Freire para a pesquisa em Educação, pertinente e atual.

O capítulo intitulado “Os desafios para se construir uma escola quilombola - o caso da escola Negros do Osso”, escrito por João Estevão da Silva e Fernanda de Lourdes Almeida Leal, se coloca na perspectiva de se conhecer mais sobre a temática das relações étnico-raciais e afrodescendentes, por meio de uma investigação realizada na escola da Comunidade Negros do Osso, localizada no município de Pesqueira, em Pernambuco. A problemática envolve currículo, práticas pedagógicas e os significados atribuídos à escola por seus educadores, educandos e lideranças da Comunidade. O texto evidencia o processo de luta pela terra e a conquista da escola para crianças, jovens e adultos, como duas estratégias políticas que se complementam e se afirmam na estratégia histórica de emancipação. Para além da força e beleza da luta, vinculados a estudos pertinentes à temática, o texto explicita a pobreza da comunidade e o passado de escravização, assim como suas consequências, no presente, do racismo e das “perdas” em relação aos direitos, pautas do Movimento Negro e das Comunidades Quilombolas, arautos da resistência contemporânea.

Em sequência, o capítulo “Gênero, sexualidade e sexting em sala de aula”, de autoria de Anita Leocádia Pereira dos Santos e Mylena Andryele Melo de Luna, reconstitui o debate de gênero e as decorrentes discussões quanto às desigualdades sociais entre os homens e as mulheres na história das sociedades, pautadas nas relações de poder e suas estruturas, na subjugação, violência e

opressão do feminino e de sua condição social. Entender a importância da Escola para o debate sobre gênero e sexualidade é uma via possível de fazer uma reflexão crítica acerca das violências de gênero, contribuir para uma educação de respeito e igualitária, além de viabilizar uma sociedade solidária e uma cultura de paz. O texto apresenta e analisa uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública, no contexto de um Projeto de Extensão, que pôs a temática em debate a partir de exibição de filme e debate, com vias à reflexão crítica, evidenciando a contribuição quanto às lacunas sobre temas como gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, abuso sexual, aborto, reprodução, métodos contraceptivos, violências de gênero, entre outros temas relevantes para a sociedade.

Em suma, são esses meus grifos, como singela contribuição aos futuros leitores, entendendo, assim como Cosson⁷ (2019, p. 5), quando nos indica que, ao concluir a leitura de um livro “nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela” e, assim, interpretando-o “podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito palavras em nossa memória”.

Nesse momento, faço isso: com alegria, comunico essa coletânea e seu conteúdo, particularmente, recomendando aos pesquisadores interessados em estudos acadêmicos e seus possíveis usos na formação de professores, sendo obra que, *feita em palavras*, agora, preenche minha memória e afeto!

Francisca Geny Lustosa

Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC),
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED/UFC),
Consultora UNESCO/MEC (2022) no Projeto de Cooperação Técnica Internacional ⁹¹⁴BRZ¹⁰⁶⁰

[7]. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

EVENTOS DE LETRAMENTOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA EM CONTEXTO DE MOSTRA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Ana Gabriella Dias Reis¹
Roziane Marinho Ribeiro²

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

A mostra pedagógica é uma atividade recorrente na Escola Básica. Constitui-se num trabalho coletivo, com o objetivo de socializar saberes (re)construídos pelos alunos. Do ponto de vista socioeducacional, esse tipo de evento pedagógico apresenta-se como um importante instrumento de interlocução na esfera escolar, sobretudo a partir da década de 1990, com os avanços nos estudos dos letramentos e inserção da Pedagogia de Projetos na escola, cujo enfoque são as ações problematizadoras e o protagonismo do aluno.

Nesse contexto, os conceitos de mobilidade, atividade e sentido, tal como proposto por Charlot (2000), também ganham

[1]. Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFCG. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. E-mail: educação.mestrado.ppged@setor.ufcg.edu.br

[2]. Doutora em Linguística, Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFCG. E-mail: roziane.marinho@professor.ufcg.edu.br

importância nessa discussão, uma vez que essas são dimensões da relação com o saber que estão imbricadas na definição e no processo de realização da atividade mostra pedagógica. “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Embora não tenhamos condições de aprofundar essa discussão teórica aqui nesse trabalho, entendemos que ela cabe nessa relação com as questões que envolve o letramento escolar e, portanto, com o tema objeto de discussão nesse trabalho. O letramento escolar, assim como outras formas de letramentos, não se constitui senão pela construção de significados, e os significados construídos pelas crianças para as atividades escolares estão relacionados, entre outros fatores, aos significados atribuídos na e pela escola.

Situando a mostra pedagógica a partir dos estudos desenvolvidos pelos Novos Estudos sobre o Letramento – *New Literacy Studies (NLS)* e pelo Grupo Nova Londres³, que amplia o cenário de pesquisas sobre os multiletramentos, podemos defini-la como um macroevento (HEATH, 1982) de linguagem típico da esfera escolar e de natureza multissemiótica, cuja realização se dá pela mediação dos gêneros textuais/discursivos. Portanto, várias semioses, eventos e práticas de letramentos se entrelaçam na sua realização. Ao produzirem e apresentarem seus trabalhos resultantes, geralmente, de um projeto desenvolvido na escola, os alunos realizam diferentes ações interativas de linguagem: leitura de obras literárias, produção de cartazes, relato de histórias, dramatizações, exposições orais etc. e, dessa forma, diferentes eventos

[3]. O Grupo Nova Londres surgiu em 1994, em Nova Londres, nos EUA e representa um conjunto de pesquisadores que discutem sobre questões relacionadas ao letramento e propõem a pedagogia dos multiletramentos, baseada em dois processos emergentes da sociedade contemporânea: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a diversidade cultural e linguística.

de letramentos se materializam protagonizados pela escrita em seus propósitos sociais.

É sobre alguns desses eventos de letramentos observados na produção de mostras pedagógicas e os sentidos que os alunos atribuem à escrita de textos que pretendemos discutir neste trabalho – um recorte da pesquisa “Eventos e práticas de letramento em mostras pedagógicas escolares: trazendo o texto para a vida?”⁴. Na primeira parte do texto, discorreremos, de forma breve, sobre as bases conceituais dos eventos e práticas de letramentos e, na segunda, teceremos uma discussão em torno de alguns eventos de letramentos observados em duas mostras pedagógicas escolares, produzidas em escolas públicas e envolvendo professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONCEITOS, REFLEXÕES E RELAÇÕES COM A ESCOLA

Fazendo um recorte dos últimos 20 anos, observamos um número considerável de estudos sobre letramento, sob os mais diversos enfoques e abordagens teóricas. Inicialmente, esses estudos focavam mais nos aspectos cognitivos do letramento, associando ao processo de alfabetização, porém, essa tendência foi sendo substituída por abordagens teóricas preocupadas em entender o letramento numa perspectiva mais ampla, como “prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17).

Pesquisadores brasileiros, em momentos diferentes, a exemplo de Kleiman (2008) e Tfouni (2018), se posicionaram sobre al-

[4]. Pesquisa inserida na Linha Práticas Educativas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFCG, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPESQ/PB.

fabetização e letramento, e hoje é ponto consensual que se tratam de processos distintos, embora relacionados. Sobre isso, Kleiman (2008, p. 15) argumenta que o termo começou a ser usado como tentativa de separar “[...] estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Para os Novos Estudos sobre o Letramento – *New Literacy Studies (NLS)*, letramento reporta-se a todos os usos sociais da escrita, diz respeito às práticas sociais mediadas pela escrita. Esses estudos, representados sobretudo por Heath (1983), Street (1984, 2010, 2013, 2014), Barton e Hamilton (2000) e muitos outros estudiosos filiados a essa abordagem, constituem uma rede conceitual que compreende o letramento como prática social, rejeitando a aquisição de habilidades cognitivas como ponto focal. Isso implica no reconhecimento da existência de múltiplos letramentos, que variam no tempo e nos espaços culturais, além de serem entremeados pelas relações de poder.

A partir de uma compreensão de letramento numa perspectiva sociocultural e da diversidade, esses estudos consideram que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pela sociedade, e os significados e as implicações da aquisição do letramento para o indivíduo dependem dentre outras coisas do contexto em que o grupo social a adquiriu. “Na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, consequentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2013, p. 53). E admitindo essa pluralidade cultural e das práticas letradas, esse autor afirma:

[...] nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas

particulares de se pensar sobre realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2013, p. 6).

Essa discussão sobre eventos e práticas de letramentos feita por Brian Street está pautada, além de outros autores, em Heath (1982, 1983), cujo trabalho trouxe contribuições fundantes e importantes para a formulação conceitual de eventos de letramentos. Para ela, “um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93).

A abordagem de letramento ideológico enxerga as práticas de letramento numa perspectiva situada, se opondo ao conceito de letramento como uma habilidade técnica e neutra, desvinculada dos aspectos ideológicos e dos usos reais. Nesse sentido, compreende que as maneiras com que as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita refletem as concepções de conhecimento e identidade de cada uma, na relação com o seu universo cultural, em diversos contextos sociais, como a família, o trabalho, a escola etc., nos quais os usuários de uma língua agem. Tomando a perspectiva bakhtiniana como referência, esses diversos contextos compõem diferentes cenários discursivos, são as esferas jurídica, publicitária, a política, literária, escolar, familiar e várias outras, cada uma exigindo e produzindo diferentes usos, formas e significados de leitura e escrita.

O contexto revela o valor social das práticas letradas, mas o cerne está em chegar aos significados que as pessoas atribuem aos textos. E os eventos, por si sós, não nos mostram como os significados são construídos pelos sujeitos. Se não estivermos familiarizados com as convenções de um grupo, possivelmente teremos dificuldades para compreender o que está acontecendo em determinado evento, uma vez que esses eventos de letramento funcionam a partir de convenções e pressupostos subjacentes (STREET, 2012).

De acordo com Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento não são observáveis de forma direta, mas em eventos de escrita mediados pelos textos. Por outro lado, os eventos de letramento são episódios observáveis, que emergem de práticas e, portanto, esses eventos só ganham sentido porque estão incorporados nas práticas e por elas tomam forma. Ao tomarem esses autores como referência, Lima e Pinheiro (2015) discutem sobre as práticas de letramentos ou de multiletramentos no contexto da escola, defendendo que elas que resultam da ação do professor ao agir utilizando os recursos tecnológicos e midiáticos. E, ao fazer isso em eventos escolares, ele estabelece rotinas de produção com os textos que ganham sentido na situação.

Esses e outros estudos que discutem sobre letramentos e multiletramentos, a exemplo de Cope e Kalantzis (2009), que integram o Grupo Nova Londres, estão inseridos num paradigma sociocultural crítico e, por conseguinte, não admitem a negação da existência das relações de poder presentes no conceito de letramento, presumindo-o como algo autônomo, desligado do contexto sociocultural e das demandas de linguagem/comunicação do mundo contemporâneo. Contrários à supervalorização dos letramentos dominantes e em consonância com o letramento ideológico, esses autores concebem o letramento numa perspectiva cultural e discursiva.

O Grupo Nova Londres mantém, hoje, uma agenda intensa de estudos e discussões relacionados às questões que envolvem os multiletramentos no contexto escolar e ampliam o escopo da pedagogia do letramento, inaugurada pelos Novos Estudos sobre o Letramento. O propósito desse grupo está explicitado nesta citação:

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e

linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de mídia (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

A pauta de estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos põe em cena o trabalho com os textos multimodais, que surgem a partir do avanço tecnológico ocasionando mudanças nas formas de comunicação e interação social, bem como em programas curriculares que institucionalizam o processo de escolarização. Este avanço torna a cada dia nossa sociedade ainda mais composta pelo visual e as demais modalidades produtoras de sentido. Diante disso, o conceito de multimodalidade torna-se indispensável para que possamos analisar as relações estabelecidas entre texto escrito e outras modalidades; e para que possamos compreender os sentidos socialmente construídos por esses textos, pois na contramão desse pensamento, a escola ainda está acorrentada pelo modelo de letramento autônomo e por uma visão monocultural, cujas práticas de linguagem estão desarticuladas das demandas sociais e de propósitos inclusivos.

Tomando essas abordagens como base teórica desse trabalho, cabe situar a escola como um domínio institucional que valoriza determinados eventos e práticas de letramentos em contexto de ensino. Contraditoriamente, a escola ao mesmo tempo que se constitui num espaço de desenvolvimento dos letramentos, corrobora a marginalização de grupos sociais que não dominam as práticas escolares reconhecidas, ratificando a ideia de que o letramento é um campo de disputa em que um grupo tenta impor a sua visão de mundo e, conseqüentemente, de letramento, em consequência da anulação de outras.

Tanto a abordagem de Street (2014) quanto do Grupo Nova Londres (2021) se opõem à supervalorização do letramento escolar em detrimento dos outros letramentos e demonstram preocupação com a relação automática estabelecida entre letramento e escolarização, desvalorizando outros campos públicos e privados, com potencialidades para desenvolver nos sujeitos múltiplas habilidades e competências. Esta relação é fruto do consenso de que a escola e seu processo (a escolarização) são os responsáveis pela aprendizagem das habilidades básicas da leitura e da escrita e também pelo seu uso efetivo nas práticas sociais. Porém, é válido lembrar que a relação entre letramento e escolarização não pode ser tão direta, assim, torna-se importante destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como seu uso efetivo, também podem acontecer em ambientes não escolares.

A supervalorização do letramento escolar deve ser evitada, mas não há como desconsiderar a importância da escola enquanto espaço de ensino-aprendizagem da tecnologia da leitura e da escrita e também como espaço (para muitos sujeitos, o único) para o uso complexo dos conhecimentos linguísticos. Dessa forma, coloca-se como desafio para a escola dar condições de acesso e formar o aluno para que ele possa, numa perspectiva crítica e inclusiva, usar as habilidades linguísticas nas variadas práticas sociais de linguagem, conseguindo responder de maneira satisfatória às exigências colocadas pela sociedade que demandam letramentos múltiplos e multimodais. E, nesse sentido, a escola ainda precisa se reconfigurar em relação aos eventos de leitura, de escrita e de fala que promove, ampliando oportunidades de produção e utilização dos mais diversos textos, para que os alunos possam desenvolver práticas de letramentos.

A resignificação das práticas de leitura, escrita e oralidade na escola passa, necessariamente, por uma mudança de concepção das práticas de linguagem na escola e pela compreensão e

apropriação da pedagogia dos multiletramentos, articulando letramento escolar e demandas sociais, de forma que os alunos possam ver sentido naquilo que fazem com a escrita dentro e fora da escola. Nessa linha de pensamento, ao discutir letramento, Rojo (2009) atenta para o fato de que as pesquisas relacionadas ao tema precisam lançar novos olhares sobre o letramento escolar, considerando as demandas da sociedade contemporânea. A autora argumenta que o surgimento e a ampliação de acesso às tecnologias implicaram em pelo menos quatro mudanças que refletiram nos letramentos: a vertiginosa intensificação e diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação, a diminuição das distâncias espaciais, a diminuição das distâncias temporais e a multissemiótica. Todos esses fatores causaram mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade, além de provocar o desenraizamento das populações e a necessidade de leitura que vão além do texto verbal.

Essas considerações teóricas nos dão respaldo para situar a mostra pedagógica como um evento comunicativo de natureza multissemiótica, em que várias modalidades de língua e gêneros discursivos se realizam e se entrecruzam, para alcançar objetivos pedagógicos. Nessa perspectiva, a produção de uma mostra pedagógica reúne diferentes práticas e eventos de letramentos. No processo de produção do material a ser apresentado durante a mostra pedagógica e na própria realização do evento, alunos e professores vivenciam diferentes situações intermediadas pelos textos orais, escritos e imagéticos.

Através do trabalho investigativo de observar o contexto de produção e realização de mostras pedagógicas, foi possível perceber como alunos e professores interagem entre si e com os textos, materializando eventos de letramentos. Assim, as leituras realizadas, a escrita e oralização dos recontos, as anotações que a professora fez no quadro, as anotações que os alunos fizeram em

seus cadernos, a escrita das fichas de leitura, as produções dos desenhos das histórias lidas e dos painéis informativos, entre outras atividades que tinham como finalidade a construção da mostra pedagógica, são exemplos de eventos de letramentos. E, portanto, nossa reflexão aqui incide especialmente sobre a dinâmica de produção desse material em sala de aula e os sentidos que os alunos atribuíram à escrita dos textos em alguns desses eventos.

3 ANALISANDO EVENTOS DE LETRAMENTOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA POR ALUNOS, NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE MOSTRAS PEDAGÓGICAS

Tomando como referência a discussão teórica apresentada anteriormente, analisamos nessa seção alguns eventos de letramentos realizados no processo de produção de mostras pedagógicas, realizadas, anualmente, por alunos e professores do 5º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas municipais de Campina Grande - PB, denominadas aqui de Escola A e escola B. Os dados expostos, organizados aqui em cinco episódios, sendo os quatro primeiros relacionados à mostra pedagógica da Escola A, e o último (episódio 5) relacionado à Escola B. Esses episódios são recortes de situações interativas de sala de aula, gravadas em áudio, nas duas escolas pesquisadas. Os sujeitos participantes da pesquisa estão denominados de P1...P4 (professoras 1, 2, 3 e 4) e alunos A1...A4 (alunos 1, 2, 3 e 4).

No episódio 1, a seguir, analisaremos a primeira dessas manifestações, em que a professora P1, os alunos e a pesquisadora interagem, na busca de definir quem iria produzir o conto da história lida e a linha de tempo da autora que estava sendo estudada:

Episódio 1

P1: Nós precisamos escolher quem é que vai fazer os contos e a linha do tempo. Quem quer ficar com Gato pra cá, rato pra lá?

A1: eu, tia (levanta a mão e fala).

P1: Que história mais iremos recontar? Nós já temos quais? Não podemos recontar todas, temos que escolher umas duas ou três. Quem quer ficar com a Pomba Colomba?

A2: Eu posso ficar, tia?

P1: Pode.

Pesquisadora: Por que você escolheu o conto do livro e não a escrita da linha do tempo?

A1: Ah, tia, porque a história é mais legal e mais curta, e eu não sei se tia P1 vai me ajudar a escrever a linha do tempo, e eu nunca escrevi uma antes.

P1: E a linha do tempo? Ninguém quer ficar com a linha do tempo?

A turma permanece em silêncio por alguns segundos.

Pesquisadora: Porque até agora ninguém escolheu a linha do tempo? Vocês não acham legal?

A3: Porque é muito grande.

P1: Nós vamos fazer mais ou menos 10 fichas, aí na primeira vai ter a data de nascimento e na última a data de falecimento da Sylvia.

Nesse evento, observamos, no primeiro e terceiro turnos de fala, que a docente indaga, numa tentativa de negociação, sobre quem vai produzir o conto da história lida e a escrita da linha do tempo. O silêncio que segue à pergunta de P1, no turno 8, e as falas de A1 (turno 7) e A3 (turno 10), nos fazem perceber a resistência dos alunos para a escrita da linha de tempo, e dois motivos

aparecem como justificativas dos alunos para a não escolha pela escrita desse texto: a escrita longa e o desconhecimento acerca das características estruturais do gênero.

A não escolha dos alunos pela escrita da linha de tempo nos aponta que a prática de escrita desse texto não faz nenhum sentido para eles, ainda que a atividade proposta pela docente estivesse relacionada ao estudo das obras literárias que estavam realizando e ao objetivo de apresentar o resultado desse estudo na mostra pedagógica da escola. Podemos afirmar, a partir do acompanhamento do trabalho nessa turma, que os alunos não tiveram acesso a um ensino sistematizado acerca do gênero linha de tempo, solicitado pela professora e isso pode ser apontado como um dos motivos que explica a resistência deles em relação à produção desse texto. A fala de A1, respondendo à pergunta da pesquisadora, confirma esse desconhecimento em relação ao gênero solicitado pela professora e, ao mesmo tempo, expressa um sentimento de medo de não ter competência para produzi-lo, considerando a não regularidade de uso desse gênero: **A1: Ah, tia, porque a história é mais legal e mais curta, e eu não sei se tia P2 vai me ajudar a escrever a linha do tempo, e eu nunca escrevi uma antes.**

Para que possamos identificar práticas de letramento precisamos olhar para os constituintes não visíveis (modos de compreender e de pensar, sentimentos, valores não-materiais, participantes implícitos, regras de legitimidade etc.) dessas práticas (BARTON; HAMILTON; 2000). Ao analisarmos a postura de negação dos alunos, entendemos que não se constituía em prática, por esses alunos, a escrita da linha de tempo em nenhuma outra esfera social, nem mesmo na escola. A relação dos alunos com esse gênero discursivo/textual era de total distanciamento, dessa forma, como atribuir sentido a uma atividade que não está enquadrada nas experiências linguageiras do seu cotidiano?

Por outro lado, a escolha pela escrita do gênero reconto mostra as distintas significações atribuídas pelas crianças, indicando que a maneira como se pratica o letramento está fortemente relacionada às experiências dos sujeitos. Possivelmente, a professora e os alunos, indicados nesse episódio, vivenciaram as práticas de leitura e reconto de histórias. Por isto, não podemos deixar de compreender as práticas escolares como práticas socioculturais, pois além de não serem individuais, são vividas em culturas específicas, revelando identidades diversas e formas de compreender e dar sentido à realidade.

Sob essa perspectiva, defendemos que a forma como os professores concebem e se relacionam com a escrita na sala de aula, como leem os livros para as crianças, os comentários que fazem a respeito das histórias e o tipo de atividade escrita que desenvolvem colaboram para a constituição dos processos subjetivos que derivam, ao mesmo tempo, do individual e do social.

O episódio 2, a seguir, indica os sentidos conferidos pelas crianças a uma atividade que envolvia a escrita de um painel.

Episódio 2

P2: Vamos escrever um painel inspirado no livro de Sylvia “Se as coisas fossem mães”. Vamos escolher agora uma pessoa para escrever o painel da nossa história. Se as coisas fossem mães. Eu não quero mais A2, A1 e nem A4, porque eles já vão escrever” [a turma permanece em silêncio]. **Gente, não vai ser muito grande não esse painel. Quem é que pode escrever?**

A4: Eu posso, tia.

P2: Você não, você já vai escrever a linha do tempo. Gente, vai colocar no máximo 10 coisas daquelas que a gente escolheu. Quem não vai ser monitor vai escrever, certo? Vai ser assim agora, vou escolher os outros para escrever, inclusive a

linha do tempo e os painéis. A1, A2 e A4 não vão escrever porque eles já vão ser monitores (turma permanece em silêncio) ... **gente, em menos de 10 linhas vocês vão contar a história toda.**

A5: É pouco, né, tia?

P2: É, pouquinho coisa.

Pesquisadora: A6, você não quer ficar responsável por essa atividade?

A6: Eu que não quero passar o dia inteiro falando.

O comando de fala registrado no episódio 2 foi observado em uma das aulas de P2, em que a professora, na introdução da sua fala, direciona a aula para a produção de um painel que seria exposto na mostra pedagógica. O excerto de fala destacado mostra a tentativa da docente de persuadir as crianças a realizarem a atividade proposta por ela.

Assim como no episódio 1, observamos nesse segundo episódio as mesmas ações de resistência dos alunos, interpretada a partir do silêncio da turma quando a professora solicita voluntários para produzir o texto. A justificativa do aluno A6, “Eu que não quero passar o dia inteiro falando”, nos revela como a escrita escolar tem sido vista como algo cansativo e sem sentido. Tal maneira de pensar desse aluno evidencia a maneira como ele se relaciona com a escrita e com as situações de uso de fala, refletindo uma relação com os letramentos produzidos pela escola e, de maneira mais ampla, demonstrando o valor social da escrita.

Na tentativa de fazer com que as crianças se voluntariem para escrever o painel, a professora tenta convencê-las a partir do argumento de que seria um texto pequeno: “Gente, não vai ser muito grande não esse painel”. Em vários momentos de fala, a professora reforça a ideia de que se trata de um texto pequeno: “gente, em menos de 10 linhas vocês vão contar a história toda”. E

nessa tentativa de persuasão há, implicitamente, uma negociação de significados.

No tipo de argumento ou estratégia que a professora utiliza para tentar envolver os alunos no trabalho de produção do painel há, implicitamente, uma negociação de significados. O fato de a professora enfatizar apenas o tamanho pequeno do texto revela a maneira como ela representa e atribui significado à escrita escolar. Nesse caso, na organização do painel não foram explorados a função social do gênero, o seu propósito comunicativo, o público a quem se destina e suas características estruturais, aspectos fundamentais para uma escrita situada e para o desenvolvimento das capacidades letradas dos alunos.

Por isto, compartilhamos da ideia de Kleiman (2008) de que o professor deve atuar como agente de letramento. Ao assumir o papel de agente, o professor mobiliza as capacidades e habilidades dos alunos, de modo que eles possam participar nas mais diversas esferas comunicativas, para que assim eles possam atribuir sentido à escrita. Ser esse agente de letramento significa promover eventos de leitura, de fala e de escrita articulados com os usos sociais da escrita, mobilizando gêneros textuais/discursivos, orais, escritos verbo-visuais, multissemióticos no ambiente discursivo escolar.

A produção do painel, proposta pela professora P2, envolvia, além do trabalho com a escrita, o contato com outras semioses, como o desenho e a imagem, colagem e pintura. E, embora as falas de A5 e A6 tenham indicado um certo nível de rejeição, os alunos se engajaram durante o desenvolvimento dessa atividade. Tal situação nos faz acreditar que esta implicação dos alunos nesse evento de escrita, deve-se ao fato de terem vivenciado uma experiência prazerosa de escrita, possibilitada pelo contato com outras semioses que não o texto verbal.

A1: Não. É porque é a primeira vez que minha mãe vem aqui na minha escola me ver, aí eu queria fazer um cartaz bem bonito pra ela ver que fui eu que fiz.

O episódio 3, a seguir, discute sobre a relação entre eventos de letramentos e o domínio interpessoal, demonstrando a afetividade como constituinte no processo de atribuição de sentido à escrita pelos alunos. A afetividade é aqui entendida como um conjunto de acontecimentos, constituídos por emoções e sentimentos, que marcam o sujeito durante sua trajetória, seja ela familiar, escolar, social. As atitudes e as reações dos sujeitos em relação aos outros constituem um sentido afetivo às relações humanas estabelecidas nos mais variados contextos. Assim, as experiências com o outro vão dar um sentido afetivo à trajetória de cada sujeito.

Este episódio mostra como as experiências afetivas também exercem um papel importante na construção de significados que as crianças atribuem aos textos produzidos na escola. Na verdade, as relações de afetividade que as crianças mantêm, dentro e fora da escola, podem funcionar como elementos motivadores ou desmotivadores que influenciam as construções e representações textuais nas práticas de linguagem oral e escrita e contribuem para a singularidade discursiva de cada sujeito.

Como dito anteriormente, o processo de construção de significados, primordial para a criação de vínculos com as atividades, é permeado por afetos. Vejamos, então, no episódio 3, como essa afetividade se expressa na produção individual de escrita de uma das crianças.

Episódio 3

Pesquisadora: A1, qual foi a atividade que você escolheu?

A1: Escolhi o cartaz, tia.

Pesquisadora: Por quê?

A1: Porque eu gosto dessa história e eu quero fazer o cartaz mais colorido e bonito.

Pesquisadora: O mais bonito? Pra professora te elogiar?

O diálogo entre pesquisadora e aluna, expresso nesse episódio, aconteceu no momento em que a professora P4 distribuía as atividades referentes à produção do material escrito que iria compor a mostra pedagógica da escola. A atividade escolhida pela aluna foi a produção de um cartaz que ficaria na entrada da sala onde o público seria recebido. A resposta da aluna A1, no último turno desse excerto, ao ser questionada sobre o que a motivou a escolher esta atividade, deixa claro que o desejo dela de produzir um cartaz bonito estava relacionado à vinda da mãe à escola e à possibilidade de demonstrar a sua capacidade de produção. Havia um desejo de escrita permeado pelo desejo de ser vista pela mãe e, portanto, um sentido construído a partir de uma demanda afetiva.

Essa situação nos faz pensar sobre como as relações afetivas e, portanto, o domínio interpessoal, constituem-se como condicionantes envolvidos no processo de letramento dos sujeitos. No caso da aluna que protagoniza o episódio 3, percebemos que o desejo de apresentar à mãe uma atividade construída por ela faz com que ela atribua significado à escrita do cartaz. Desse modo, vemos sujeitos que não estão diretamente ligados ao processo de ensino – denominados por Barton e Hamilton (2000) de participantes implícitos – e valores não-materiais – neste caso, o sentimento que a filha nutre pela mãe – fazendo com que o evento de escrita ganhe sentido e possa constituir-se em prática de letramento.

Nessa perspectiva, o modelo ideológico de letramento se fundamenta na argumentação de que as relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita são reflexos não só das suas concepções de conhecimento, mas também da identidade cultural e experiências afetivas de cada um. Para os Novos Estudos do

Letramento, as práticas letradas são maneiras de usar a escrita que emergem das práticas culturais de um determinado grupo ou comunidade e, por isto, para que possamos compreender os significados que os sujeitos atribuem aos textos, é preciso considerar a realidade cultural de uso desses textos e a subjetividade que envolve a construção de significados para esses textos.

No próximo episódio, apresentamos um evento de letramento, cujo interesse e significado atribuído, pelo aluno, também tem um valor afetivo e está diretamente relacionado ao uso social da escrita no seu contexto familiar.

Episódio 4

P4: Hoje o nosso jogo será aquele da compra e venda dos alimentos.

A1: eu posso começar, tia?

Pesquisadora: Tu conhece o jogo, A1?

A1: Conheço. É muito massa.

Pesquisadora: E é? Por quê?

A1: Porque parece como eu faço quando Dona Maria vai comprar fiado lá na minha vó. Quando ela vai, eu vendo as coisas e anoto na caderneta pra depois minha vó saber.

Como vimos nas discussões anteriores, existe uma gama de possibilidades que podem fazer um sujeito engajar-se e encontrar significado em eventos que envolvem a escrita. No caso do episódio 4, o jogo proposto pela docente remetia a uma prática de escrita familiar do aluno: o registro de vendas no comércio da avó. A semelhança do jogo com a prática de atividade comercial que A1 vivenciava no campo familiar funcionou como elemento motivador da participação dele na atividade proposta.

A identificação com o jogo e o significado atribuído pelo aluno a essa atividade nos faz refletir sobre a importância do letramento escolar baseado em práticas sociais de letramento. Considerando que o desafio da escola consiste justamente em conseguir unir as práticas escolares e sociais, ao trazer para a sala de aula uma prática de uso da escrita presente na vida das crianças a docente consegue transpor os muros da escola, num processo dialógico em que as duas esferas (a escolar e a familiar) são contempladas. Nesse sentido, o evento de letramento aqui discutido reflete, dentre outras coisas, a relação com a identidade dos sujeitos.

E para concluir essa análise, focamos no episódio 5, que está relacionado à mostra pedagógica da Escola B, que tinha como tema “Jogos: um caminho para a aprendizagem”. O evento registrado evidencia a ação de construção de regras de alguns jogos em sala de aula:

Episódio 5

P1: Eu vou passar distribuindo uma ficha para cada grupo. Vai ser assim: eu vou dar um jogo para cada grupo... vocês lembram desses jogos, né?

[a professora mostra os jogos que estão em cima da bancada às crianças]

A1: Sim.

P1: Pronto, a cada grupo eu vou entregar um... Aí vocês têm que dar um nome ao jogo, dizer quais são os objetivos dele, quantos jogadores podem jogar e construir as regras. Não é pra colocar o mesmo nome no jogo, vocês têm que criar um, podem mudar as regras, os objetivos...

P1: Vamos lembrar as regras desses jogos...

[a docente lê as regras dos jogos para as crianças]

P1: Agora, vamos pensar... o que essas regras significam? Para que elas servem?

A1: Pra dizer como deve ser jogado o jogo.

P1: Isso. Então, todas as regras são iguais?

A2: Não. Depende do jogo que a pessoa tá jogando.

P1: Muito bem. As regras mudam. Mas, vamos observar essas regras aqui, elas são de dois jogos diferentes. O que elas têm em comum? Elas dizem os objetivos, a quantidade de jogadores, o nome do jogo... Então, as regras dos jogos têm que trazer certas informações, senão não tem como jogar.

Como visto no diálogo em que a professora introduz a atividade, a docente iniciou apresentando aos alunos as regras de alguns jogos trabalhados durante o ano. Posteriormente, ela levantou a discussão sobre a função das regras dos jogos, fazendo as crianças observarem a estrutura textual comum às regras dos diferentes jogos. Após organizar a turma, a professora entregou 01 jogo e 01 ficha para cada grupo formado.

A primeira coisa que eles deveriam fazer, de acordo com as orientações da docente, seria jogar com os colegas, para que assim pudessem relembrar as regras do jogo. Dando continuidade à atividade, eles deveriam estabelecer os objetivos, reconstruir as regras, escolher um novo nome para o jogo e repassar estas informações, escritas em rascunho, para a ficha entregue por P1.

Nesta situação, P1 tem como centro da atividade a produção do gênero textual regras de jogo. Sendo assim, ela repassa as orientações necessárias à execução da atividade, discute a estrutura textual do gênero a partir das regras de diferentes jogos, explora os conhecimentos prévios dos alunos e propõe a produção textual.

A estratégia positiva utilizada pela docente de proporcionar aos alunos a leitura de modelos do gênero trabalhado favorece o processo de conhecimento e reprodução desses modelos em cada nova produção textual. Esse novo texto é resultado das adaptações

feitas, concretiza o progresso na aprendizagem do aluno. Assim, vale aqui ressaltar a importância dada pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009) para a orientação da produção textual a partir do modelo didático do gênero a ser ensinado, como uma adequada estratégia para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados.

As regras de jogo e atividade de jogar fazem parte do universo cultural da infância e, nesse sentido, os jogos coletivos são atividades lúdicas e prazerosas para as crianças. Os jogos, com exceção dos fabricados pela indústria de brinquedos, fazem parte do acervo popular e suas regras são criadas, recriadas, memorizadas e repassadas de diferentes maneiras, sobretudo usando a modalidade oral, demandando dos sujeitos o uso de elementos linguísticos apropriados.

Assim, o comportamento das crianças, ao elaborarem as regras do jogo apresentadas no episódio 5, confirma a ideia de Street (2013, p. 6), de que “nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado”. A construção das regras dos jogos que seriam apresentados na mostra pedagógica constituiu-se num importante evento de letramento escolar, através do qual as crianças vivenciaram uma aprendizagem prazerosa e significativa, posto que a atividade transpôs uma prática social de uso da escrita e favoreceu o desenvolvimento de multiletramentos, uma vez que a produção e /ou reprodução dos jogos envolvia o uso de recursos multissemióticos.

Outros jogos, com fins didáticos, também foram desenvolvidos durante a execução da mostra pedagógica, a exemplo de jogos matemáticos, por meio dos quais as crianças interagiram oralmente com o público presente na escola, como ilustrado na figura 1.

FIGURA 1– JOGO TANGRAM



Fonte: Corpus da pesquisa indicada na nota de rodapé 4

Apesar de serem voltados para o ensino-aprendizagem da matemática, os jogos envolviam fragmentos de escrita, como no caso do Jogo Tangram, onde os visitantes liam as regras e os alunos faziam as explicações necessárias e, nessas circunstâncias, quando o jogador afirmava não entender, os alunos buscavam adequar seus discursos na intenção de serem compreendidos pelo interlocutor. O gênero regras de jogo foi trabalhado em sala de aula, tendo em vista o objetivo de conduzir os jogadores para as ações do jogo, possibilitando ações significativas de linguagem e incorporando o sentido lúdico e social do jogo – jogar para se divertir.

As diversas formas de linguagem entrelaçadas nos eventos de letramentos analisados nesses episódios revelam os aspectos multimodais/plurissemióticos que caracterizam e dão forma à mostra pedagógica. Sendo assim, a mostra pedagógica pode ser compreendida como um macroevento (HEATH, 1982), um importante campo de produção linguageira que mobiliza um conjunto

de outros eventos de letramentos que tomam os gêneros textuais/discursivos como instrumento de mediação. E, dessa forma, constitui-se, na sua relação com as práticas de letramentos, lugar de construção de significados.

Os resultados desse trabalho, aqui apresentados de forma abreviada, apontam dados que confirmam a mostra pedagógica como um macroevento multissemiótico, composto por um conjunto de vários eventos de letramento articulados aos objetivos pedagógicos, entre eles a produção de painel e cartazes, a escrita de reconto, a leitura e a construção de regras de jogos, a confecção de jogos, a escrita de linha de tempo entre outros textos, cujas situações de produção envolveram diversos gêneros discursivos/textuais e seus suportes, processos de interação, propósitos comunicativos e outros aspectos relacionados às práticas de letramento. É importante ressaltar que aqui não foram tratados os aspectos multimodais envolvidos nas produções textuais, mas são perceptíveis marcas de hibridismo de gêneros, intertextualidade e outros elementos que caracterizam os multiletramentos que podem emergir numa mostra pedagógica.

A partir das falas dos alunos e das professoras, foi possível perceber que o valor atribuído à escrita de textos nesses eventos varia de acordo com a imersão consciente (ou não) que os alunos fazem nas atividades de linguagem. Em alguns momentos, os objetivos da professora, ao propor um texto, vão na contramão dos interesses e das práticas letradas com as quais as crianças lidam e fazem sentido em seus campos de atuação. Nessa direção, para além dos avanços da escola em relação à inserção do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola, é preciso que o professor, em seu papel de agente de letramento, utilize o letramento escolar em favor do desenvolvimento das competências linguageiras dos alunos e, para tanto, é necessário conceber a escola como um espaço de transformação, onde a realidade cultural e os

interesses dos alunos sejam considerados de forma mais efetiva e as atividades com a escrita se realizem como práticas situadas.

4 PALAVRAS FINAIS

A discussão, apresentada de forma abreviada nesse texto, nos permitiu compreender a maneira como os alunos vão tecendo seus significados quanto às práticas escolares de produção textual. Desse modo, percebemos que os motivos que estão por trás dessas significações estão relacionados, em geral, aos fatores extraescolares, ou seja, as atividades propostas não conseguiam atrair os alunos pelos seus objetivos meramente pedagógicos, o que nos levou a concluir que o significado das práticas de escrita propostas pelas docentes estavam, muitas vezes, distantes ou na contramão dos sentidos construídos pelos alunos em relação aos usos que fazem da escrita nos seus contextos familiares e nas suas comunidades.

Ao serem solicitados para escreverem uma linha de tempo, os alunos demonstraram total desinteresse pela escrita desse gênero, não só por não conhecerem as suas características estruturais e estilísticas, mas pelo fato dele não fazer parte das suas práticas de escrita fora do contexto escolar e, portanto, não ter nenhum significado social para eles.

Para que possamos falar em letramentos, em práticas situadas de leitura e escrita, faz-se necessário que os objetivos de tal atividade coincidam com os objetivos da ação de linguagem. É importante que o sujeito da ação mobilize suas capacidades de linguagem e que haja um sentido para o ato de produção e, para isso, o papel da escola é fundamental, uma vez que é no contexto

escolar que o aluno desenvolve suas capacidades de linguagem necessárias para o agir nas práticas sociais.

Diante disso, dois aspectos são revelados: a importância do conhecimento teórico-metodológico do professor acerca dos gêneros discursivos e os eventos de letramento que ele promove na sala de aula, utilizando esses gêneros. Refletindo sobre a metáfora que constitui o título da pesquisa realizada – trazendo o texto para a vida? – destacamos a fragmentação das práticas pedagógicas, posto que não conseguem articular as práticas escolares às práticas sociais de linguagem. Assim, os textos apareciam nas aulas das quatro docentes investigadas (P1, P2, P3 e P4) de forma mecânica e descontextualizada, como se fosse possível conceber a língua fora do seu caráter interativo e de uso real.

Reafirmamos, então, a importância e a necessidade, também enunciadas em outras pesquisas, da reconfiguração das práticas escolares, no sentido de estarem alinhadas às práticas sociais de uso da escrita. Acreditamos que, desta forma, a escola conseguirá cumprir o seu papel enquanto instituição formadora de sujeitos críticos que interagem com a escrita nas diversas situações sociais, efetivando o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (orgs). Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Tradução de Deise N. de Moraes, G. C. Grande, R. S. B. Biazotti, R. K. Grandó. **Revista Linguagem em foco**, v.13, n.2, p. 101-145, 2021.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353104959_Uma_Pedagogia_dos_Multiletramentos_Projetando_Futuros_Sociais_Traducao_de_Deise_Nancy_de_Morais_Gabriela_Claudino_Grande_Rafaela_Salemme_Bolsarin_Biazotti_Roziane_Keila_Grandó acesso em 10 de janeiro de 2022.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N. J.: Ablex, 1982.

HEATH, S. B. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 20 de dezembro de 2021.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Valmira Lúcia Matias de Medeiros²
Fabiana Ramos³

I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos de letramento têm apontado para a necessidade de se considerar não apenas o trabalho com o processo de alfabetização, mas também com o significado social que as atividades de leitura e escrita assumem nas sociedades grafocêntricas. Sendo assim, em sala de aula, torna-se a abordagem de gêneros textuais associados aos diversos domínios sociais e suas práticas de linguagem.

Considerando tal necessidade e a importância da apropriação do texto literário pelos alunos do Ensino Fundamental, neste trabalho, tomamos como foco específico o trabalho desenvolvido em

[1]. Este capítulo é um recorte da dissertação “Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas”, de autoria de Valmira Lúcia Matias Felipe, orientada pela Professora Fabiana Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG (PPGED/UFCG), na linha “Práticas educativas e diversidade”.

[2]. Mestre em Educação pelo PPGED/UFCG. Professora dos anos iniciais na rede pública dos municípios de Fagundes e Campina Frande. E-mail: valmiralucia@hotmail.com

[3]. Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) e do PPGED. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com

sala de aula para o letramento literário. Dessa forma, objetivamos investigar as práticas de letramento promovidas por docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concentramos nossa atenção na discussão sobre o letramento literário das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental porque acreditamos que, sendo a escola uma das mais importantes agências de letramentos, deve ter como foco que seus profissionais estejam sensibilizados para a experiência estética que o texto literário infantil proporciona, além de compreender e conhecer as estratégias necessárias que ajudam o leitor a construir a compreensão do texto, como também favorecer o posicionamento do leitor.

Nosso texto está organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos a noção de letramento por nós adotada, bem como as suas implicações para o ensino. Na segunda, refletimos sobre o ensino de literatura, o conceito de letramento literário e de professor como agente de letramento literário. Já na terceira seção, apresentamos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa, enquanto na quarta apresentamos nossa análise das práticas encontradas para o trabalho com o letramento literário. E, por último, nossas considerações finais.

2 NOÇÕES DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Na década de 80 do século XX, houve uma transformação significativa com relação aos estudos de letramento, pois passaram a enfatizar a leitura e a escrita como atividades que são compreendidas quando estudadas no contexto das práticas sociais das quais fazem parte.

Nessa direção, Street (2014) refere-se ao modelo ideológico de letramento, compreendido como prática social, permeado por

significados políticos e ideológicos, posto que é situado historicamente. Dessa forma, entende que as características assumidas pelo modelo de letramento adotado dependem diretamente das instituições que propõem e exigem a prática de letramento. Em oposição, apresenta o modelo de letramento autônomo, como aquele no qual alguns indivíduos acabam construindo suas experiências com a leitura e a escrita como um conjunto separado e reificado de competências “neutras” que não têm vínculo com o contexto social. O autor afirma que a escola se ocupa especificamente desse modelo de letramento, por diversos meios, como por exemplo:

[...] o distanciamento entre língua e sujeitos- as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos”- as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as reações de poder e para a ideologia; “privilegiamento”. (STREET, 2014, p. 129-130).

Tradicionalmente, na perspectiva do letramento autônomo, na escola o texto e seus sentidos não são problematizados, pois se dá uma ênfase exagerada à forma. Por vezes, a ênfase do trabalho na escola reside apenas em questões relacionadas à gramática da língua portuguesa.

Kleiman (1995) afirma que a escola é compreendida como uma das mais importantes agências de letramento, que se ocupa do letramento não como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização, pois a escrita é vista como algo completo em si, sem estar ligada ao contexto em que é produ-

zida, para que seja interpretada. Sendo assim, o texto por si só se explicaria pelo seu funcionamento lógico interno, não mantendo uma relação direta com a dimensão social, na qual foi produzido.

Neste estudo, aderimos ao modelo ideológico de letramento, por acreditarmos que este é historicamente situado e, por isso, as práticas de letramento promovidas na escola devem ser realizadas para que os sujeitos façam uso social da leitura e da escrita e possam ser capazes de compreender o mundo que os cerca e as estruturas de poder associadas às práticas de letramento.

Assim, em sociedades com desigualdades sociais tão presentes, como é o caso da brasileira, os sujeitos que se situam nas classes sociais menos favorecidas economicamente necessitam lutar por direitos e essa luta deve ser possibilitada pelas práticas de letramento ideológico, que podem ser efetivadas nas agências de letramento e, especificamente, na escola, que é o nosso lócus de atuação. Isso porque a escola tanto pode ser mecanismo de dominação e alienação, como pode ser também aquela que subsidia o sujeito para que ele seja capaz de transformar a realidade.

Como Soares (2005), assumimos que o letramento trata-se não apenas da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Na perspectiva da alfabetização através do letramento, busca-se superar as práticas sociais de leitura e escrita que contemplam apenas o domínio do nível alfabético e ortográfico, compreendendo que ler e escrever irão muito além de apenas dominar o código escrito.

Rojo (2010), em sua definição de letramento, destaca os contextos sociais onde ocorrem as práticas sociais de uso da língua:

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles

valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p. 26).

Para Rojo (2010), participar e “funcionar” nas práticas letradas significa que os sujeitos conseguem de forma autônoma desenvolver atividades que envolvem a leitura e a escrita, tais como fazer uma lista de compras, para auxílio no supermercado, ver filmes legendados, ler um jornal, retirar dinheiro com cartão magnético, pois tais atividades requerem que esses sujeitos tenham habilidades de leitura amplas e diversificadas. Neste estudo, concentramos nossa atenção nas práticas de letramento literário realizadas na escola.

3 O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PROFESSOR COMO SEU AGENTE

Cosson e Paulino (*apud* COSSON, 2009, p. 67) afirmam que o letramento literário se constitui em um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária”. Dessa forma,

[...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. (COSSON, 2011, p. 282-283).

Esse letramento difere dos demais devido ao fato de a literatura assumir um lugar de destaque no ato de letrar. Cabe a ela

“tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17)

Cosson (2016) afirma que o letramento literário precisa da escola para se efetivar, pois ele demanda um processo educativo que a simples leitura do texto literário não consegue por si só efetivar:

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 29-30).

Portanto, o letramento literário propõe-se a dar sentido ao mundo através da palavra, sendo de suma importância que o professor assuma o papel de agente de letramento. Para que ele seja um agente de letramento literário, é necessário que este seja sensibilizado para a literatura e a compreenda como fundamental no processo de formação dos indivíduos, incluindo-se nesse processo.

Nessa direção, Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, nos oferece subsídios para pensar a escolarização da literatura e a forma adequada de se fazer essa escolarização, a partir do que ele nomeou de letramento literário. Para o autor,

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de Letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2016, p. 34).

Segundo o mesmo autor, para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, temos que mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário, que abrange o trabalho com a literatura na escola para além da leitura, sendo sistematizado para atingir os objetivos de formar sujeitos capazes de ler o mundo, a partir do texto literário. Desse modo, para Cosson (2016), é necessário que se compreenda que o que deve ser ensinado na escola é como se deve ler literariamente e que não se priorize o ensino da história da literatura; é levar o indivíduo a compreender que, sem a literatura, a vida se torna incompleta e a compreensão do mundo em sua volta mais difícil.

Portanto, a proposta de letramento literário tem objetivos que, a nosso ver, devem estar atrelados ao modelo ideológico de letramento pensado por Street (2014), que entende que as práticas sociais de leitura e de escrita são indissociáveis das estruturas culturais e de poder presentes em uma sociedade.

Entendemos, desse modo, que:

Os livros e os fatos jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são

aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2016, p. 26).

Assim, o letramento literário do aluno na escola está diretamente ligado ao letramento literário do/a professor/a, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante” (COSSON, 2016, p. 30).

Nessa direção, é preciso que o professor compreenda que a leitura literária apresenta duas dimensões primordiais, a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento. A dimensão estética, de acordo com Oliveira (2010), se dá quando o leitor expande o imaginário e coloca em movimento as imagens produzidas por nossa humanidade. A leitura literária também contribui para a formação da personalidade do indivíduo por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores.

A literatura infantil, como artefato cultural que propicia conhecimento, tem um grande poder formativo, mas não deve ser utilizada para fins pedagogizantes, pois a pedagogização da literatura infantil a descaracteriza e promove a errônea escolarização da literatura. Soares (2003) destaca que não há como evitar a escolarização da literatura infantil, mas essa escolarização deve ser feita de maneira adequada, para evitar que os alunos tenham repúdio à leitura literária.

De acordo com Oliveira (2010), a literatura infantil produz conhecimento, não por ser escolarizada, mas porque traz consigo as características da época da sua produção, ou seja, traz consigo a sua historicidade. Faria (2004) diz que o texto literário

É polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas, histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias. (FARIA, 2004, p. 12 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Além disso, Oliveira e Spíndola (2008 *apud* OLIVEIRA, 2010) destacam que o bom texto nos conduz a viagens inimagináveis, de alegria, de felicidade, de surpresas, considerando-se que este estado interior tem o poder de divertir e, ao mesmo tempo, de estimular a aprendizagem, e isso pode ser possível na escola, se o professor se compreender como agente de letramento literário.

Por isso, é de extrema importância que o professor compreenda as funções da literatura. Segundo Cândido (1979 *apud* FERNANDES, 2011), a literatura tem três principais funções: psicológica, formadora e de conhecimento de mundo. A primeira decorre da necessidade da ficção e da fantasia. Essa necessidade transpassa o cotidiano e se expressa na literatura desde as formas mais simples, como a anedota, a adivinha, o trocadilho, até as mais complexas, como as narrativas populares, os contos folclóricos, as lendas e os mitos. Para o autor, todavia, a fantasia está diretamente ligada à realidade, por isso, as criações literárias guardam um grande poder e ajudam na formação das crianças e adolescentes.

A segunda função atribuída por Cândido à literatura é, portanto, a formadora. Essa vai muito além da pedagogia tradicional, que se utiliza da literatura para transmitir o conteúdo ideológico das classes dominantes, tendo como principal objetivo formar sujeitos virtuosos e de boa conduta:

A literatura com finalidade utilitária constrói no entendimento das crianças a noção de que ler é buscar confirmação do já percebido, é reafirmar, é reproduzir sem participar. Temos, assim, a arte transformada em ferramenta. No entanto, a literatura propõe um texto diferenciado, cuja finalidade é mais a recusa do utilitário e de proposta de pensamento divergente. (COSTA, 2007, p. 28).

Fernandes (2011) afirma que Cândido compara a ação da literatura com a própria vida, que ensina com todas as contradições que a compõem, que possibilita ao sujeito o contato com realidades que a pedagogia oficial tenta banir. Para o autor, a literatura, em vez de aprisionar, liberta o sujeito do processo doutrinário imposto pela escola burguesa.

Segundo Fernandes (2011), a função de conhecimento de mundo e do ser que tem a literatura faz com que o leitor participe de uma representação, procure reconhecer seu mundo nela e incorporar uma visão da realidade à sua experiência pessoal. Em outras palavras, o leitor vai adquirindo conhecimento do mundo e de si a partir da experiência vivenciada na ficção da obra literária.

Sendo assim, as funções da literatura evidenciadas por Cândido (1979 *apud* FERNANDES, 2011) justificam a sua importância no ambiente escolar e a importância do professor como agente de letramento literário, pois, por meio da adequada escolarização da literatura, a escola pode abandonar a sua função histórica de doutrinação e subordinação, tornando-se um locus de compar-

tilhamento democrático da construção de conhecimento entre seus agentes.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa aqui delineada é de natureza qualitativa de campo, considerando seu caráter investigativo, por meio da observação participante das práticas de letramento literário de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Minayo (2008, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado.” Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Quanto às questões, objetivos e metodologia, esta pesquisa pode ser caracterizada como Estudo de Caso. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

A pesquisa foi realizada em 2018, em uma escola municipal, localizada na zona urbana do município de Fagundes-PB, que atende a alunos advindos da classe trabalhadora, filhos de agricultores, operários e beneficiários do bolsa família, nas etapas de Educação Infantil (creche, pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e na modalidade educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental - supletivo e Ensino Médio-supletivo). Segundo o seu PPP, a escola na qual a pesquisa foi realizada foi contemplada pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Até o momento da realização da pesquisa, não havia projetos que contemplassem a leitura literária.

As participantes foram duas professoras, atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Fagundes/PB. As turmas nas quais as professoras atuavam possuíam, em média, 23 alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos. Essas professoras foram escolhidas por atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco da nossa pesquisa.

P1, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 43 anos de idade, concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2002, era pós-graduada em Psicopedagogia, e lecionava há 18 anos. Segundo P1, quando criança, tinha pouco acesso aos livros e, como era filha de professora, havia uma certa preocupação com relação à leitura. P1 revelou que, na infância, as irmãs faziam a leitura de livros de literatura para ela e que, pelo menos uma vez ao ano, ganhava dos irmãos livros de literatura infantil. O livro de literatura infantil que marcou sua história como leitora foi o clássico “Os três porquinhos”.

P2, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 42 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia no ano de 1998, era pós-graduada em Coordenação Pedagógica e lecionava há 17 anos. Segundo P2, quando era criança, teve contato com a leitura e a literatura no convívio familiar, que propiciava o contato com contos de fadas, gibis, revistas e lendas. O livro de literatura infantil que marcou a infância de P2 foi “Os três porquinhos”, pois foi o primeiro livro de literatura que ganhou do tio.

O registro das observações realizadas durante a pesquisa foi feito em áudio, por meio de gravações, e através de anotações escritas, nas quais indicamos o dia, a hora e o local de observa-

ção, em um diário de campo, instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Nele diariamente é possível registrar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. As gravações foram transcritas. Em cada sala de aula, totalizamos dez aulas observadas, porém para este capítulo analisamos apenas três delas.

5 ANALISANDO OS DADOS: A INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nesta seção, analisamos dois episódios de leitura de textos literários, com vistas a conhecer as práticas de P1 e P2, participantes de nossa pesquisa. No primeiro desses episódios, os alunos sentaram em suas cadeiras e a professora começou a mediar a leitura do livro de literatura infantil *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meireles:

P1: Olha, bota um zíper na boca

Quem lembra desse livro? (mostrando a capa do livro)

Aluno: A bela bola

P1: Tem uma pessoa nessa sala que ama Cecília e vai colocar o nome da filha dela de Arabela, Tia Val

Aluno: Arabela é amarela

P1: Não, Arabela não é amarela, quem é amarela é a bola. Muito bem, vamos trabalhar com esse livro de Cecília Meireles, é um livro que tem muitas letras. Que poemas de Cecília Meireles a gente já trabalhou? A gente já trabalhou A bela bola, A flor amarela e hoje a gente vai trabalhar esse aqui, vou mostrar a vocês. Olha que coisa linda! Como é que vocês acham que é o nome desse poema?

Aluno: Cecília Meireles

P1: Eu já mostrei para vocês a cara de Cecília Meireles. Olha as Meninas, olha como elas são lindas! Eu gostei delas, uma parece comigo, uma com tia Val e a outra com tia Déia. Olha O nome dessas meninas! Arabela abria a janela, Carolina erguia a cortina, e Maria olhava e sorria! Bom dia! (A professora repete o verso)

Aluno: Sabia que tem rima

P1: Arabela foi sempre a mais bela, Carolina a mais sábia menina, e Maria apenas sorria bom dia! Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela, uma que se chamava Arabela, outra que se chamava Carolina, mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, que dizia com voz de amizade. O que ela dizia? Quem era que abria a janela?

Aluno: Arabela

P1: Quem dizia bom dia?

Aluno: Arabela

Aluno: Maria

P1: Eita que estão prestando atenção. (A professora repete a leitura do poema.) Maria parecia a mais amiga, não era, dava bom dia pra todo mundo. Vocês dão bom dia?

Alunos: Sim

Aluno: Eu não

P1: Vocês entram nessa sala e só alguns dão bom dia! Vamos ver se vocês prestaram atenção, vou colar o textinho!

FIGURA 2- ATIVIDADE I

TRABALHANDO COM O TEXTO

COMPLETE DE ACORDO COM O TEXTO:

AS MENINAS

ARABELA ABRIA A []
CAROLINA ABRIA A []
E MARIA OLHAVA E []
[]!

ARABELA FOI SEMPRE A MAIS []
CAROLINA A MAIS [] MENINA.
E MARIA APENAS []
[]!

PENSAREMOS EM CADA []
QUE VIVIA NAQUELA []
UMA QUE SE CHAMAVA []
OUTRA QUE SE CHAMAVA []

MAS A NOSSA PROFUNDA SAUDADE
É [], MARIA, []
QUE DIZIA COM Voz DE AMIZADE:
[]!

CECÍLIA MEIRELES
meireles@redesocial.com

Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse momento, a professora colou no caderno das crianças o poema *As meninas*, que ela escolheu para ler do livro *Ou isto ou aquilo* e uma atividade enfatizando as rimas existentes no poema.

Como atividade de casa, ela propôs um texto lacunado, no qual as crianças deviam escrever as palavras que faltavam no poema *As meninas*, também de Cecília Meireles:

Observamos inicialmente que P1 não fez uma preparação dos alunos antes da leitura. Procedeu a uma abordagem prévia da capa e da autora do livro e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Durante esse levantamento, um aluno cita o poema *A bela bola*, que está no livro “Ou isto ou aquilo”, mas a professora não atentou para a relação feita pela criança. Tal postura da professora não favorece o letramento literário, pois, mesmo o aluno demonstrando interesse em interagir com a leitura, é ignorado.

O que nos chama a atenção nesse evento de letramento é que P1 não permitiu que as crianças fizessem comentários sobre a leitura e deu ouvidos apenas às respostas dos questionamentos que

estavam previstas por ela, como no momento em que o aluno disse que havia rimas no poema e foi ignorado pela professora, que sequer prestou atenção na sua resposta. Tal postura evidencia que a mediação praticamente não existe, pois a professora não ajuda o aluno a refletir sobre o texto lido, articulando as possibilidades de construção de sentido.

No caso do trabalho com o poema *As meninas*, de Cecília Meireles, realizado por P1, podemos perceber na mediação da professora a ênfase nos aspectos formais (conceito, rima, verso, estrofe), conforme a atividade 2:

FIGURA 3 - ATIVIDADE II

TRABALHANDO COM O TEXTO

- QUAL O TÍTULO DA POESIA:
- Quem é a autora da poesia:
- ESCREVA O NOME DAS MENINAS DA POESIA:
- PINTE, NO TEXTO, O NOME **MARIA** TODA VEZ QUE ENCONTRAR.
- ANOTE QUANTAS VEZES O NOME APARECE:
- LIGUE CADA MENINA AO QUE ELA FAZIA:

ARABELA	•	SORRIA
CAROLINA	•	ABRIA A JANELA
MARIA	•	ABRIA A CORTINA
- QUEM ERA A MAIS BELA?

<input type="checkbox"/> MARIA	<input type="checkbox"/> ARABELA	<input type="checkbox"/> CAROLINA
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------
- CAROLINA ERA A MAIS ...

<input type="checkbox"/> SÁBIA	<input type="checkbox"/> BELA	<input type="checkbox"/> DOCE
--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------
- O MARIA SEMPRE DIZIA?

<input type="checkbox"/> BOA NOITE!	<input type="checkbox"/> BOA TARDE!	<input type="checkbox"/> BOM DIA!
-------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

mafeboledaprof.blogspot.com

Fonte: Acervo da pesquisadora

A atividade acima, proposta por P1, exemplifica a leitura que não se configura como atividade de compreensão, mas gira em torno de informações explícitas no poema e que devem ser reproduzidas na referida atividade. Não há nenhuma questão que faça a criança refletir sobre o poema e construir o sentido do mesmo; é necessário apenas que o aluno seja capaz de revozear e reproduzir os nomes das personagens, contar palavras e identificar rimas, como no caso das questões 7, 8 e 9.

Cosson (2016) afirma que, para se compreender um texto, é necessário fazer uma relação entre ele, o intertexto e o contexto. No entanto, essa relação não é explorada por P1 no momento em que tenta propor uma atividade sobre o livro de literatura infantil trabalhado em sala de aula. A professora poderia explorar questões como: quem são essas meninas? Será que são amigas? Por que será que Maria está feliz? Vocês também costumam fazer como Maria e dizer sempre bom dia? Quem aqui é sábio como Carolina? Tem alguém da sala que tem um nome igual aos das meninas que aparecem no poema? Essas meninas do poema parecem ser legais? Quem gostaria de brincar com elas? No entanto, o foco foi em uma atividade escrita de compreensão que coloca a literatura infantil a serviço unicamente da alfabetização.

Outro livro de literatura infantil trabalhado pela professora foi *O grande Rabanete*, de Tatiana Belynk. Logo após as crianças se posicionarem nas suas cadeiras enfileiradas, a professora iniciou a leitura do livro:

P1: Olha só, a nossa historinha de hoje, alguém já escutou essa historinha aqui?

Alunos: Não

P1: Vamos lá, *O grande rabanete*. Vocês sabem o que é rabanete?

Aluno: Eu sei

P1: *O que é, João? Sabe não? Rabanete é como se fosse uma plantinha, como se fosse um alface, certo? Quem escreveu essa historinha foi Tatiana Belink. Olha aqui o rabanete como ele parece. Parece um alface*

Aluno: *Tia, eu já vi, é uma cebola tia?*

P1: *É não, ele parece uma beterraba, e isso aqui fica na terra, ele fica parecendo um alface fora da terra e embaixo da terra fica o que parece uma beterraba. Vamos lá escutar? Olha, O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete, olha, o vovô foi com uma sementinha na mão, cavou a terra e plantou. O rabanete cresceu, cresceu, cresceu e ficou bem grandão, o vovô quis arrancar o rabanete para comer no almoço. Olha a cara dele, que delícia! Então ele foi para a horta e começou a puxar o rabanete, puxou, puxou, olha a cara dele? Puxou, puxou, puxou, e nada! Sabe o que foi que ele fez? Tentou, puxa, que puxa, que puxa, e nada do rabanete sair. Aí ele teve uma ideia, olha, já sei, então o vovô foi chamar a vovó para ajudar a puxar o rabanete, os dois tentaram, tentaram, tentaram, e nada do rabanete sair. Aí ele teve uma ideia, há já sei, então a vovó foi chamar a...*

Aluno: *A neta*

P1: *A netinha, e os três, olha, que puxa que puxa que puxa, e nada do rabanete sair, aí olha, a netinha teve uma ideia, foi chamar quem?*

Alunos: *O cachorro!*

Aluno: *Eita (risos)*

P1: *A netinha chamou o Totó para ajudar a puxar o rabanete. O Totó segurou na neta, a neta segurou na vovó, a vovó segurou no vovô, e começaram a que? A puxar, puxa que puxa que puxa, e nada desse rabanete sair.*

Aluno: *Pega um caminhão tia!*

P1: *O que será que esse rabanete não quer sair? Parece que tá colado né?*

Aluno: *Tinha gente botando super bonder.*

P1: *Então o Totó teve uma ideia, foi chamar quem?*

Alunos: *O gato!*

P1: *O gato segurou aonde? No rabo do cachorro, o cachorro segurou na neta, a neta segurou na vovó, a vovó segurou quem?*

Alunos: *No vovô*

P1: *O vovô segurou o rabanete e puxa que puxa que puxa e nada!*

Aluno: *Bota um caminhão aí*

P1: *Aí o gato teve uma ideia, foi buscar quem?*

Alunos: *O rato!*

P1: *O rato disse: Araaa, vamos ver, o rato segurou no rabo do gato, o gato segurou no rabo do cachorro, o cachorro segurou na netinha, a neta segurou na vovó, a vovó segurou no vovô e começaram a puxar! Puxa que puxa que puxa!*

Aluno: *Chama o caminhão!*

P1: *Tharam, o rabanete saiu*

Aluno: *“avooou todo mundo”.*

P1: *Arrancaram o rabanete! Eu sou o mais forte, disse o rato! Olha o rato. Então todos foram sentar na mesa e jantar o delicioso rabanete, e ainda sobrou mais um pouco! O super rato. Vocês acham que foi mesmo? E acabou a história, palma para a história.*

Neste episódio, podemos observar que o que prevaleceu foi a interpretação da professora sobre as imagens e, mesmo que uma das crianças tenha tentado insistentemente interagir com o texto, não conseguiu porque a professora não abriu espaço para a participação dos alunos. Quando P1, por exemplo, argumentou que o rabanete se parece com uma alface, a criança afirmou que parecia uma cebola, porém sua resposta foi simplesmente rejeitada, sem nenhum tipo de discussão. A criança permaneceu buscando interagir com a leitura da narrativa, argumentando que o rabanete não foi retirado porque colocaram cola *super bonder* nele. Percebemos por parte da professora uma preocupação exacerbada em

produzir a compreensão esperada por ela, pois não compreende que a criança também está formulando suas hipóteses sobre o texto que está sendo lido, que não é um receptor passivo da interpretação da professora.

Portanto, destacamos que o trabalho com o livro de literatura infantil *O grande rabanete* realizado por P1 é exemplo de como os livros de literatura infantil vêm sendo utilizados na escola como pretexto para fins outros que não sejam a leitura literária, tanto durante a leitura da professora, que silencia as vozes das crianças, como com a proposta de atividade, que não favorece a formação do leitor, ao contrário, faz com que as crianças compreendam que sempre que forem ler um livro de literatura infantil haverá uma atividade relacionada que está longe de ser motivadora e não favorece o letramento literário, podendo afastar o leitor da leitura literária, por considerá-la apenas como atividade escolar. A prática pedagógica de P2 é muito semelhante à de P1. A diferença mais visível está no fato de que P1 faz uso do livro de literatura infantil, enquanto P2 faz sempre uso de uma cópia de má qualidade do livro de literatura infantil.

A seguir, descrevemos e analisamos um episódio de leitura de livro literário infantil ocorrido na sala de aula de P2. A professora pediu para que as crianças sentassem no tapete de TNT e começou a leitura do livro *João da Água*, de Patrícia Engel Secco:

P2: Todo mundo sentado, como a tia faz todo dia, vamos, Eduardo, sentar! Quando a tia diz preste atenção, é o que? Escutar a historinha em silêncio! Então Hoje nós vamos escutar a historinha...

Aluno: Ho tia, ele tá me imitando.

P2: O que será que tem nessa historinha?

Aluno: Ele pegava a água porque o povo pagava a ele! Leva no balde!

P2: Olhe, tia falou um de cada vez para falar! Vamos

passar aqui! João da água. Quem escreveu foi Patrícia! E esse desenho bonito quem fez foi Maria Eugênia! Psii, a tia vai ficar em pé agora observando! Preste atenção! Vamos ver o que aconteceu, Juan e Keveni.

P2: Todos os dias João da água acordava cedo, ele ia pegar água, porque, porque a mãe precisava de água pra cozinhar, lavar, tomar banho.

Aluno: Tia, a minha é da cisterna!

P2: Vocês precisam de água em casa. (aluno interrompe) O que foi que tia disse, Eduardo? Na hora de escutar historinha tem que ser educado, ser educado é ouvir. (alunos com conversas paralelas)

P2: Então João tinha esse nome porque, tá vendo tia Valmira. Agora tia vai falar sério, preste atenção, se não prestar atenção todos aqui vão ficar sem intervalo e não vai ter mais quadra.

P2: Então ele tinha esse nome porque ...

Aluno: Cadê meu lápis?

P2: João acordava cedo para pegar água, ele não tinha água em casa, ele tinha que pegar água no poço com a lata.

Aluno: Tia, minha mãe pega água da chuva.

P2: João adorava o caminho do rio, que ele chamava de riacho, o riacho era fundo, ele ia contente e feliz, encontrava os amigos que diziam: olá João, tudo bom? Ele falava com os amigos porque era educado e prestava atenção. Um latão era furado e os colegas riam dele e chamavam de João bobão, ele dizia: meu latão está ótimo, eu quero ele assim. Ele adorava pegar água para ajudar a mãe e os irmãos. Vamos lá... Os irmãos de João fizeram uma surpresa, compraram um balde novo, uma lata nova, quando ele chegou sabia que foram os irmãos que compraram. Meus irmãos queridos, eu gostei da surpresa, mas quero continuar com minha latinha furada. Eu não quero trocar a late. Porque será? Era especial. Mas João todos te chamam de bobão porque você só chega com metade da água. Vocês já prestaram atenção no caminho? Um irmão falou tem terra, o outro falou tem flores. Lindo parecia um jardim. João falou,

pois é, todo dia eu passo e rego essas flores. Mas é mesmo, João, há um jardim, vou avisar a todo mundo que você está regando as plantinhas e está formando essa coisa. Ele continuou carregando com a lata furada por que?

Aluno: para regar as flores

P1: Os irmãos contaram aos vizinhos, e nunca mais chamaram João de João bobão, mudou o nome de João da água para João das flores. Vocês gostaram da historinha? Ninguém vai levantar agora. Quem é João da água?

Alunos: O irmão mais velho.

P2: Vocês precisam da água para quê?

Aluno: tomar banho, lavar prato, lavar a calçada. Tomar banho, beber água.

P2: Mas é certo lavar a calçada com a água da torneira? Não!

A atividade de leitura proposta por P2 com base no livro de literatura infantil *João da água* revela que seu trabalho com os livros de literatura infantil em sala de aula está a serviço dos conteúdos a serem trabalhados, pois quando questionada sobre o motivo da escolha desse livro de literatura infantil, P2 revelou que fez a escolha porque estava trabalhando o conteúdo água. Observamos que há claramente um trabalho feito em prol do conteúdo em destaque, no qual o livro de literatura infantil é instrumento de aproximação e apropriação de conteúdo. Tal concepção está distante da concepção do letramento literário defendida por Cosson (2016), que atenta e nos faz compreender a leitura literária não como um pretexto para realização de atividades que contemplem algum conteúdo, mas como um artefato capaz de nos fazer compreender o mundo que nos cerca a partir da leitura.

É importante afirmar que não estamos aqui defendendo a leitura apenas como exercício do prazer, embora seja essa dimensão uma das mais importantes e que não podemos perder de

vista no horizonte da leitura literária. Entendemos, como Cosson (2016), que os livros, assim como os fatos, não falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte desses mecanismos devem ser aprendidos na escola. Portanto, a escola precisa ensinar aos alunos a abordar o livro de literatura infantil, e a grande questão a ser enfrentada é que os professores têm dificuldades em promover essa abordagem, sem passar pela pedagogização da literatura infantil.

As questões elaboradas tanto por P1 quanto por P2 sugerem que os livros de literatura infantil servem, na maioria das vezes, para identificar conteúdos e a tarefa dos alunos não passa de extração de conteúdos e informações explícitas na superfície do texto.

Acreditamos que, para formar o aluno leitor, o professor precisa perceber que ler não se resume a uma tarefa mecânica de identificação de respostas em um texto para responder às perguntas do professor, mas trata-se de um processo complexo e ativo de construção de sentido. Nessa direção, a condução da leitura coletiva, por parte das professoras participantes da pesquisa, poderia, por exemplo, considerar as experiências e conhecimentos prévios das crianças com os fatos narrados, que se manifestam em diferentes momentos dos episódios analisados. Isso, certamente, teria ajudado as crianças a dar sentido aos textos que liam em conjunto, à medida que leitor e texto poderiam ter interagido de forma mais consistente.

Tanto P1 como P2 apresentam dificuldades em promover a adequada escolarização da leitura dos livros de literatura infantil em suas salas de aula, o que pode acabar afastando os alunos da leitura literária. Por isso, é urgente repensar o modelo atual de escolarização da literatura infantil e investir na adequada escolarização, pois como destaca Soares (2006, p. 21):

não há como evitar que a literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar saber escolar, se

escolarize, e não se pode atribuir em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la porque isso significaria negar a própria escola.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1972, p. 804).

Sendo assim, é preciso repensar e redescobrir como fazer essa adequada escolarização da literatura e não utilizá-la constantemente como pretexto para a análise linguística e avaliação da leitura.

Quanto aos desafios que se colocam para a formação de leitores literários, Soares (2011), em seu texto sobre a escolarização da literatura, considera o processo de escolarização como inevitável, como já foi mencionado, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura: que obedecesse, no momento da leitura, a critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção dele. Mais ainda, considerando a relação da leitura literária, no interior de um projeto de formação de leitores, a partir dos repertórios de leitura dos mesmos, em direção a um alargamento de horizontes, a autora defende a descoberta de uma escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Além disso, o professor precisa compreender o papel fundamental da literatura infantil e da literatura na sua vida, humanizando-o e transformando-o, pois, conforme Candido (1972),

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor,

Sem o comprometimento com a leitura literária, o professor não assegurará o ensino da literatura. No entanto, não trazemos os professores como algozes e principais responsáveis pela inadequada escolarização de literatura infantil e do letramento literário, uma vez que eles também são vítimas de um processo excludente numa sociedade como a brasileira, que inviabilizou por muito tempo o contato das “minorias” com o literário, pois sabemos que manter o povo ignorante e sem acesso aos livros de literatura é uma das mais poderosas formas de dominação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às práticas de letramento literário nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa, constatamos que são práticas pedagogizantes e que o texto literário infantil, na maioria das vezes, é utilizado como pretexto para a realização de atividades ou ensino de conteúdos atrelados ao trabalho com a alfabetização. Há um controle sobre o livro de literatura infantil, que se materializa no difícil acesso das crianças aos livros e na precária interação com ele, não havendo um momento de escolha do livro para a leitura pelos alunos e nem uma articulação da escola com os familiares, para que favoreçam o letramento literário dos alunos também em suas casas.

Os resultados da pesquisa nos fazem compreender porque ainda temos uma maioria de leitores que, no máximo, revozeiam o que o texto diz, que não conseguem fazer relações entre o texto e o contexto, muito menos posicionar-se criticamente diante da

leitura de textos que exijam deles mais do que extrair respostas prontas que estão de fácil acesso na superfície do texto. Sendo assim, tais resultados sinalizam uma realidade na qual as relações de poder existentes na sociedade capitalista desigual são reproduzidas e o professor é o que autoriza a leitura ou a desautoriza, é aquele que domina a compreensão e o aluno é apenas um receptor passivo das coordenadas.

A pesquisa aponta ainda para a importância de se subsidiar o letramento literário do professor, para que ele se veja como leitor de literatura infantil, encante-se e se sinta contemplado com esse artefato cultural e, a partir dessa formação, compreenda o seu papel de agente de letramento na construção de trajetórias de leitura de leitores de literatura. Nesse sentido, as nossas análises em vários momentos apresentam reflexões sobre as possibilidades de trabalho com o texto literário que podem contribuir para o letramento literário dos leitores em formação.

Por fim, destacamos que a promoção de políticas de formação de professores voltadas para o letramento literário do aluno na escola é fundamental, tendo em vista que os eventos de letramento envolvendo o texto literário possam efetivamente se realizar na escola como prática social que visa não só à formação do leitor, mas, sobretudo, à formação do humano.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, vol. 24, nº 9, pp. 803-809, setembro. 1972 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>. Acesso em: 20 fev. 2018.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba, Ibpx, 2007.

FERNANDES, Celia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil**. São Paulo: Mercado das Letras. 2011.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. Ed. Recife: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPÍNDOLA, Arilma Maria de A. **Linguagens na educação infantil II - literatura infantil**. NEAD. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias In: **Literatura: ensino fundamental**. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

LETRAMENTO EM LÍNGUA DE SINAIS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS EM UM CURSO DE LETRAS LIBRAS¹

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima²
Dorivaldo Alves Salustiano³
Niédja Maria Ferreira de Lima⁴

A surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente (PIMENTA, 2001, p. 24)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história da educação de pessoas surdas foi possível identificarmos a latente presença da Língua Portuguesa nos processos acadêmicos/escolares e nas pos-

[1]. Este capítulo foi produzido com base na dissertação *Ensino Superior e Pessoas Surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG*, de autoria de Ritha Cordeiro de Sousa e Lima, defendida sob orientação do segundo autor e coorientação da terceira autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG (PPGED/UFCG), na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade.

[2]. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Tradutora e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação (IFPB), Professora Substituta de Libras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mails: ritha.lima@ifpb.edu.br, ritha.lima@servidor.uepb.edu.br.

[3]. Doutor em Educação, professor da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFCG, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. E-mail: dorivaldo.alves@professor.ufcg.edu.br.

[4]. Doutora em Educação, professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFCG, vinculada à Linha de Pesquisa 1-História, Política e Gestão Educacionais. E-mail: niedja.maria@professor.ufcg.edu.br.

sibilidades formais de registros por parte de surdos e de surdas. O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é visto como uma conquista imensurável, porém, tal fato prevê a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A obrigatoriedade do português escrito, por vezes, tende a reduzir as produções das pessoas surdas em consequência do parcial desconhecimento desta língua, em razão de se apresentar em uma modalidade diferente da língua natural do Povo Surdo⁵. Ou seja, a Língua de Sinais (LS), enquanto língua natural, assume uma modalidade visuoespacial e a língua portuguesa, oral-auditiva.

Nessa perspectiva, mesmo em contexto de educação bilíngue, as pessoas surdas devem fazer uso do registro escrito em língua portuguesa. Com efeito, podemos atribuir a massiva frequência de registros em português ao fato de a Libras ter sido reconhecida como língua ágrafa. Muito embora haja pesquisas, especialmente as desenvolvidas por Stumpf (2016, 2017), Dallan, Stumpf e Mascia (2018) que tratam das possibilidades de letramento a partir do sistema de “Sign Writing” como escrita funcional para as pessoas surdas, até o presente momento, não foi possível a oficialização de tal escrita.

Contudo, a filmagem de pessoas falando em libras possibilita o letramento em língua de sinais como alternativa cabível ao registro formal das produções surdas visando à autonomia da pessoa surda, posto que o registro passa a ser feito em sua língua natural. Neste contexto, objetivamos com esse estudo propiciar reflexões acerca da viabilidade de instituir essa prática em espaços acadêmicos/escolares que se pretendem bilíngues, a exemplo do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

[5]. Nomenclatura utilizada para se referir exclusivamente a grupos de pessoas surdas (QUADROS, 2019).

2 A CONSTITUIÇÃO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS: ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo da história, a construção das pessoas surdas foi (é) marcada por tensões, principalmente, relacionadas a LS. Desde a antiguidade, as pessoas surdas foram constituídas a partir de uma visão clínica da surdez com vistas a enquadrá-las em normais e anormais. Nesse processo, as pessoas ouvintes são “hóspedes do corpo surdo que se movimenta sob sua orientação” (LOPES, 2004, p. 46), tendo o “ouvintismo” como um padrão a ser alcançado como modelo do viver. No dizer de Skliar (1998), os surdos e as surdas estão submetidos e submetidas a uma série de representações de pessoas ouvintes a partir das quais estão obrigados a se perceberem, e dizerem de si. É nesse cenário que ocorrem as percepções “do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Hoje, o bilinguismo visa construir uma nova concepção de pessoas surdas, considerando a diferença como condição constituinte do ser humano, desvinculada da visão ouvintista que, por diversas vezes, usa as lentes da incompletude que produziu “a invenção cultural da surdez” (LOPES, 2004, p. 50), a qual enxergava as pessoas surdas como, essencialmente, deficientes, limitadas, inaptas.

Para entender o bilinguismo das pessoas surdas é preciso considerar, para além do uso de duas línguas, as identidades/diferenças marcadas pelos elementos culturais que as envolvem. É necessário captar as sutilezas presentes nos reducionismos técnicos, que veem o bilinguismo como sendo “aplicado àqueles [e àquelas] que usam duas ou mais línguas no seu dia a dia” (QUADROS, 2019, p. 141). No caso das pessoas surdas, o bilinguismo é também um processo bimodal, visto que há, além do encontro das línguas, o

encontro de modalidades distintas. Sendo assim, o bimodalismo está justificado pelo fato de a língua portuguesa se apresentar em uma “segunda modalidade, ou seja, não se apresenta visual-espacialmente, como as línguas de sinais” (QUADROS, 2019, p. 152). Faz-se necessário usar as lentes socioideológicas que assumem o bilinguismo como sendo um novo prisma que oportuniza o reconhecimento das pessoas surdas em sua plenitude e inteireza, que - dentre tantos posicionamentos - preocupam-se em estabelecer vínculos epistemológicos nos processos educacionais, tendo como premissa de suas ações “o como fazer esta[ndo] intimamente ligado ao por que fazer; para que fazer e para quem fazer” (DORZIAT, 1999, p. 28). Implica no entendimento de que “é através da língua de sinais que os[as] estudantes surdos[as] podem receber uma instrução adequada na língua escrita da sociedade e com isso desenvolver o bilinguismo funcional” (SVARTHOLM, 1999, p. 21). É, outrossim, “um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação com o mundo” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 644).

As pessoas surdas sofrem fortes tensões oriundas, principalmente, do fato de, muitas vezes, a questão linguística ser desvinculada da cultural. Embora se coloque a abordagem bilíngue em relevo, o grande desafio consiste em promover uma sistemática de apropriação das duas línguas, respeitando as idiosincrasias das pessoas surdas, ou seja, realizar uma abordagem em que a visualidade seja ressaltada tanto no desenvolvimento da Língua de Sinais, enquanto primeira língua, quanto no da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, na modalidade escrita.

O grande desafio consiste em efetivar a língua de sinais enquanto língua de instrução em todo o currículo. Este movimento tende a impactar fortemente a organização escolar em contextos bilíngues para pessoas surdas. Comumente, o currículo é sistematizado a partir da língua portuguesa, “pois a maioria dos[as]

professores[as] são falantes nativos[as] de português” (QUADROS, 2019, p. 151). Esse movimento necessita tomar outro contorno quando se trata da educação de/para pessoas surdas, pois a instrução deve partir da língua de sinais.

Destarte, a possibilidade de letramento numa perspectiva ideológica, a qual prevê o uso das múltiplas práticas sociais de uso da língua como possibilidades de letramento (STREET, 2010), abre margem para refletir possibilidades para além do convencional encontro com o texto escrito em língua portuguesa, exclusivamente. Pensando a educação das pessoas surdas sob essa ótica, acreditamos que o letramento bilíngue possibilita a presença da Libras enquanto língua de instrução e a língua portuguesa escrita enquanto segunda língua.

A atenção ao critério da visualidade, no entanto, não é uma iniciativa meramente didática, ela precisa estar envolta em uma concepção que dê centralidade ao aspecto cultural. Isso é importante porque é esse processo cultural-linguístico que proporcionará o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, permitindo-lhes acessar aos vários tipos de conhecimentos, inclusive o da língua majoritária, a língua portuguesa no Brasil, preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

3 A LÍNGUA DE SINAIS: DO PROIBIDO AO OFICIALIZADO

Não há, na historiografia, o registro do momento em que as pessoas surdas começaram a existir. Em Sánchez (1990), “a surdez é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos[as]”⁶ (SÀNCHEZ, 1990, p. 31). Acreditamos que desde os primórdios, des-

[6]. “La sordera es tan antigua como la Humanidad. Siempre han existido sordos” (SÀNCHEZ, 1990, p. 31) - tradução das autoras e do autor.

de o início da civilização humana, havia pessoas surdas. Entretanto, em decorrência das violências física, psicológica e social que sofreram por causa das diferenças que apresentavam em relação a maioria das pessoas em seu entorno, se retraíram e buscaram se adaptar, ocasionando o reconhecimento tardio da sua língua.

Como todas as pessoas que se constroem de modo diferente, as pessoas surdas, que se expressavam de maneira diferente daquelas que compartilhavam uma língua majoritária, tornaram-se potenciais sujeitos de processos de normalização. Nas palavras de Skliar (1998), a normalização do ouvir transforma “as características desejáveis em normais e naturais. Todos os desvios destas normas aparecem, pois, como patologias medicalizáveis a serem corrigidas (SKLIAR, 1998, p. 39). No caso das pessoas surdas, a anormalidade concentrava-se no fato de não ouvir e de enunciar-se e recepcionar os discursos visualmente.

O processo de normalização das pessoas surdas, no entanto, não é estático. Ele muda e se atualiza de várias formas, sempre na tentativa de invisibilizar a condição surda e apagar o “eu surdo”⁷, como uma tentativa de higienização social. Inúmeros foram os processos de exclusão vivenciados pelo Povo Surdo: exclusão do convívio familiar, do convívio religioso, dos âmbitos educacional e profissional, do matrimônio, do direito de receber herança e até mesmo do direito de viver.

Os primeiros estudos que reconheceram as pessoas surdas como seres humanos e como possuidoras de cognição iniciaram-se na Idade Moderna, com Girolamo Cardano, que defendia ser um crime não instruir as pessoas surdas-mudas⁸. Os primeiros

[7]. Denominamos de “eu surdo” a pessoa que se reconhece como surdo ou surda e que faz uso livremente da língua de sinais como língua de estabelecimento de relações no mundo.

[8]. Acreditava-se naquela época que a ausência de oralidade se devia a mudez e não apenas a surdez. Nesse sentido, é bastante comum encontrar em literaturas mais antigas os termos surdo-mudo ou surda-muda.

surdos que conseguiram frequentar a escola, fundada pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon, eram membros de uma importante família aristocrata espanhola, os Velascos. Contudo, como a LS não era considerada como língua, de fato, mas uma mera comunicação gestual, os irmãos foram instruídos em algumas disciplinas acadêmicas e sobretudo treinados a falar e a fazer leitura ora-facial para que fosse possível receber herança (STROBEL, 2008).

Todos os relatos históricos dessa época apontam para uma educação que considerava ser primordial o processo de oralização das pessoas surdas, sem que houvesse primazia pelo ensino. Era mais significativo que elas fossem curadas de sua deformidade (surdez) e, frente a isto, importava o treino de uma fala mecanizada restrita à repetição dos enunciados formulados pelos mediadores deste processo (NASCIMENTO, 2006).

Na década de 1880, na cidade de Milão, um congresso oficializou a determinação da oralização para as pessoas surdas. Esse evento marcou um retrocesso quanto à educação de surdos e surdas, com o banimento dos sinais das escolas e a supremacia da língua oral. Após anos de uma escolarização que pretendia muito mais o desenvolvimento de pesquisas médico-científicas do que educar as pessoas surdas, inicia-se nos Estados Unidos uma pesquisa sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). Naquele momento, surge a possibilidade de uma língua de modalidade visual ser referendada como língua de fato, com estrutura lexical, gramatical, sintática e semântica que atendesse às necessidades de uma língua legítima, tal qual as línguas orais.

Dada a legitimidade da língua e sua importância no processo de humanização, iniciou-se um movimento que visava a sua implementação na educação de surdos: a Comunicação Total. Esta abordagem não era a mais adequada, mas abriu passagem para uma visão pedagógica que buscasse contemplar a LS e a inteireza das pessoas surdas, o Bilinguismo.

O Bilinguismo, para além do “bi”, que identifica duas línguas, busca considerar as pessoas produtoras dessa língua, que envolve história de vida, cultura, identidades, condição social, condição de gênero, enfim, o ser e estar no mundo. A perspectiva de língua como símbolo de uma cultura rebate, inevitavelmente, sobre os processos educacionais desenvolvidos no ambiente educacional. Por isso, o Bilinguismo toma a LS como língua de instrução em todo o currículo educacional, que deve ser pensado para e com os surdos envolvidos e as surdas envolvidas. Uma vez feitas essas considerações, “certamente alterarão todo o quadro dos objetivos pedagógicos e todo o cotidiano escolar” (SÁ, 1998, p. 185). As reivindicações da comunidade surda por um sistema educacional que as contemplassem resultou, dentre outras conquistas, no reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais.

A LS é o principal artefato cultural das pessoas surdas, porque é por meio dela que os surdos e as surdas são reconhecidos e reconhecidas, principalmente, como aqueles/as que se comunicam, percebem, interagem com o mundo e mantêm relações sociais através da LS. A LS constitui, assim, a subjetividade das pessoas surdas, possibilitando a afirmação cultural de maneira visível e assumida, rompendo com os grilhões que sufocam sua cultura, a cultura surda (WITCHES; LOPES, 2018).

4 O CENÁRIO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados apresentados neste estudo são oriundos de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida por Lima (2021)⁹

[9]. Processo investigativo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas sob o nº 3.898.935, em março de 2020.

no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa inicialmente caracterizou-se como sendo documental seguida de entrevistas e objetivou estudar o bilinguismo de pessoas surdas no contexto de Educação Superior no curso de Letras Libras ofertado de maneira presencial pela UFCG.

O curso de Licenciatura em Letras Libras é reflexo dos movimentos sociais das pessoas surdas em busca de reconhecimento linguístico e igualdade de direitos. As lutas desses militantes e dessas militantes resultaram em algumas legislações que oportunizaram às pessoas surdas ocupar alguns espaços sociais antes não ocupados. O espaço acadêmico compõe o rol das conquistas das pessoas surdas. Estas, marcadas pelo tratamento da LS enquanto língua passível de instrução e, até mesmo, língua científica, uma vez que se torna objeto de estudo nas graduações.

A publicação do decreto Nº 7.612/2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, o qual objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência, propiciou a implementação do curso de Licenciatura em Letras Libras na UFCG. O decreto estrutura-se em eixos, dentre eles, o que trata do acesso à Educação e ao ensino bilíngue, assim como dos profissionais que estão diretamente ligados à promoção dessa educação, professores e professoras de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras (UFCG, 2015).

A pesquisa foi desenvolvida com base na análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras, dos planos de curso de quatro componentes curriculares e de entrevistas com docentes e discentes participantes. As entrevistas foram feitas em Libras com os participantes surdos e surdas e em língua oral (português) com as participantes ouvintes.

O enfoque de análise neste trabalho tem por base um recorte da entrevista feita com uma docente surda, a qual será identificada como Ana¹⁰. Na ocasião, ela ministrava o componente Gêneros I. Consideramos de grande relevância compartilhar neste texto o debate acerca do letramento bilíngue proporcionado no contexto desta pesquisa, muito embora estejamos cientes de que, pelo formato do texto e a complexidade da temática, não será possível esgotá-lo neste trabalho, sendo necessárias mais pesquisas que contemplem a surdez e o letramento bilíngue proporcionado pelo emprego da LS como língua de instrução de pessoas surdas no contexto da formação docente bilíngue em cursos de Letras Libras.

Portanto, os dados aqui analisados representam possibilidades de práticas de ensino bilíngue que tomam a língua de sinais como meio/condição para a compreensão de textos produzidos em português escrito e, conseqüentemente, melhor domínio dos conhecimentos formais, necessário ao docente de Letras Libras.

5 LETRAMENTO EM LIBRAS: POSSIBILIDADES PARA ENSINO DE PESSOAS SURDAS

Desde a oficialização da oralização como método da educação das pessoas surdas, podemos identificar grilhões que dificultam a plena educação das pessoas surdas e que permanecem vigentes até os dias atuais. Seja no currículo, que não contempla as questões relacionadas à surdez como um todo, seja nas práticas acadêmicas/escolares ouvintistas, às vezes, travestidas de meras traduções para a língua de sinais sem considerar as especificida-

[10]. Nome fictício dado à participante objetivando preservar sua identidade e atender a um princípio ético na pesquisa.

des dessa língua, ou ainda, nas impossibilidades de expressão das potencialidades das pessoas surdas.

Entendemos as pessoas surdas como seres prioritariamente visuais, dada a sua constituição linguística e sua condição orgânica, a qual não podemos prescindir. Assim, acreditamos que o letramento bilíngue em muito colabora para produções surdas que tenham por premissa empoderar/emancipar o Povo Surdo nos registros, pois, à medida que as pessoas surdas têm acesso aos textos por meio da Libras, a relação de sentido tende a ser estabelecida, facilitando suas contribuições sociais. Para tal fim, o uso de metodologias que tenham por premissa a língua de sinais enquanto língua de instrução em todo o currículo, associada ao uso de videografações muito tem a contribuir com a possibilidade de registros visuais.

No curso investigado, foi possível identificar um movimento que suscita o letramento em Libras, em pelo menos um componente, Gêneros I. Este componente traz como ementa: *as práticas de leitura e produção de gêneros não acadêmicos em Libras. Análise de atividades de compreensão de leitura e produção de gêneros e de textos em materiais didáticos*. O excerto abaixo ilustra o trabalho realizado pela docente responsável pelo componente curricular no semestre em que a pesquisa foi realizada.

Excerto 1:

Faço uso de textos sinalizados por mim, disponibilizo para os alunos e as alunas e, em seguida, faço perguntas sinalizadas as quais são respondidas em línguas de sinais. (Ana, professora do curso de Letras Libras – UFCG, entrevista concedida em novembro de 2020).

Os textos sinalizados, conforme a participante revelou, são produções em Libras disponibilizadas aos alunos e às alunas para que seja possível a apropriação da temática em língua natural.

Notoriamente, Ana está produzindo eventos de letramento por intermédio da Língua de sinais. Ao disponibilizar textos sinalizados, o registro ocorre em Libras como possibilidade didática que inaugura na academia a promoção de um espaço de produção verdadeiramente pensado para o público surdo, contemplando a estrutura gramatical da Libras, fomentando, assim, uma comunicação mais fluida e isenta de ruídos. Vemos tal prática como sendo uma porta aberta para ecoar as condições das pessoas surdas de ser e estar no mundo através da sua língua natural.

Torna-se relevante afirmarmos que a naturalização de textos sinalizados compreende uma iniciativa importante, uma vez que tal modalidade de texto é bastante utilizada no convívio do Povo Surdo. Para afirmar isso, tomamos por base as palavras de Quadros (2019) ao observar que, quando os surdos e as surdas precisam transmitir informações que necessitam de maior clareza “são postados vídeos em Libras, em vez de escrever em português. O trivial pode ser dito em português, mas o que é importante é filmado em Libras” (QUADROS, 2019, p. 152). Justamente a partir desta afirmação da autora, se faz necessário e urgente a legitimação de textos sinalizados no ensino bilíngue e convívio social. Isto porque a Libras é a língua de interação, de aquisição de conhecimento, de difusão de ideias e conceitos. De maneira simplificada, é a língua natural das pessoas surdas.

Ao olharmos para a história da escrita identificamos que o “signo não teve sua origem, assim, na palavra, como uma tradução, mas sim nos aspectos visuais do mundo e, por meio dele, as primeiras marcas de sociedades que se estruturam em torno do visual” (LODI; HARRISON; CAMPO, 2017, p. 37). Desse modo, não pretendemos defender uma inovação, mas sim uma oportunidade de evidenciar a visualidade como alternativa a registros no que tange às pessoas predominantemente visuais, visando outras práticas pedagógicas que outrora constituíam-se, excessivamen-

te, “como territórios ouvintes vivenciadas pelos[as] próprios[as] surdos[as]” (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 19). Essas práticas, por muitas vezes, são instauradas na construção do Projeto Político Curricular e se estendem, conseqüentemente, nos processos didáticos. É o modo de pensar a educação de pessoas surdas por padrões ouvintistas que tendem a desviar o olhar para as inúmeras possibilidades que a Libras apresenta e concentrar na atividade purista de tradução de uma língua para a outra.

A partir da proposta da professora, os alunos e as alunas necessitam fazer a leitura dos sinais, enunciados em forma de texto sinalizado para atribuírem sentido ao que está sendo proferido e, posteriormente, (re)produzi-lo. O fato de a professora fazer uso de textos sinalizados inicia eventos de letramentos em Libras que darão oportunidade às práticas “acadêmicas de letramento” (STREET, 2010, p. 39), também em Libras. Ao examinarmos a história da educação de pessoas surdas, facilmente identificamos que a Libras não ocupava o lugar de textos. Com isso, a proposta da professora inaugura uma nova perspectiva de ensino bilíngue, considerando os aspectos linguístico-visuais enquanto oportunidade para aquisição de conhecimento, por surdos e surdas, de discussões que outrora se apresentavam acentuadamente em língua portuguesa escrita.

Os desafios de implantar o letramento em Libras na formação inicial de surdos e surdas são diversos, dentre eles, a ausência de materiais sinalizados, como é relatado a seguir:

Excerto 2:

Os materiais que estão acessíveis são confeccionados por mim [risos]. Eu sou limitada, faço vídeos em Libras e compartilho com os alunos e, assim, tento ter materiais em LS, mas todos confeccionados por mim. (Ana, professora do curso de Letras Libras – UFCG, entrevista concedida em novembro de 2020).

no texto, quer dizer acontecimento. (Ana, professora do curso de Letras Libras – UFCG, entrevista concedida em novembro de 2020).

A ausência de materiais didáticos sinalizados pode ser atribuída à lacuna resultante da não legitimação de práticas de letramento em língua de sinais. As produções sinalizadas no âmbito acadêmico tendem a conferir à língua de sinais maior prestígio, além de empoderar as pessoas surdas a conquistarem espaços outrora inalcançáveis, dada a dificuldade de se fazerem entender e entenderem as produções massivamente em português escrito.

O caminho que oportuniza a legitimação de textos sinalizados, enquanto possibilidade de produção formal, pode facilitar o acesso e permanência das pessoas surdas em espaços acadêmicos/escolares. Trata-se da excessiva ênfase no ensino com foco na codificação e decodificação dos signos, não sendo ponderada a escrita como prática social, ou seja, o letramento. Em virtude disso, muitas pessoas surdas “embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua” (PEREIRA, 2017, p. 47). Isto porque não lhes é oportunizado o acesso ao texto em uma língua passível de construir sentido, de modo que o processo de apropriação do texto escrito é atravessado pela tradução da língua natural na busca pela compreensão do que se lê. A grande tensão dessa prática consiste no fato de as línguas se apresentarem em modalidades diferentes e, por conseguinte, estruturas singulares. Essa questão impacta diretamente a compreensão das ideias representadas através da segunda língua, como vemos no excerto a seguir.

Excerto 3:

Os textos em português servem para nortear a discussão que é feita em Libras. Às vezes, eu percebo que os alunos e as alunas têm dificuldade na leitura. [...]por exemplo, os alunos surdos e as alunas surdas estão lendo um texto e tem a palavra evento, eles associam à festa [faz o sinal da palavra que denota a festa] e eu digo: não, essa palavra,

Por vezes o entendimento do texto produzido em português escrito só é possível com a tradução para a língua de sinais. É razoável essa associação fora de contexto, pois “ler para esses sujeitos [as pessoas surdas], implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais” (LODI *et al.*, 2017, p. 42). Dada essa condição, a leitura não é, como se pode imaginar, algo de fácil acesso. Soma-se a isso, fazendo uso do exemplo de Ana, o fato de que os sinais para EVENTO, enquanto organização cerimonial, e EVENTO, enquanto acontecimento, são distintos. Tem-se um entrave, porque, no português, uma mesma palavra assume sentidos diferentes, enquanto, na Libras, os sinais são específicos para cada léxico.

Diferentemente de uma relação de bilinguismo com exposição de línguas na mesma modalidade, as pessoas surdas, bilíngues bimodais, não estabelecem uma relação de interação com o texto escrito, não é uma leitura com construção de sentidos unicamente pela língua que se mostra escrita. Está mais associada a exercícios de correções das relações feitas com sua língua natural (LODI *et al.*, 2017). Amparamo-nos nisso para considerar importante o uso de textos sinalizados também nas discussões teóricas, visto que as pessoas surdas necessitam construir uma relação de interação com o conteúdo norteador das discussões. Porém, dada a natureza da língua escrita, isso não ocorre com facilidade ou, ainda, sem a intervenção de uma pessoa fluente nas duas línguas que possa atuar norteador das relações de sentido de uma e de outra língua, de sorte que “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os[as] alunos[as] surdos[as] é interpretá-los por meio da língua de sinais” (PEREIRA, 2017, p. 48).

Acrescentamos ainda o estabelecimento de uma codependência de pessoas que assumam o papel de tradutoras, a fim de facilitar a construção de sentido por parte das pessoas surdas aos textos escritos em português. Enfatizamos que a institucionalização de letramento em língua de sinais pode reduzir esse movimento de tradução do português como alternativa viável a promover o entendimento do que as pessoas surdas têm acesso em sua segunda língua. Além de assegurar a ocupação de espaços que se constituem excludentes para as pessoas que não dominam o código escrito.

Excerto 4:

A Libras tem ocupado uma área que antes eu pensava que não existia (os gêneros em Libras). (Ana, professora do curso de Letras Libras – UFCG, entrevista concedida em novembro de 2020).

Um traço marcante dos grupos minoritários é a invisibilidade social. No que concerne às pessoas surdas, a invisibilidade se estende à língua natural. Apesar dessa língua apresentar total suficiência comunicativa, além de não se ter uma exata precisão do seu surgimento, a oficialização deste idioma enquanto língua natural das pessoas surdas é relativamente recente. Apenas no ano de 2002¹¹ foi que a LIBRAS passou a ser reconhecida oficialmente no Brasil enquanto língua das pessoas surdas brasileiras.

Os anos dedicados por pesquisadores e por pesquisadoras consubstanciaram a esta língua o *status* linguístico equiparado às línguas orais. Entretanto, essa seara apresenta-se vasta ainda no tocante a estudos linguísticos. Um forte exemplo disto é a recente descoberta da professora participante desse estudo no

[11]. Lei nº 10436/02: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências (BRASIL, 2002).

que tange às possibilidades de gêneros textuais em Libras. Um território, até então, que se acreditava pertencer a línguas escritas. A alternativa do uso do suporte digital como facilitador desse registro tende a ampliar os estudos dos gêneros em uma língua especificamente visual.

O bilinguismo bicultural que envolve as pessoas surdas, por vezes, dificulta o processo de se fazer *ouvir* e compreender o pensamento já produzido na sociedade, de modo que a abertura para registros sinalizados “dá sentido as mensagens dos[as] surdos[as] para si mesmos e para o seu grupo e outros grupos” (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 29).

Outro aspecto bastante relevante no tocante à escrita do português por surdos e por surdas é a ausência de recursos didáticos que permita uma apropriação minimamente capaz de estabelecer uma comunicação possível. Corriqueiramente, ao longo de todo percurso histórico da educação de pessoas surdas, o processo de ensino e aprendizagem de sua segunda língua é marcado pela falta de conhecimento de como deve ocorrer o ensino de uma língua estruturada oralmente para pessoas que tem uma língua visual enquanto língua natural. Isso pode ser atrelado também à ausência de educadores com formação em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, conforme prevê o decreto 5.626/05¹². É preciso refletir, então, sob quais condições as pessoas surdas foram/estão sendo submetidas ao ensino da língua portuguesa escrita.

Negar-lhes o direito de livre expressão em sua língua natural não as/os impulsionará à aquisição da língua oficial do país na modalidade escrita, pois as dificuldades que permeiam esse

[12]. “O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

processo estão além do controle das pessoas surdas. É necessário entender que, no contexto de apropriação da língua escrita, “a capacidade para ler bem depende diretamente das oportunidades que a pessoa teve de interagir com os materiais escritos desde a mais tenra idade da vida” (SÁNCHEZ, 1990, p. 156-157).

À vista disso, a escrita de pessoas surdas é comumente descredibilizada, identificada como *errada*, estigmatizada. Esse movimento de não aceitação dos registros escritos de surdos e de surdas tende a *calar* e inibir as possibilidades de manifestações linguísticas inviabilizando o acesso sociointelectual a outros surdos e outras surdas.

As possibilidades de produções sinalizadas, tendo por suporte as vídeo-gravações, são inúmeras e a cada nova produção, novos estudos linguísticos ganham corpo e, por conseguinte, conferem à língua de sinais maior prestígio linguístico e social. Assim como são inúmeras as produções na referida língua, diversos podem ser os meios de registro dessa comunicação, sendo, dentre outras alternativas, a filmagem das produções em LS um modo eficaz de permitir a livre expressão das pessoas surdas em sua língua natural com total suficiência comunicativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE A OUTRAS PRÁTICAS, À RESSIGNIFICAÇÃO

Consideramos, a partir das análises e reflexões feitas nesse estudo, que uma parcela importante das pessoas surdas é impedida de se fazerem entender a partir de sua língua natural, dada a ausência de práticas que efetivem os registros de textos sinalizados, viabilizando seu letramento em Libras.

À medida que mais pessoas surdas conquistam espaços acadêmicos e sociais, percebem maior necessidade de acesso à língua portuguesa, seja como forma de comunicação e interação social, seja para acessar o conhecimento já transmitido socialmente. Em virtude das diferenças estruturais e da ausência de práticas didáticas que viabilizem a aquisição do português escrito, as pessoas surdas enfrentam dificuldade para contribuir, por meio de registros formais escritos, com a socialização de suas produções culturais e intelectuais, tanto no âmbito da comunidade surda quanto na sociedade como um todo.

Sendo assim, torna-se urgente o letramento em língua de sinais como possibilidade real de as pessoas surdas dizerem de si e do mundo em que estão inseridas. Considerando as pessoas surdas como seres essencialmente visuais, a produção sinalizada carrega a leveza da língua de sinais, da língua de contato, de troca de experiências, de aquisição de conhecimento, podendo ser um caminho seguro à efetivação do bilinguismo mais igualitário em espaços acadêmicos, que por vezes veicula a língua portuguesa travestida em traduções sinalizadas desconsiderando o como e para quem é pensada a educação bilíngue.

Por fim, concluímos esse estudo enfatizando a importância de ressignificar as várias formas de expressão, incluindo as manifestações sinalizadas como potencializadoras da produção cultural surda e das infinitas possibilidades do dizer de surdos e de surdas em uma sociedade majoritariamente grafocêntrica (SOARES, 2004). Entendemos que se tem muito a discutir sobre esta temática e por isso não estamos propondo um fim e sim uma pausa para que outras contribuições possam ecoar, fortalecendo a efetivação de textos sinalizados enquanto possibilidade de letramento em língua de sinais de pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

ALBA, Carilissa Dall'; STUMPF, Marianne Rossi. Literatura Surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Leia Escola**, Campina Grande, v.7, n.1, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/viewFile/851/500>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Institui sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

DALLAN, Maria Salomé Soares; STUMPF, Marianne Rossi; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. CENAS DE LETRAMENTOS EM SINAIS: algumas experiências do uso da escrita SignWriting na educação bilíngue para alunos surdos. In: **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (orgs.). Campinas SP : Mercado das Letras, 2018.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A atuali-**

dade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de; TESKE, Ottmar. (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e. **Ensino Superior e pessoas surdas**: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Campina Grande, 2021.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de; TESKE, Ottmar. (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do Surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo na educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da Educação dos Surdos, segundo Ferdinand Berthier, ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807> Acesso em: 26 nov. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf Acesso em: 26 nov. 2021

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Baileiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. (orgs.). **Letramento e Míni-rias**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

PIMENTA, Nelson. Oficina – Palestra de cultura e diversidade. In: **VIII Seminário Nacional do INES**. [Anais] Rio de Janeiro: INES, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos Manuel García. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 nov. 2021.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Maildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. O estado da arte da escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: uma meta-análise. In: **Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo**. BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (Orgs.). Cascavel, PR.: EDUNIOESTE; Londrina: EDUEL, 2016.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In:

LEDEBEFF, Tatiana Bolivar. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras**. Campina Grande: UAL/CH/UFCG, 2015.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhyy3Q8Mj9Gb4R/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 nov. 2021.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista** [online]. v. 34, p. 1-17. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW3wSJYZqnRp3JnqgsF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 nov. 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTRA A BARBÁRIE

Micaelle Ribeiro Leão¹
Silvia Roberta da Mota Rocha²

1 INTRODUÇÃO

A remanescente³ escolar, entendida como uma condição inferiorizada resultante da distorção idade-série⁴ no ensino formal e da experiência de insucesso escolar vi-

[1]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Especialista em Supervisão e orientação escolar - FIP (2018). Pedagoga - UFCG (2015). Atualmente é supervisora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande e Esperança, PB. Possui experiência na área de Educação, com foco em Alfabetização e Letramento, pesquisa sobre remanescente escolar e os processos de exclusão escolar.

[2]. Possui graduação em graduação em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Paraíba e professor da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: escolaridade do portador da Apae/cg, formação continuada de pais e professores, apropriação da língua escrita, currículo e mediação pedagógica.

[3]. Escolhemos utilizar os conceitos remanescente escolar e exclusão escolar por conceber que o termo fracasso escolar apresenta uma polissemia de conceitos (CHARLOT, 2000; SARAIVA, 2016) e que remete a fenômenos vistos a partir de ausências (ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão a regras etc.), comumente evidenciado enquanto estigmatização do sujeito, e não enquanto produção social/escolar com perspectivas de enfrentamento.

[4]. Atualmente, o Ensino Fundamental brasileiro encontra-se dividido em anos de ensino, no entanto, o Censo Escolar continua utilizando o termo distorção idade-série para caracterizar o número de alunos que

venciada por alunos que não decodificam o signo linguístico, que possuem idade cronológica igual ou superior a nove anos de idade e pelo menos dois anos de escolaridade pública, é um dos grandes problemas enfrentados pela escola pública brasileira (MOTA ROCHA, 2002, 2018).

Compreender os condicionantes extra e intraescolares que contribuem para a produção da remanescente e a maneira como tais alunos, que vivenciam processos sociais excludentes por serem alvos da barbárie⁵, se relacionam com a escola, seus saberes e sujeitos, constitui um desafio para a educação. Nesse contexto, nos motivamos a realizar uma pesquisa de mestrado intitulada “A relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes: desafios para a educação inclusiva”. A pesquisa teve por objetivo analisar as vivências e significações de alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social e enquanto público-alvo da barbárie, sobre os processos de produção social da exclusão e do pertencimento escolares, na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande - PB.

A escolha do objeto desta pesquisa se justificou pela nossa interação com a expressiva quantidade de alunos em situação de remanescente escolar decorrente da não apropriação da leitura e da escrita nas escolas paraibanas; com alguns discursos da comunidade escolar que estigmatizam os alunos em situação de remanescente; e a partir dos expressivos índices sociais de distorção idade-série, todos estes expressões da exclusão social e escolar e das inúmeras violações dos direitos subjetivos em nossa sociedade desigual/em barbárie.

apresentam dois ou mais anos de diferença em relação à idade cronológica prevista para o respectivo ano de escolarização. Por isso, nesta pesquisa utilizamos o termo distorção idade-série.

[5]. Concordamos com o autor sobre a barbárie enquanto desejo de eliminar o outro, o qual nos é diferente (CHARLOT, 2019).

No que diz respeito aos enfoques teóricos e às escolhas metodológicas, a nossa pesquisa teve, como referenciais teóricos, a concepção de remanescente como construção social, em interface com o paradigma da relação com o saber, e a perspectiva dialógica de alfabetização e letramento⁶, que reconhecem a historicidade e as dimensões processual e relacional da constituição do humano pela educação.

Adicionalmente, pelo reconhecimento da remanescente enquanto desigualdades de classes, geracional e de raça, a pesquisa também teve o materialismo histórico-dialético⁷ como enfoque metodológico de base. Dessa forma, tentamos superar os reducionismos que costumam ser apresentados como condicionantes para a remanescente escolar. A nossa pesquisa configura-se ainda como estudo de caso das trajetórias escolares de dois alunos remanescentes, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais.

Para esse texto, analisaremos os preceitos teórico-metodológicos da alfabetização e letramento de alunos remanescentes nas perspectivas acima mencionadas, com ênfase nos desafios e possibilidades de enfrentamento para educação inclusiva contra a barbárie.

[6]. A perspectiva dialógica de alfabetização e letramento defende a especificidade e interdependência entre os processos de alfabetização e letramento como primordiais para a promoção da participação social e a afirmação dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica e desigual como a nossa. Nesse contexto, a pesquisa teve como subsídio a teoria da Psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreira (1985, 1987, 1995; e os Novos Estudos do Letramento (NEL) formulados por Brian Street (2014). Utilizamos a Psicogênese da Língua Escrita por ser uma teoria que melhor explica o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, a faceta psicolinguística da alfabetização.

[7]. Optamos por utilizar a nomenclatura “materialismo histórico-dialético”, por entendermos que essa é a grande matriz de pensamento que subsidia as pesquisas da perspectiva sócio-histórica de Vigotski, que nos auxiliou na escolha do desenho como instrumento de produção de dados e da perspectiva da relação com o saber de Charlot, além de entendermos que, em suas pesquisas, Bourdieu, embora não possa ser caracterizado como marxista, também apresenta a dialética como característica de compreensão da realidade.

2 DESIGUALDADE E CIDADANIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Os dados do Censo Escolar (2018), as pesquisas sobre a escola brasileira e a vivência dos docentes nas escolas públicas demonstram a existência de “[...] alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam” (CHARLOT, 2000, p. 13). Percebemos uma melhoria no acesso à educação brasileira desde o final da década de 1990, no entanto, esse acesso ocorre em deterioradas condições sociais de ensino-aprendizagem (MOTA ROCHA, 2018). Segundo o Censo Escolar de 2018, 19,7% dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras apresentam distorção idade-série, taxa que aumenta quando consideramos a região Nordeste e o estado da Paraíba, com 26,7% e 29%, respectivamente. Já a Rede Pública de Ensino de Campina Grande - PB possui uma taxa de distorção idade-série de 33,1% (BRASIL, 2018).

Atentar para as questões da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros nos remete ao cumprimento de direitos subjetivos presentes na Constituição Brasileira de 1988, a qual, no seu artigo 205, regulamenta que a educação é direito subjetivo de todos e dever do Estado e da família, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para Moraes (2012), “[...] num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola” (MORAES, 2012, p. 21). Vale ressaltar “[...] que, entre nós, o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias do meio popular” (MORAES, 2012, p. 22). Assim, o atraso escolar no Brasil tem cor, idade e classe social, representa e/ou reproduz as nossas desigualdades sociais, econômicas e cul-

turais (TAYASSU, 2011). Ou seja, há uma estreita interdependência entre alfabetização, letramento e desigualdades de classe, geracional e de raça (MOTA ROCHA, 2018, 2002).

Assim, a alfabetização qualificada desses estudantes tem sido desafio à qualidade da nossa escola pública que, de modo geral, possui condições sociais inadequadas para apropriação da linguagem escrita, como ressaltado por Mota Rocha e Figueiredo (2018):

[...] a não-apropriação da leitura por crianças remanescentes pelas péssimas condições sociais de apropriação da leitura, enquanto causa intraescolar de produção da remanescência, é um dos principais problemas pedagógicos a ser enfrentado pela escola pública brasileira [...]. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 23-24).

Assim, alguns coletivos diversos⁸, principalmente os das classes populares, sofrem mais acentuadamente com as desigualdades desse sistema de ensino (ARROYO, 2008) e, conseqüentemente, engrossam as filas do represamento e da remanescência social e escolar (MOTA ROCHA, 2018).

Entendemos que a alfabetização supõe o ensino sócio-histórico de habilidades psicolinguísticas, a exemplo da decodificação, dos planos de construção de sentido, da gestão do ler e escrever pelo aluno, da escrita provisória alfabética e a apropriação das propriedades notacionais da escrita. Ademais, diz respeito também a um conjunto de prescrições sobre a utilização do conhecimento: “[...] A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras

[8]. Arroyo (2008) conceitua “coletivos diversos” como os grupos que são historicamente marginalizados na sociedade brasileira e feitos desiguais inclusive pela escola.

palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11), o que significa que contempla a dimensão simbólica dos processos de negociação do ler e do escrever na escola pública.

Ressaltamos que a alfabetização, enquanto aquisição da tecnologia da escrita (SOARES, 2004), deve se dar em contexto de letramento, entendido como apropriação das competências de leitura e escrita necessárias à participação em práticas sociais letradas, em diversas esferas de linguagem, e empoderamento, como condição social, de sujeitos nas sociedades grafocêntricas, desiguais e em democratização (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

A alfabetização e o letramento, enquanto processos específicos, interdependentes e em dialogicidade, em termos de equidade, devem estar fundamentados em práticas pedagógicas do modelo dialógico de alfabetização e letramento. Neste modelo, ocorre

[...] a visibilidade do sujeito na ação pedagógica pela ação mediada e socialmente qualificada, numa leitura positiva e prospectiva fundamentada na construção e intervenção de zonas proximais, incorporando os processos de ensino-aprendizagem com estratégias (meta)cognitivas, socioafetivas e culturais de inserção escolar. (MOTA ROCHA, 2018, p. 27).

Diante do exposto, enfatizamos que a ação leitora mediada é condição fundamental à apropriação da leitura e da escrita numa educação socialmente sensível (STREET, 2012).

Lembremo-nos de que o reconhecimento dos processos de alfabetização e de letramento em sua dimensão histórico-ideológica emergiu de lutas sociais quando da emergência da escola pública de massas, no processo histórico de transformação dos

conceitos, inclusive quando da emergência do conceito de letramento pela extensão do conceito de alfabetização no Brasil, e de avaliações internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, além das diversas perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização/letramento nos campos da Linguística, Educação e Antropologia. Assim, o trabalho pedagógico na escola pública com tais processos devidamente abordados no currículo de formação leitora na escola e suas implicações para a vida social evidenciam a responsabilidade/ação política de democratização das Funções Psicológicas Superiores, a exemplo da leitura e da escrita ou da leitura e da escrita como patrimônio cultural da humanidade.

Compreendemos, como Mota Rocha (2018), que a remanes-cência

[...] é uma desvantagem gerada pela sociedade e pela própria instituição escolar, na forma como classifica pessoas em grupos desviantes, desqualificando-os e silenciando-os; mas também na forma como o sujeito e seus mediadores lidam com esta condição. (MOTA ROCHA, 2018, p. 27).

Os alunos em situação de remanes-cência escolar vivenciam processos de exclusão social e escolar que interferem na posição social desqualificada e em subjetividades de dominação na escola e na vida social (MOTA ROCHA, 2018). Vejamos o conceito de exclusão social:

[...] a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade. A exclusão social é um dos resultados da desvalorização social provocada por julgamentos ou olhares negativos sobre um indivíduo em particular ou um grupo de indivíduos. (POULIN, 2010, p. 18).

Por sua vez,

a exclusão escolar é compreendida com os processos de marginalização social, operados na e pela escola pública, por meio das estratégias escolares de transferências – expulsões veladas; e de avaliações classificatórias, quando o critério não é a relação do sujeito com o conhecimento. (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Pelo exposto, estes alunos têm supostamente frequentado a escola, principal agência de letramento (ROJO, 2009) e, mesmo assim, vivenciado processos marginalizadores, classificatórios, de desafiliação às interações qualificadas socialmente, onde a ruptura de laços e a negação dos bens simbólicos, como a escrita e a leitura, são contínuos (POULIN, 2010). Ou seja, vivenciar processos de exclusão pela saída física da escola ou enquanto exclusão velada, como utilizado por Mota Rocha e Figueiredo (2018) para se referirem “[...] às situações em que a instituição escolar aceita que a criança ingresse e permaneça fisicamente nela, porém discrimina, ‘patologiza’, reprova, invisibiliza ou visibiliza pela desqualificação social o aluno [...]”, fazendo com que o aluno continue “[...] na escola sem uma vinculação com o conhecimento” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 62).

Por isso, entendemos que a inclusão escolar não se restringe apenas ao acesso à escola e concordamos com Oliveira (2020) quando, ao falar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão de pessoas em situação de deficiência, conceitua educação inclusiva “[...] como uma ação política fundamentada no tripé: acesso, transformação dialética de todos os elementos; permanência e aprendizagens, a partir do próprio parâmetro do aluno, tendo a escola que se adaptar ao aluno, e não o inverso” (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Sabemos que os sujeitos em situação de remanescente escolar não são o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (PNNE, 2008), no entanto, como estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), esses alunos também têm prescrito o direito ao acompanhamento individualizado e a uma escola que seja organizada para responder adequadamente às suas demandas de aprendizagens.

3 EXIGÊNCIAS, EPISTEMOLOGIAS E ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTRA A BARBÁRIE

Mota Rocha e Figueiredo (2018) afirmam que “[...] na relação entre saber e poder, ou melhor, quando o saber é poder, a língua escrita assume o estatuto de arbitrário cultural, sendo objeto de reprodução social nas sociedades modernas ocidentais via escolarização formal” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 22). Ainda assim, apostamos na educação como ação política de resistência social, uma vez que a escola atualiza as relações sociais da sociedade (MOTA ROCHA, 2008; 2002), como o preceito de pedagogias crítico-dialéticas defende.

Ademais, a alfabetização e o letramento na escola assumem uma centralidade na trajetória escolar dos sujeitos, não apenas pela subjetivação que possibilita, mas também pela aprendizagem dos outros conhecimentos e saberes a que contribuem. Nesta direção, Chartier (1995, p. 28) destaca que “[...] o fracasso em leitura põe em perigo o conjunto da escolarização”.

Nesse contexto, defendemos o modelo dialógico de leitura e escrita que, pela articulação entre a Sociologia, a Linguística, a Antropologia e a Educação, se inspira nos modelos sociopolíticos de leitura e de escrita, a exemplo das perspectivas interacionista

(SAINT-LAURENT *et al.*, 1995) e discursiva de leitura e de escrita (HILLA, 2009; BAKHTIN, 2006; ROJO, 2009). Nessas perspectivas, o ler e o escrever resultam da interação entre texto, leitor e contexto, diante da gestão da compreensão (GIASSON, 1993), assim como apontam a leitura como produção discursiva em relações de poder constitutivas (BAKHTIN, 2006) e constituídas de sujeitos e de interações verbais em comunidades discursivas.

A violência simbólica e o rechaço linguístico na relação entre a linguagem aprendida precocemente no interior da família e a ensinada na escola torna-se um condicionante da remanescente escolar (BOURDIEU, 2015; PATTO, 1991; CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002). Atentemos que não apenas a oralidade demarca as desigualdades de uso social da linguagem, pois a leitura e escrita, em processos de alfabetização e de letramento, também ocupam espaço diferenciado e possuem um poder simbólico considerável na constituição de sujeitos em suas trajetórias escolares em sociedades modernas. A interdependência entre apropriação da linguagem escrita e a constituição intersubjetiva na escola é preceito fundamental dos modelos sociopolíticos de linguagem, por sua vez, incorporado pelo modelo dialógico de alfabetização e de letramento.

Ao compreendermos esses conflitos existentes entre a cultura escolar e a vivenciada pelos alunos das classes populares, apontamos um conjunto de enfrentamentos necessários, que passamos a apresentar de agora por diante.

Entendemos como primeiro enfrentamento da educação contemporânea “[...] evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação [...]” (ROJO, 2009, p. 23.), de modo a ressignificar o sentido da escola com os alunos em situação de remanescente escolar.

Este enfrentamento é intensificado se sabemos que a saída dos alunos remanescentes da escola impulsiona a vivência da bár-

bárie, aumentando os riscos de serem alvos de genocídios (MEIRELES, 2019). Além disso, implica o trabalho pedagógico na escola para além da dimensão cognitivo-instrucional, compreendendo o pedagógico como acesso à arte, à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado (KRAMER, 2006).

A origem da palavra bárbaro remete à Grécia Antiga, como ressaltado por Charlot (2019):

“Bar-bar-bar”: com essa onomatopeia de desprezo, os gregos exprimiam a forma de falar dos persas e assim nasceu a palavra “bárbaro”. Ela se generalizou e acabou designando, de maneira pejorativa, quem não é grego e, portanto, não é civilizado. O bárbaro tem aparência humana, mas é radicalmente outro que não um verdadeiro ser humano e, logo, pode ser tratado como um objeto; em particular, ele pode ser escravizado. (CHARLOT, 2019, p. 162).

Aquele considerado como bárbaro, não humano, não tem seus direitos fundamentais assegurados, inclusive o direito à vida. Historicamente, passou a ser considerado bárbaro “[...] quem não reconhecia os direitos fundamentais de todos os seres humanos e apelava para a violência contra uma categoria de homens (ou de mulheres)” (CHARLOT, 2019, p. 162). Segundo Adorno (1986), “[...] no próprio princípio da civilização está implícita a barbárie, então repeti-la tem algo de desesperador” (ADORNO, 1986, p. 34). Por isso, a barbárie não deve ser tratada como uma aberração que teve um início e fim no curso da história. As suas origens devem ser investigadas e os seus condicionantes conhecidos e contemplados numa educação crítico-emancipatória para que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1986).

Podemos dizer que a vontade de eliminar o outro que nos é diferente nunca desapareceu por completo da sociedade ocidental, todavia, atualmente se vê um aumento dos indícios de volta

da barbárie à sociedade, sobretudo à brasileira. Nessa direção, Charlot (2019) destaca:

Hoje, porém, multiplicam-se os indícios de sua volta, inclusive no Brasil: intolerância religiosa ou nacionalista, ódio político, terrorismo que mata até crianças, assassinatos de jornalistas ou candidatos a uma eleição, elogio à tortura, separação entre pais e filhos migrantes, feminicídios etc. (CHARLOT, 2019, p. 163).

Constitui-se um desafio para a escola contemporânea a educação contra a barbárie, assim como defende Adorno (1986):

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível. (ADORNO, 1986, p. 36).

Assim, reiteramos que, para a educação ter pleno sentido, deve formar para a autorreflexão crítica:

Penso que não corremos o risco de chegar à barbárie porque há muito vivemos na barbárie. E devemos educar contra ela. Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. (KRAMER, 1999, p. 278).

É preciso trabalhar “[...] na perspectiva da humanização, de resgate da experiência, da conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-se das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (KRAMER, 1999, p. 279). Assim, devemos aprofundar na escola a construção da cidadania, a emancipação e a solidariedade.

O segundo enfrentamento diz respeito à passagem da dimensão empírica para a dimensão epistêmica com o saber, dificuldade observada nos remanescentes. Entendemos, como o autor, por eu empírico, o sujeito portador de experiências, e por eu epistêmico, o sujeito do conhecimento racional (CHARLOT, 2001). Assim,

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico? (CHARLOT, 2001, p. 19).

Para estabelecer relação com o objeto do pensamento são essenciais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização: “[...] Distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento” (CHARLOT, 2013, p. 149).

A formação do eu epistêmico se constitui um desafio importante à medida que a atividade escolar requer, especificamente, “[...] determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa

relação com o saber e com a escola” (CHARLOT, 2013, p. 151). Essa especificidade possui “[...] um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo” (CHARLOT, 2013, p. 151).

Um dos problemas contemporâneos que prejudica a mobilização do aluno remanescente e a formação do eu epistêmico é que a escola é, muitas vezes, vista como um caminho para o emprego e esquecida enquanto lugar de saberes. Desse modo, a escola aparenta ser um local apenas para cumprir tarefas: “[...] Podemos dizer, também, que é um trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Nesse contexto da escola unicamente como preparatória para o trabalho, vemos crescer a lógica neoliberal da concorrência:

Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. (CHARLOT, 2013, p. 61).

Com isso, o terceiro enfrentamento da escola contemporânea é o combate da lógica da concorrência e a redução desta educação como mercadoria escolar, o que intensificam os processos de

exclusão social de alunos com tempos lentos e em situação de vulnerabilidade, visto que

[...] a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que supostamente protege o trabalhador contra uma exploração exagerada da sua força de trabalho, viraram a maldição dos mais fracos: quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego. E, na sociedade urbanizada desenvolvida, quem não encontra emprego não tem como se sustentar, criar uma família, manter uma “vida normal”. (CHARLOT, 2013, p. 84).

Na escola pública, impera as destrezas com a produção discursiva, em particular, com a linguagem. Ela é um objeto de atenção especial, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional (BUNZEN, 2010) e possibilita construir objetos do pensamento distintos dos objetos da vivência (CHARLOT, 2013). Essa instituição é permeada por práticas em que a leitura e a escrita devem estar necessariamente inseridas.

Por isso, o termo letramento escolar não deveria *a priori* ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens. (BUNZEN, 2010, p. 100).

Dessa forma, faz-se necessário conhecer e compreender “[...] as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica” (BUNZEN, 2010, p. 101). A escola possui uma cultura própria, com gêneros textuais e variados usos singulares dos textos interligados, não apenas envolvendo

gêneros tipicamente escolares, como gêneros adequadamente escolarizados (BUNZEN, 2010). Ademais, “[...] Pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de criação ideológica que tem um caráter material, histórico e sociosemiótico [...]” (BUNZEN, 2010, p. 104). Ao concebermos as múltiplas cenas do letramento escolar, ressaltamos o letramento escolar como atrelado ao contexto mais amplo e que pode, por isso, ser modificado de acordo com as ações políticas no contexto social.

Para tanto, é fundamental minimizar os riscos para que a entrada na lógica escolar de objetificação da linguagem não resulte no que Street (2014) conceituou como pedagogização do letramento:

Empregamos pedagogização não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à leitura e à escrita. Seja observando interações adulto-criança, o desenvolvimento de brinquedos e softwares educativos em casa, ou os procedimentos associados ao ensino em sala de aula, a pedagogia assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita. (STREET, 2014, p. 122).

A escolarização do letramento⁹ na escola pode ser realizada mediante: 1. os processos de objetificação da linguagem, quando a linguagem é tratada como coisa, distante tanto de professores como de alunos, pela imposição de regras e exigências externas como se os alunos fossem receptores passivos; 2. os usos meta-

[9]. Ressaltamos que consideramos importante a adequada escolarização do letramento, conforme proposto por Soares (2004) e concebemos o que Street destaca como a inadequada escolarização do letramento.

linguísticos em que os processos de leitura e escrita podem ser tratados como independentes e neutros; 3. a filosofia da linguagem, “[...] o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais [...]” (STREET, 2014, p. 130); 4. a etiquetagem/rotulação dos espaços, “[...] que é separado do espaço cotidiano para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído [...]” (STREET, 2014, p. 130); 5. a rotulação dos procedimentos de sala de aula, ou seja, o modo como as regras de participação são estabelecidas, afirmadas e reforçadas dentro de supostas práticas de letramento, confirmando a hierarquia e controle dos professores e pais em relação aos alunos (STREET, 2014). Atentemos que

[...] Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros. Nesse sentido, a questão do saber sempre é uma questão identitária, também. (CHARLOT, 2000, p. 64).

A prática de uma leitura positiva, quarto enfrentamento, é, em termos de mobilização, aspecto distintivo deste paradigma da relação com o saber:

Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [neantisation] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva

se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um lado que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez do que ele não pensou? (CHARLOT, 2000, p. 30).

O quinto enfrentamento, a transformação de práticas de ensino apoiadas no conceito de *aluno vazio*, tão presente no discurso do letramento autônomo e reiterado na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos (o método fônico, por exemplo), é outro desafio apontado por Street (2012) como uma etnografia do letramento. Para o autor, os letramentos alternativos, sociais, devem alimentar a produção do currículo escolar. Assim,

[...] os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, [...] as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral. (STREET, 2014, p. 203).

Aprofundando essa discussão, Rojo (2009) apresenta como alternativa para a mudança da remanescente e da exclusão social

que a escola venha a “[...] estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais e globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 10).

Lahire (1997) reitera os dois aspectos acima mencionados quando enfatiza a importância da leitura e da escrita como objetos de conhecimento primordiais nas práticas escolares, o que realça a natureza metacognitiva do processo de alfabetização, assim como a necessidade da abertura para o acolhimento aos letramentos sociais no currículo escolar, sexto enfrentamento, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ensino.

Vimos que jovens e/ou alunos remanescentes apresentaram vínculo negativo com a escola (CHARLOT, 2001), ou se afirmam na escola pela negação do saber-objeto (MOTA ROCHA, 2018). Para minimizarmos os processos de exclusão escolar e de produção da remanescente, devemos ainda reconstruir as deterioradas “[...] condições sociais da apropriação da leitura presentes no interior das escolas públicas [...]” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 20) - o sétimo enfrentamento. As autoras se referem ao exercício do direito à voz, à língua escrita como prática social, a um mediador qualificado, dentre outros, mediante a transformação da relação pedagógica elementar, na qual o aluno em situação de remanescente possa sair da condição de objeto de favor para a de sujeito de direito à escola pública e ao ensino socialmente relevante, a exemplo do combate às síndromes das pequenas autoridades¹⁰ (MOTA ROCHA, 2002).

O oitavo enfrentamento seria o redimensionamento das bases epistemológicas do trabalho pedagógico de formação leitora na escola pública, a exemplo dos fundamentos aqui defendidos.

[10]. Mota Rocha (2002) conceitua síndromes das pequenas autoridades como a forma pela qual agentes escolares reproduzem a divisão social do trabalho na escola e o preconceito contra alunos de classes populares.

Sabemos que, quase sempre, os processos de alfabetização e de letramento de nossas escolas têm sido fundamentados em concepções empiristas de conhecimento, de alfabetização como sistema de códigos e de letramento autônomo, apoiadas pela perspectiva de exclusão social como privação cultural (OLIVEIRA, 2020; MOTA ROCHA, 2018; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018): “[...] Desse modo, ainda temos uma escola de pouca qualidade para todos, predominando-se a imposição de uma subjetividade de dominação universal [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 124). Oliveira (2020) constatou que o avanço do aluno na aquisição dos processos de leitura e escrita pode impulsionar a ressignificação da subjetividade de dominação pela subjetividade assertiva/de resistência se a mediação pedagógica for resiliente e afirmativa em práticas letradas literárias.

Como ressaltado anteriormente, o modelo dialógico de alfabetização e de letramento, com a Psicogênese e os Novos Estudos do Letramento, também conduziu a nossa investigação. Esse modelo entende que os específicos e interdependentes processos de alfabetização e de letramento contribuem para a participação social e a afirmação política dos sujeitos na cultura escrita. Contrapõe-se, ainda, ao letramento autônomo, enquanto imposição dos modelos ocidentais de escolarização às demais culturas, pela lógica binária em que se classifica sujeitos e sociedades. No letramento autônomo, há o ensino da língua escrita como técnica pela imposição da relação grafema-fonema e pela negação do sujeito cognoscente e de seus processos psicolinguísticos. Produz-se, portanto, assujeitamento do aluno com subjetividades de dominação (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2020), quase sempre atuando como reproduzidor da língua escrita, vendo-se exigido a desconsiderar suas próprias hipóteses conceituais sobre o que e como a escrita representa elementos da linguagem oral. A técnica apreendida, a pseudolinguagem, não tem finalidades sociais ou estrita-

mente escolares, como aprender para passar de ano. Há, enfim, o hiato entre sujeito, “língua escrita” e realidade social, todos objetificados, inclusive, pela negação da autorrepresentatividade da autoria escrita (MOTA ROCHA, 2018). Esse modelo contribui, assim, para a intensificação de sociedades, escolas e pedagogias classificatórias, reproduzindo as desigualdades sociais no campo da educação linguística.

Os novos estudos do letramento, contrariamente, nos trazem o conceito de letramento ideológico, conceito que evidencia a pluralidade do letramento em função dos contextos culturais, mas, sobretudo, ideológico, envolvendo a relação com as culturas: “[...]O envolvimento das pessoas com as práticas e eventos de letramento depende das formas, identidades, habilidades, envolvimento em relações sociais” (STREET, 2012, p. 37). Assim:

Ao defenderem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, de representações estatísticas de níveis e habilidades para etnografias do letramento, trabalham para mudar a ordem do dia da antropologia do letramento, do debate sobre a racionalidade para o estudo da ideologia. Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”. (STREET, 2012, p. 83).

No letramento ideológico, o ensino da língua escrita ocorre em práticas discursivas, o que implica alterar as posições subjetivas nas relações de poder, pelo empoderamento e a afirmação discentes, expressos nas subjetividades afirmativas/assertivas (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2020). Ocorre a construção mediada da relação grafema-fonema, a partir do realce das hipóteses de escri-

ta e dos demais saberes dos alunos enquanto sujeitos cognoscente, linguístico e social por excelência. Reconhece-se a necessária interdependência entre sujeito e língua escrita: aprender a ler e a escrever, necessariamente, traz implicações à autoconstrução, à subjetivação e às subjetividades. Por isso, a alfabetização e o letramento, neste modelo, constroem empoderamento e trazem consequências (sociais, afetivas, linguísticas etc.) nas relações sociais pela ressignificação do sujeito, do mundo, da linguagem, do outro, com vistas ao pertencimento com reconhecimento pelo protagonismo letrado. A produção discursiva com a afirmação pela autorrepresentatividade destes sujeitos, a partir do seu coletivo diverso, é ação pedagógica central como nos sinaliza Mota Rocha (2018).

Mota Rocha, Melo e Campos (2010) apontam como eixos metodológicos centrais deste modelo, também considerado o modelo dialógico da reinvenção da alfabetização, na história brasileira: 1. a organização de um ambiente letrado e social com materiais didático-pedagógicos, mobiliário apropriado e recursos didáticos que permitam aos alunos um espaço relacional que possibilite interações simétricas e assimétricas; 2. O ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita; 3. A avaliação diagnóstica do nível psicogenético de escrita e definição de ações pedagógicas; 4. As atividades sociais e o revezamento dos lugares sociais de autor e leitor pelos alunos; 5. A negociação entre os modelos de escrita com a mediação face-a-face do docente no intuito de auxiliar o aluno a chegar aos níveis posteriores de escrita. 6. O trabalho pedagógico com o nome próprio imerso em um evento de letramento. 7. O ensino das diversas consciências fonológicas - lexical, silábica e grafofonêmica (SOARES, 2020).

Por fim, a perspectiva dialógica é um modelo da equidade entre os processos de alfabetização e de letramento. Busca implementar o ensino da língua escrita pela articulação dialógica

entre a metacognição e as práticas discursivas das várias esferas da linguagem na cultura letrada, impressa e eletrônica, a exemplo da Pedagogia dos Multiletramentos em que se evidencia as multiculturas, as semioses e a criticidade perante as múltiplas ideologias em curso (FERREIRO, 1995;; MOTA ROCHA, 2002; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; SOARES, 2007; STREET, 2012; TAYASSU, 2011).

Letramentos multiculturais ou os multiletramentos: Abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre culturas locais, global e valorizada é particularmente importante - em especial no Brasil - quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças sócio culturais. (ROJO, 2009, p. 120).

Tal pedagogia envolve, então, “[...] atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2012, p. 8).

Os letramentos críticos: abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desenvolver suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando. (ROJO, 2009, p. 120).

A inserção dos letramentos multiculturais na escola implica, também, no nono enfrentamento do trabalho ético do desarmamento geral contra a juventude.

Trata-se de não negar as origens sociais desse jovem, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar. (CHARLOT, 2001, p. 49).

Soma-se a esse, o décimo enfrentamento: o combate ao discurso da indisciplina que, atrelado à concepção de privação cultural, é utilizado para estigmatizar jovens das classes populares e para intensificar a ideia de escola como controle e reprodução social.

O discurso da indisciplina e da perturbação da ordem é usado como escudo para a emergência do autoritarismo escolar sobre a comunidade pobre, um dos mecanismos de exercício do modelo vigente, não por acaso posto em prática com os membros das populações trabalhadoras [...]. (MOTA ROCHA, 2002, p. 206-207).

Emerge, como necessidade para efetivação desses dois últimos enfrentamentos, a constituição da escola como um espaço de reconhecimento recíproco, mediante o acolhimento e o diálogo constantes com seus alunos, “[...] no sentido da construção do bem comum e da cidadania [...]” (CHARLOT, 2001, p. 49). Ou seja, a prática de uma alteridade crítica, conceituada “[...] enquanto ação de sujeitos que se afirmam reciprocamente nos processos de ensino-aprendizagem, em detrimento da afirmação de um su-

jeito condicionado à negação do outro (alteridade classificatória)” (FIGUEIREDO; MOTA ROCHA; POULIN, 2019, p. 814).

Ademais, consideramos como décimo primeiro enfrentamento a melhoria das condições objetivas e subjetivas na escola, a exemplo da melhoria de espaços físicos, com ambientes que permitam a interação entre alunos, espaço de lazer, salas de leitura; material didático-pedagógico; quantidade adequada de alunos por sala, possibilitando que o professor consiga fazer mediação face-a-face; autonomia docente; e quantidade de funcionários suficiente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J. E. D.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (orgs.). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em: 07 de jun. de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2018**: Indicadores Educacionais. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, 1990. Disponível em:** L8069 (planalto.gov.br) Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2018.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Vóvio et all. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em revista**, vol. 35, n.

73, Jan-Feb, Curitiba, Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZNtLMNfYH6Mwf8GL/> Acesso em: 20 mar. 2019

CHARTIER, A.-M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995

COOK-CUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FERREIRO, E. . **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIGUEIREDO, R. V.; MOTA ROCHA, S. R. da.; POULIN, J. R. Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 809-825, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24053> Acesso em: 15 ago. 2019

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros tex-**

tuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. [Orgs.]. **Infância e educação Infantil**. Campinas: Ed. Papirus, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental em nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MEIRELLES, E. R. et al. (Orgs.). **30 Anos da convenção sobre os direitos da criança:** avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF. Brasília, 2019.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOTA ROCHA, S. R. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola:** Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2002

MOTA ROCHA, S. R. da.; MÉLO, S. C. B.; CAMPOS, K. P. B. **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização**. In: Colóquio Brasileiro de Educação, II, 2010. Campina Grande: COBESC, 2010.

MOTA ROCHA, S. R. da. **A participação da comunidade na escola pública:** tensões e possibilidades para a mediação pedagógica. Natal: RN Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de. **Comunidade e crianças leem histórias:** promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública. Natal: RNEditora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 8, n. 15, abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52380/1/2018_art_rv-figueiredojrpoulin.pdf Acesso em: 15 ago. de 2018

MOTA ROCHA, S. R. da; OLIVEIRA, C. M. de L. **Educação inclusiva em curso:** ganhos, desafios e perspectivas para a educar contra a barbárie na escola pública. Anais eletrônicos III CINTEDI, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID1195_11072018165839.pdf Acesso em: 15 dez. de 2019

MOTA ROCHA, S. R. da; OLIVEIRA, C. M. de L. A contribuição da alfabetização/letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, número especial. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9884/o> Acesso em: 05 dez. de 2020

OLIVEIRA, C. M. L. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/12790> Acesso em: 10 abr. 2021

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. (Orgs.) **Novas Luzes Sobre a Inclusão.** Fortaleza: UFC editora, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programme d'intervention auprès des élèves à risque:** une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: GaetanMorin, 1995.

SARAIVA, Ester da Silva Venâncio. **A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009).** 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, N° 25. 2004

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Alfalettar: **Toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?). In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de letras, 2011.

ESTUDO COM BEBÊS: AS INTERAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CUIDADOSA

*Elaine Tayse de Sousa¹
Kátia Patrício Benevides Campos²*

1 INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Infantil é um período que requer, além da assistência, uma educação cuidadosa, uma vez que inclui arranjos biológicos e culturais que emergem na primeira infância. Assim, consideramos que, no processo de constituição humana, as funções psicológicas elementares, com as quais biologicamente nascem e que são fundamentais para a sobrevivência, são necessariamente transformadas em funções superiores, desde que haja qualidade nas interações que elas estabelecem com o meio e seus mediadores. São essas interações que vão vinculando os sujeitos ao espaço, às pessoas e às relações com as quais convive.

Entendemos que estar vinculado afetivamente a um contexto formal de educação propicia ao bebê a construção de bases para a

[1]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Núcleo de Educação da Infância-NEI/Cap-UFRN. E-mail: elainetayse@nei.ufrn.br

[2]. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada I da Universidade Federal de Campina Grande/UAED/PPGED. E-mail: katiapbcampos@gmail.com

sua constituição subjetiva e para o desenvolvimento dessas funções. A educação, como produção de si mesmo, só é possível com a mediação e a ajuda do outro (CHARLOT, 2000). Na educação cuidada, todas as peculiaridades e necessidades dos sujeitos precisam ser percebidas, sejam elas de ordem biológica ou cultural, a ponto do sujeito se reconhecer como parte integrante daquele lugar.

Quando o cuidado é uma ação atenta, permeado pela escuta, ética, sensibilidade, trocas interativas, diálogo e atenção, seguramente se caracteriza como educação cuidada. Não cabe, entretanto, tratá-los como binômio, cuidar e/ou educar, pois estas são ações indispensavelmente indissociáveis e precisam ser tratadas de modo interdependente. Falamos, então, de uma educação cuidada e não do cuidado ou da educação separadamente. É a partir desse direcionamento que é apresentado o mundo cultural ao bebê, em situações comunicativas vivas que requerem o uso cada vez mais sofisticado de sua atenção, memória, linguagem e pensamento (LIMA; AKURI, 2017, p. 124).

Na medida em que observamos diariamente as ações dos bebês, os ditos e interditos entre eles, eles e as professoras, eles e os objetos da cultura e seus significados, suas professoras também, esses dados nos disseram tanto deles mesmos quanto de suas angústias e desejos de ampliar suas práticas pedagógicas com vistas a essa compreensão das interações dos bebês, sobretudo, quando mordiam, choravam, conflitavam entre eles.

Diante do exposto, objetivamos refletir acerca das interações dos bebês, tendo como base uma pesquisa³ que analisou como bebês entre 11 e 17 meses interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB. Assim, nosso olhar se volta

[3]. Pesquisa de Mestrado realizada de 2017 a 2019, no âmbito da linha Práticas educativas e diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFGG), pela aluna Elaine Tayse de Sousa, sob a orientação da professora doutora Kátia Patrício Benevides Campos.

para uma educação cuidada, que considere os simbolismos de primeira ordem como aspectos constitutivos dos bebês.

Organizamos o texto em quatro seções. Na primeira, tratamos de discorrer a respeito da natureza biológica e social que constituem os bebês em suas relações na cultura. Na sequência, abordamos o caminho metodológico percorrido para a investigação em discussão. Posteriormente, dialogamos com os resultados, que apontam a necessidade de significação das interações dos bebês, para a construção de uma educação cuidada. Por fim, tecemos algumas considerações, indicando possibilidades e continuidade do estudo para/com bebês.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Homem possui a capacidade de se comunicar e interagir, utilizando diversos mecanismos de linguagem para expressar suas intenções, desejos e necessidades. A capacidade de atribuição de significados é possível por meio da função simbólica de que dispomos, mas que não é da ordem do biológico. Portanto, essa competência para a construção de símbolos e signos⁴ emerge da imersão em contextos culturais, nos quais diferentes formas de interação contribuem para o desenvolvimento dessa função (MARTINS, 2006).

Vasconcelos *et al.* (2003) advogam que há uma aparente desvantagem biológica do bebê humano, pois ao nascer este é consideravelmente imaturo frente a suas aprendizagens na cultura. Essa imaturidade se dá pelo fato de que, quando nasce, o seu sis-

[4]. Vigotski (1991) nos ajuda a compreender que, para a criança, o signo surge com o aparecimento do gesto, ao afirmar que o "próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado" (VIGOTSKI, 1991, p. 123).

tema nervoso central e muitos outros sistemas ainda estão em franco desenvolvimento. Pino (2005) acrescenta que essa aparente desvantagem é compensada quando o homem é imerso na cultura. Destaca também que há um duplo nascimento do sujeito quando ele penetra, tem acesso e torna-se membro de determinada cultura.

Para Vigotski (1991), ao nascer, o homem possui funções psicológicas elementares, formas de sobrevivência e manutenção da vida, de ordem biológica. A partir do nascimento cultural, ele desenvolve as funções psicológicas superiores, “funções e habilidades tipicamente humanas que têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1984, p. 64).

Esse pensamento se sustenta sobre a natureza social e cultural do homem, cujo desenvolvimento implica a apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens (PINO, 1995). Nesse diálogo entre o biológico e o cultural é que ocorrem as primeiras experiências do bebê com o mundo. Para Vigotski (1991),

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de ordem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. (VIGOTSKI, 1991, p. 52).

Vale acrescentar que as funções psicológicas superiores não são aprendidas em contextos espontâneos, pois são capacidades tipicamente humanas que nos diferenciam dos animais e construídas a partir da capacidade de interagir e expressar, por meio

das linguagens, o que é uma aprendizagem cultural. Vigotski (1991) propõe que

Um aspecto central do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

Nesse direcionamento, as funções psicológicas superiores decorrem das relações reais, das situações concretas entre os sujeitos. Portanto, para que algo seja internalizado, é preciso ser vivido com os mediadores, sejam eles físicos ou sociais. As capacidades de memória, atenção, metacognição e linguagem (VIGOTSKI, 1991), que são da ordem do simbólico, bem como a sua aprendizagem, são internalizadas pelos sujeitos nas vivências com seus mediadores, sejam eles objetos, práticas ou outros sociais da cultura.

Nas palavras de Vigotski (1991.p. 63), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” que se traduz em uma sucessão de transformações vividas pelo sujeito quando passa a operar com os signos, que se dão inicialmente em um movimento que é social e que se torna individual⁵. Portanto, a constituição do sujeito se dá a partir do outro.

Na concepção de Cabanellas e Hoyuelos (1998, p. 103), a aprendizagem é a “capacidade sensível ao contexto interativo em que vivemos, para estabelecer uma mudança temporária capaz de desenvolver múltiplas estratégias, viáveis em áreas diferentes e particulares, nas quais o sujeito age”. Desse modo, é necessário pensar

[5]. “Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, ou seja, entre pessoas, e depois em nível individual, no interior da criança. Portanto, um processo interpessoal, entre pessoas, é transformado num processo intrapessoal.” (VIGOTSKI, 1991, p. 64).

em uma educação sensível, vivida na relação com o mundo e com os outros culturais, sejam estes mediadores físicos ou simbólicos.

Seguindo essa orientação, os dados da pesquisa realizada com bebês, entre 11 e 17 meses de vida, foram nos revelando o potencial sensível dos mesmos, reafirmando que, nos primeiros anos de vida do ser humano, as aprendizagens ocorrem de modo próprio, à medida que aprendem e se desenvolvem. Sempre que se deparam com um novo conhecimento, outras interações vão sendo viabilizadas.

Um aspecto que merece destaque, diz respeito ao olhar de suas famílias. Quando em suas falas em diálogo com a pesquisadora, demonstraram certa sensibilidade, diante da necessidade de saber o que acontece com seu bebê enquanto fica na creche:

Eu gostei dessa pesquisa, sabe por quê? Eu quero saber o que o meu filho faz na creche. Se ele para de chorar quando eu saio, se ele brinca. Hoje mesmo, eu saí chorando daqui, com meus olhos cheios de lágrimas (ninguém viu, não). Mas eu saí com meu coração apertado. Tem coisas que só eu e a mãe sabemos, porque ele não fala. (Responsável - Diário de campo, 29/03/2019).

Quando abordamos as famílias para solicitar a autorização de participação na pesquisa, percebemos o seu reconhecimento às especificidades de seus bebês, o que revelou questões que atravessam o fazer pedagógico da creche e o compartilhamento do cotidiano, nessa relação com a família. No caso do trecho em destaque, se sobressai o desejo por saber se o bebê brinca e se suas ações e linguagens são atendidas.

Ampliando as bases do caminho a ser percorrido na educação de bebês, é preciso iniciar o percurso por eles e com eles. Com-

preender o bebê que chega à creche é o ponto de partida para construir práticas respeitadas e condizentes com os seus direitos.

Nessa construção, suas professoras precisam atuar dialogando com o cotidiano na creche, atrelado aos contextos familiares, pensando e refletindo sobre as condições de aprendizagens e de desenvolvimento infantil, sobretudo, de constituição humana. Silva *et al.* (2018, p. 14) sinalizam que refletir sobre essas condições de vida e de educação na primeira infância, isto é, entre o nascimento e os três anos de idade, é tarefa essencial aos processos de cuidado e educação que realizamos nas creches e, igualmente, na família.

As ações dos bebês se confrontam cotidianamente com o universo do adulto. Seus tempos, predileções, brincadeiras, seus corpos e suas linguagens revelam a significação que possuem da realidade, a partir da sua lógica própria e de sua cultura, ressignificada a partir de sua imersão no mundo. Os bebês vivenciam suas aprendizagens iniciais nos primeiros contatos com os grupos sociais nos quais se inserem e, para tanto, precisam que suas potencialidades sejam consideradas e que suas necessidades, enquanto direitos, sejam atendidas.

Esse atendimento precisa ocorrer antes mesmo de os bebês verbalizarem convencionalmente, pois interessam-se por diversos elementos da cultura em que se constituem e se expressam de diversas formas: choro, olhar, gesto, balbucios, vocalizações e movimentos corporais. No processo de interação, estas são suas ações predominantes e veículos de significação. Podemos dizer que são elos de subjetivação com seus pares. Sendo assim, direcionar o olhar para os bebês exige a compreensão de como agem nos espaços, com os objetos e seus pares, bem como a clareza de seu processo de interações e de linguagem. A linguagem ocorre

no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita. As práticas sociais são linguagens, podem ser “lidas”, interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não são necessariamente verbais. Quando se oferece uma maçã raspadinha na colher para um bebê, nessa prática de alimentação está presente uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa, um gesto, uma intenção. Todas se apresentam sob a forma de linguagens. As práticas sociais, como a vida, acontecem através de linguagens. As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva. (BRASIL, 2009, p. 86).

As ações sociais e os objetos da cultura medeiam a relação do bebê consigo, com os adultos, com as texturas, as imagens, o cheiro, o outro que se aproxima e reivindica sua vez. Essas ações são possíveis a partir do substrato biológico em potencial, mas não se restringem a ele porque, de modo geral, as ações humanas são mobilizadas pela necessidade de conhecer, comunicar e ocupar diferentes papéis sociais. (REGO, 1995, p. 45). No caso dos bebês envolvidos nesta pesquisa, as necessidades cotidianas mais evidentes foram a do diálogo com suas professoras, de diferentes narrativas, sobretudo, pela sua condição de aprendentes da cultura.

Para Vigotski (1991), as funções da linguagem dizem respeito à possibilidade de comunicação interpessoal e a de deslocamento no tempo e no espaço. Na medida em que a criança vai construindo o pensamento simbólico, portanto, a capacidade de produzir e

interpretar a linguagem, ela vai podendo realizar duas ações que a linguagem permite: a ação de evocar, lembrar, falar sobre algo que passou, o que remete ao tempo e ao espaço passados e a ação de antecipar, que remete ao tempo e ao espaço futuros.

Essas ações inerentes à linguagem nos direcionam a perceber a necessidade de falar com os bebês no contexto da creche, o que deve se dar com base nas narrativas nas quais estão imersos, reposicionando-os na relação pedagógica. Peter (2005) aponta a linguagem como interação, marcada pelas produções culturais e linguísticas que partem da relação com membros mais experientes da cultura e da socialização como conjunto de conhecimentos entre seus mediadores, portanto, uma função psicológica superior.

Quando estamos tratando de bebês que utilizam as linguagens não conceituais para existir no mundo, trazemos os simbolismos de primeira ordem como características desses sujeitos que estão na creche e que, por estarem imersos em uma cultura têm, durante sua trajetória, os simbolismos como aspecto inerente ao seu existir. O gesto, o brinquedo e a fala estão no percurso de sua constituição, tendo se repetido cotidianamente no contexto da creche investigada.

Em nossa investigação, captamos a disponibilidade dos bebês para a experiência cotidiana, assim como a repetição de suas ações. Eles não têm pressa para sentir, olhar, olhar de novo, demoram nos detalhes que os adultos não param para observar. Temos uma rotina que nos toma em obrigações e horários e, muitas vezes, impossibilita enxergar a grande beleza de tornar-se humano, entremeada por uma experiência de uma educação cuidadosa.

Benjamin (1984) aponta que a repetição de ações permite à criança compreender o mundo, experimentar emoções e elaborar experiências. Portanto, a repetição de ações torna o bebê experiente, mas a própria experiência jamais se repetirá, pois é única.

Constatamos o potencial sensível dos bebês no chão, seu espaço de experimentos, durante a elaboração de suas experiências/sentidos, desencadeada por momentos vividos na cultura. Larrosa (2002) afirma que:

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 19).

Nessa possibilidade da experiência, os bebês revelavam por meio de suas interações, quão necessário se faz uma educação que o considere sujeito de direito, suas especificidades, seus arranjos biológicos e culturais e possibilite suas ampliações na/da interação cotidiana com os outros bebês e suas professoras, intencionalmente imbuídas desse olhar possível e sensível no contexto da creche.

3 CAMINHOS TRILHADOS

A pesquisa⁶ se fundamentou na perspectiva sócio-histórica, que considera que o sujeito se constitui pela linguagem na relação

[6]. Nesta pesquisa abordamos os principais conceitos: funções psicológicas elementares e superiores, linguagem, subjetivação, subjetividade, mediação semiótica, mediação pedagógica e serão apresentadas na medida em que a discussão com o dado for trazida ao longo do texto.

com o outro e com os artefatos da cultura (VIGOTSKI, 1989, 1992); e na Sociologia da Infância, que compreende a criança como sujeito de linguagem, produtora de cultura que se dá na partilha e compartilhamento de interações entre seus pares, na medida em que ressignificam atividades, rotinas e valores vividos socialmente. (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2008).

Nosso interesse pela educação de bebês se justifica por pesquisar junto e com eles, na tentativa de visibilizá-los como sujeitos de pesquisa no seu contexto formal de educação. Interesse que se deu principalmente pelo desejo de conhecê-los, para compreender seus processos próprios de constituição, enquanto sujeitos relacionais que aprendem, se desenvolvem e, sobretudo, se constroem subjetivamente no meio social, a partir de suas significações no mundo.

Outrossim, suscitar novas reflexões, novas pesquisas e práticas pedagógicas voltadas para e com eles, tendo em vista que essa pesquisa⁷ teve como tema central as interações e as linguagens dos bebês no espaço da creche.

Os bebês como sujeitos de pesquisa nos dão riquíssimos indicativos e dados para trilharmos os caminhos pedagógicos permeados por sua especificidade, bem como os caminhos científicos para se pensar a prática pedagógica a partir deles próprios. Foi nesse caminho que, enquanto pesquisadora e professora, professora e pesquisadora, nessa alternância de papéis, realizamos o exercício de trilhar, no movimento dialógico de idas e vindas, estranhamento e aproximação, construção e reconfiguração, o processo investigativo, procurando um caminho que seja voltado para a atuação e valoração positiva de todas as crianças.

Compreendemos que a creche precisa ser um ambiente que promova aprendizagens e desenvolvimento, que provoque as lin-

[7]. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, Plataforma Brasil, com parecer número 3.176.112.

guagens e subjetividades dos bebês, linguagens estas que posicionam os sujeitos em determinados lugares sociais. Além disso, é dessas primeiras relações e interações com o mundo que emergem possibilidades de aprendizagens a partir da cultura em que os sujeitos se inserem. Tais considerações configuram o tornar-se e ser um bebê nos dias atuais.

A pesquisa se caracterizou pela sua abordagem qualitativa, uma vez que buscou informações qualificáveis do fenômeno (MOREIRA; CALEFFE, 2008), atentando para a análise das interações entre bebês-bebês e bebês-adultos, as diferentes linguagens expressas pelos bebês, bem como o que comunicam essas ações que são vividas nos contextos de creche, *locus* de constituição humana. Portanto, a pesquisa compreende a construção do conhecimento como

um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 1993, p. 69).

Nessa perspectiva, não objetivou quantificar as interações dos bebês, mas conhecer como acontecem no interior da creche. Sabe-se que são muitas as interações que ocorrem ao mesmo tempo, num mesmo espaço, e que diferentes são as configurações trazidas por cada bebê. Desse modo, o estudo buscou compreender o fenômeno pesquisado a partir do seu contexto e fazer a leitura de seus significados com base na análise de microprocessos e das ações sociais e individuais (MARTINS, 2004, p. 292), a fonte direta de dados.

Reverberou em nosso estudo, os traços de uma pesquisa etnográfica, pois focalizou as ações infantis em contextos naturais, ou seja, em seu cotidiano comum. Nesse caso, a partir da descrição narrativa dos fatos observados e das interpretações realizadas, há uma exigência à contextualização do grupo de referência, cenário ou evento particular, o que configura os dados referentes às interações humanas durante a investigação. Também porque nos auxilia a melhor descrever detalhadamente a vida humana (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86-88).

Tomando como referência o grupo de bebês, cenário ou evento frente à realidade vivenciada pela pesquisadora, minha imersão no contexto de pesquisa se valeu da observação participante, tendo em vista a relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa e, na medida do possível, participar da vida social deles (MINAYO, 2009), na intenção de compreender o fenômeno em estudo.

Para registrar o cotidiano com os bebês, utilizamos o diário de campo, a videogravação e a fotografia (GARCEZ; DUARTE; EINSENBURG, 2011; PINHEIRO, 2005; GILBERTO, 2015). Com essas formas de registro, o papel do intérprete é extrair da imagem os significados, seja para ressaltar o passado por meio do resgate de narrativas, seja para compreender a rede de signos que os múltiplos significados da imagem oferecem (GILBERTO, 2015). Cabe ressaltar que muitas interpretações podem ser dadas a um mesmo dado, no entanto, o estudo valeu-se da situação contextual na qual os sujeitos se circunscreveram durante a pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fochi (2018), ao compreender os aspectos da vida cotidiana como potentes e extraordinários para a construção de conheci-

mentos, atenta que esse conhecimento não segue uma linearidade de primeiro isso, depois aquilo. Nesse potencial sensível durante a vida cotidiana, observamos bebês que estão em processo de surgimento de seus primeiros dentes, seus primeiros passos, suas primeiras explorações e desenvolvem sua sensibilidade estética além da sensorial/motora. Molon (2008) acrescenta que a sensibilidade estética surge em um processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta - que nós adultos concebemos - e ultrapassa uma atividade unívoca diante da realidade.

Por essa lente é que conseguimos analisar que as ações entre os bebês, com os objetos e com suas professoras iam constituindo-os diariamente enquanto sujeitos experientes. Um dia na creche permitia aos bebês muitas vivências, haja vista que o cérebro só retém aquilo que é significativo para o indivíduo, portanto, se houve a repetição de ações, o sujeito foi afetado de algum modo, positiva ou negativamente.

Larrosa (2002) destaca que a experiência é aquilo que nos toca e nos passa. Nesse aspecto, apontamos as trocas interativas/afetivas dos bebês com os coetâneos e professoras como basilares à constituição, pelo sujeito, da experiência em que está e com a qual convive na creche.

Numa experiência particular, nas interações com os objetos da cultura, os bebês também se tornam experientes. Na relação com estes, revelam como estão vivenciando de modo singular a percepção do peso, da densidade e da textura quando os pegam, soltam, jogam, arremessam ou os guardam para si. Cabe, ao professor, perceber essas miudezas e significá-las como fonte para a escuta, compreensão e proposição de situações mais amplas de aprendizagem, na direção de uma educação que perceba as interações dos bebês como central para uma educação cuidadosa.

Vale acrescentar que as interações também comunicam sensações de prazer, desprazer, gostos e desgostos expressas pelo movimento que se repete, pelo choro, pelo sorriso, pelo olhar, pela boca que balbucia, pelo corpo que se esconde.

Ainda no que tange aos objetos e seus significados para os bebês, destacamos um episódio em que, no momento do lanche da tarde, eles se aproximaram do balcão antes mesmo das professoras sinalizarem que iriam lanche. Ao perceberem que o lanche havia chegado, avisaram e solicitaram por meio dos gestos. Carla primeiro olhou para a mãe voluntária que estava auxiliando as professoras e utilizou o dedo indicador da mão direita. Amanda, por sua vez, solicitou usando a mão direita com a palma da mão aberta em direção aos copos, atrelando esse gesto ao olhar. A professora pediu para que se sentassem. Alguns atenderam e aguardaram, outros permaneceram em pé até receberem seu lanche.

FIGURA 4 - ME DÁ MEU LANCHE



Fonte: Registros de pesquisa (2019).

Ao solicitar aos bebês que se sentassem, a professora indicou compreender que eles pediam o alimento. Havendo essa compreensão, ocorreu a devolutiva por parte dos bebês, pois alguns se sentaram, embora outros tenham insistido no gesto. Nesse episódio, houve a predominância dos gestos (apontar, pedir, solicitar, mostrar) que sempre tinham como referência o outro, estavam em todas as ações entre os bebês e deles com as professoras. Através deles, os bebês por vezes compreendiam-se; para os adultos, muitos desses gestos passavam despercebidos. As mãos que pedem e apontam, os olhares que esperam ou observam são do campo da significação. Há intenções e processos de se posicionar. Assim,

Essa interação por via da narratividade corporal se dá como um carinho e como um brinquedo. O infante brinca com o corpo e esse brincar é um espaço de narração e de liberdade. É com o corpo que o bebê encena o tipo de relação, prazerosa ou não, que tem com aquele que cuida dele. A figuração com o corpo é como um teatro comportamental, mas só se dá quando existe um vínculo relacional. E é assim, com essa comunicação pré-verbal, que vai se instalando o espaço de narração em que o infante figura e refigura o que entende e o que quer contar. Essa etapa constitui, portanto, a preparação decisiva para o acesso à narratividade verbal. (CADEMARTORI, 2015, p. 50).

Nessas ações com o mundo e com o outro e suas narrativas corporais, os bebês vão construindo seus processos de subjetivação. A subjetivação é a construção do sujeito, pelo assemelhar-se e diferenciar-se do grupo/vida social, em processo singular historicamente situado em tempo, espaço e bens simbólicos de uma cultura (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002). A subjetividade se refere a

valores, expectativas, sonhos e limites de um sujeito, atuando como filtro da realidade social, conferindo-lhe significado e sentido: [...] é a maneira peculiar como cada indivíduo interpreta e reage ao universo que o rodeia. (MONTE-SERRAT, 2007 *apud* MOTTA ROCHA, 2018, p. 8).

Como vimos, os bebês filtram a realidade e a reelaboram, internalizando papéis e ações de outros sujeitos culturais. Desse modo, é preciso ouvir e significar os gestos dos bebês e não os deixar no silêncio, já que suas ações são majoritariamente silenciosas, quando não acompanhadas do choro ou do grito. É necessário, pois, que haja a correspondência dos seus atos comunicativos, sobretudo daqueles que não fazem barulho.

A recorrência dessas ações demonstrou características potentes dos bebês em dizerem que estão no aqui e no agora, embora precisem compreender que nem sempre é na sua hora, que têm que esperar, que há outros aguardando, mas isso precisa ser dito para ser interpretado e significado. Em uma situação de chegada da alimentação na sala do berçário, P1 externa, para a pesquisadora, sua atenção e suas inferências sobre as ações dos bebês quando solicitam ser alimentados:

É engraçado! Tem uns que pedem assim... (faz o gesto com a palma da mão voltada para cima, outros chorando e outros nem chorando e nem apontando, tem que dar na boca. (P1, Diário de campo, 29/04/2019).

Em sua fala para a pesquisadora, P1 reconhece a importância de aprender a ler os choros e os gestos dos bebês. Sinalizamos, contudo, que a inferência deve ser, além de lida, dialogada e significada pelas professoras para os bebês, na direção de posicio-

narem-se e de posicioná-los na relação entre a linguagem não conceitual dos bebês e a linguagem conceitual das professoras. Assim, processualmente os bebês vão se apropriando ao longo de sua história de vida. De outro modo, à medida que as professoras vão lendo esses gestos, vão também se apropriando dos modos de dizer dos bebês e realizando a explicitação e, por conseguinte, a legitimação dessas ações, produzindo interlocuções que deem significado à interação vivida.

Os bebês não hesitam em dizer suas necessidades quando choram, têm cocô, estão insatisfeitos com o outro. Eles simplesmente dizem. Quando o outro legitima o gesto como uma ação importante, posiciona o sujeito como alguém tão potente quanto o gesto significado. Esta é uma ação de ver, ouvir, respeitar e entender, mesmo quando não é possível atender.

Além do gesto, balbúcio e do brincar, os bebês dizem por meio do choro, a sua primeira linguagem quando imersos na cultura. Em nossas observações, percebemos que o choro de natureza majoritariamente biológica, portanto, por questões voltadas às funções psicológicas elementares, se dava em virtude de sono, fome ou necessidade de higienização, acontecendo principalmente na chegada à instituição, pela manhã. As professoras se mostravam atentas a esses cuidados básicos, sobretudo quanto às necessidades fisiológicas dos bebês, para que não sofressem com assaduras. Já o choro relacionado a conflitos e necessidades culturais, como pegar um objeto ou a chupeta, ocorria esporadicamente, durante todo o dia.

Considerar o que os bebês comunicam requer um olhar atento e intencional para o processo de escuta, devolutiva e compreensão dos envolvidos na relação pedagógica. Para que esse processo se dê na direção da convivência, participação, expressão e construção da identidade e da brincadeira como um direito de aprendizagem, precisamos construir essa relação, principalmente para

a reconstrução de uma sociedade democrática, fundada numa cultura da escuta. Diante disso, ressaltamos a importância de uma escuta pedagógica em que os simbolismos de primeira ordem sejam considerados como parte de um currículo que visibilize os bebês em sua condição e constituição dentro de uma cultura.

Para Vygotsky (1991), os simbolismos de primeira ordem indicam diretamente objetos ou ações. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos no interior dos processos mentais, do imaginário. Quando estamos tratando de bebês que utilizam as linguagens não conceituais para existir no mundo, trazemos os simbolismos de primeira ordem como características desses sujeitos que estão na creche e que, por estarem imersos em uma cultura têm, durante sua trajetória, os simbolismos como aspecto inerente ao seu existir. O gesto, o brincar e a fala estão no percurso de sua constituição, também destacados nos dados desta investigação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo possibilitou a análise das interações entre os bebês com vistas ao conhecimento e à identificação das linguagens não conceituais expressas por eles, quando das interações vividas na creche. Partiu do pressuposto de que é por meio das linguagens entre os bebês que eles se constituem e se afirmam no mundo, embasados em sua própria cultura de agir.

Com base nos dados obtidos, destacamos que as interações entre os bebês desta pesquisa ocorriam majoritariamente a partir de práticas sociais já vividas na cultura, como se alimentar, dormir e tomar banho, por exemplo. Além disso, no contexto dessas práticas sociais, os bebês compartilhavam situações de brincadeiras, disputas, ajuda e afirmação no mundo quando se utilizavam

do gesto, brinquedo e, alguns, do balbucio para dizer, a seu modo, o vivido com suas professoras, nas interações de ajuda, partilha, disputa e/ou afirmação no mundo e com o mundo.

O estudo também indica a necessidade de que interações qualificadas e a intencionalidade educativa para/com os bebês sejam pensadas a partir deles, para que haja a conversão das funções psicológicas elementares em superiores, a partir da mediação do professor, quando da valorização, escuta e produção de inferências e narrativas das ações infantis, considerando a dimensão subjetiva da educação (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018).

É preciso enxergar o que a criança/bebê tem, não o que lhes falta. A criança de possibilidades é a que está imersa nessa cultura e pode significá-la, que interpela e se comunica com o mundo a partir de diferentes modos, os quais não se dão necessariamente apenas pela oralidade, mas que a incluem.

Sobre esse aspecto, é importante destacar o pensamento de Barbosa e Focchi (2012), ao afirmarem que é nesse quesito que se fixa o desafio da pesquisa com os bebês, “já que eles não falam, mas dizem, convocam, anunciam e denunciam” (BARBOSA; FOCCHI, 2012, p. 7), falam de outras formas, com outras linguagens com as quais precisamos estabelecer uma postura intensa de escuta e negociação de significados.

Ainda acrescentam que muitos são os questionamentos e que o solo de pesquisa escolhido é movediço e complexo, mas que precisamos constituir essa experiência para modificar os modos como a própria ciência simplifica os bebês, com vistas a visibilizá-los em sua complexidade.

Assumimos a condição de pesquisadora/adulta que se utiliza das linguagens conceituais para posicionar os bebês no debate acadêmico e científico, considerando, por meio do discurso histórico e dialógico, que eles são sujeitos criadores e que são produzidos na relação com o outro. Consideramos, dessa forma, suas

professoras como atuantes diretas na sua construção enquanto sujeitos e, por esse motivo fundamental, suas interações com os bebês são tão importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 2009.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELLOS, Alfredo. **Momentos**. Cantos entre balbuceos. Universidade Pública de Navarra, 1998.

CADERMORTORI, Ligia. As narratividades. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília, MEC, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

AMORIM, A. L. N. de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: Repositório Institucional da UFPB: Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? Acesso em: 29 de novembro de 2021.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19969>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

BARBOSA, M.C.S. FOCHI, P.O desafio da pesquisa com bebê e crianças bem pequenas. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **ANPED**.2012.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores XI ENDIPE**. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.

FOCHI, P. (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil** - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosália; EINSENER, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago, 2011.

MARTINS, Cristiane Amorim. **As crianças e suas linguagens: da necessidade de ouvi-las ao desafio de compreendê-las**. In: LINS, Sylvie Delacours; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora da UFC, 197-211, 2006.

MARTINS, Heloísa Helena T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004, p. 289-300.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. jan./fev./mar./abr. 2002.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação*. Porto Alegre, **Teoria e Prática**. v. 11, n. 1, jan./jun. 56-68, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MOTA ROCHA, S.R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola**: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.

MOTA ROCHA, S. R.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Subjetividade e mediação Pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 8, n. 15, p. 3-29, jan./abr. 2018. Disponível SUBJETIVIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA | Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (univasf.edu.br). Acesso em: 10 de Outubro de 2019. Acesso em:29 de Novembro de 2021

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1.v. 1. Temas Psicologia. Campinas-São Paulo. Abr/ 1995.

PETER, M. Linguagem, língua, linguística. In: Fiorin, J. L. (org.) Introdução a linguística. São Paulo: Contexto, 2005.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 13(5):717-22, set./out. 2005.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes. 2008.

SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. In: HANFMANN, E.; VAKAR, G. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PAULO FREIRE E SUAS APRENDIZAGENS DA DIVERSIDADE: ALGUMAS LIÇÕES PARA PENSAR A PESQUISA EDUCACIONAL

André Augusto Diniz Lira¹

Márcio André de Andrade²

Lúcia Villas Bôas³

No ano de 2021, a obra e a vida de Paulo Freire foram revisitadas a partir de várias leituras, por decorrência do centenário do seu nascimento, o que gerou homenagens, dossiês, livros e encontros em todas as regiões do Brasil. Esse movimento, de um ponto de vista mais amplo, terminou por se tornar um desaguadouro, uma reação enérgica a favor do seu legado. Isso porque, nos últimos anos, o acirramento da polarização política colocou esse pensador, reconhecido internacionalmente, em posições diametralmente opostas, na figura de algoz ou de grande herói da educação nacional, o que também se espelhou, em parte, na literatura educacional (cf. KOHAN, 2019; GUIEIRO, 2018; ROCHA,

[1]. Doutor em Educação pela UFRN e Pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Email: andreaugustoufcg@gmail.com

[2]. Mestre em Educação pela UFCG. Professor do Curso de Licenciatura de Pedagogia da Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP - PE). Email: marciofasp3@gmail.com

[3]. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP e Pós-Doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHES, França). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da UNICID. Email: lboas@fcc.org.br

2017). Se, por um lado, desconstruir a sua imagem de *patrono da educação brasileira*, é uma tentativa difícil, quase inócua, tendo em vista seu lugar no campo educacional, por outro, mitificá-lo vai de encontro a sua própria obra, que visa conhecer o ser humano em suas relações, em seu contexto, em seu progresso, ou como preferia sublinhar, em seu inacabamento. Nesse sentido, em sua cosmovisão, não haveria espaço para heróis, pois o ser humano é ser-com, ser-em-contexto, ser-em-relação.

Este capítulo de livro é uma aproximação às aprendizagens da diversidade de Paulo Freire, a partir do seu devir, do seu “tornar-se”. Para tanto, consideraremos a análise do livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2011), que apresenta uma perspectiva fundamental para compreensão de sua trajetória de vida intelectual, afetiva e de reconstrução identitária.

De acordo com Casali (2008), a obra de Paulo Freire poderia ser dividida em quatro fases. A primeira fase estaria vinculada a sua atuação no SESI, caracterizada pela prática pedagógica com exercício no diálogo, destacando-se as experiências com os círculos de pais, professores e os trabalhos na educação popular. A segunda fase seria a da sua estada no exílio, no Chile (1964-1969) e nos Estados Unidos (1969-1970), período bastante produtivo e de aprendizagens, como veremos adiante. O terceiro período aconteceu em sua estada na Universidade de Genebra (1970 – 1980), colaborando com os seminários de educação de jovens e adultos com Pierre Dominicé e desenvolvendo projetos em alguns países da África. O quarto período (1980) consolidaria a sua contribuição ao “acervo de autobiografias, narrativas, memórias, diálogos, cartas pedagógicas, que têm se mostrado como meios importantes para os processos de pesquisa, formação e ensino”. (CASALI, 2008, p. 37). É neste último período que escreve a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, sendo, portanto, um

livro da sua maturidade como escritor. Consideramos que nesse livro não há apenas um “reencontro” com a *Pedagogia do Oprimido*, como sugere o subtítulo da obra, mas também com seus leitores, com seus críticos, com a sua própria história, transcorrida antes e depois de sua obra magna.

Aproximamo-nos, neste capítulo, de um conjunto de conceitos, que caminham em uma mesma direção, como aprendizagem biográfica, aprendizagem transformadora e experiência formadora, no quadro do paradigma autobiográfico em educação. Esses conceitos têm demarcado uma diferença substancial para com as abordagens cognitivistas ao colocar o papel do sujeito de um modo integral e holístico, inclusive na leitura que faz de suas próprias aprendizagens. Consideramos, portanto, a temporalidade como fundante na aprendizagem, sublinhando a relevância da reflexividade narrativa e do sujeito autobiográfico (PASSEGGI, 2016).

Alheit (2013) considera que vem ganhando força as perspectivas que se alinham ao discurso das aprendizagens ao longo da vida, incluindo as aprendizagens formal, não formal e informal. Algumas aprendizagens são mais cruciais, em especial, quando o sujeito se debruça para refletir sobre as suas próprias experiências, visando extrair delas, lições.

Nesse aspecto, importa considerar que, no campo da formação, muito embora as problematizações dele advindas tenham colocado desde sempre a questão da experiência como um ponto central, suas discussões mais recentes têm, cada vez mais, colocado em evidência o conceito de experiência:

É assim que, para se explicar como o adulto aprende, seja nas situações informais ou de formação formal, na vida cotidiana ou no ambiente de trabalho, são usados termos como “aprendizagem experiencial” (KOLB, 1984), “saberes experienciais” ou “saberes da experiência” (TARDIF, 1993), “forma-

ção experiencial” (LANDRY, 1989; DOMINICÉ, 1991), “experiência profissional” (THERRIEN, 1998), “experiências formadoras” e “experiências de vida” (JOSSO, 1991). (VILLAS BÔAS, 2017, p. 870).

Aos adultos, se reconhece uma experiência sobre a qual se faz necessário considerar para o desenvolvimento de novas aprendizagens (ZEITLER; BARBIER, 2012), o que faz com que ela seja não apenas cada vez mais valorizada, no âmbito dessa formação, mas também cada vez mais reconhecida, sobretudo quando se trata de caracterizar e de analisar nossos processos próprios de aprendizagens — por oposição à aprendizagem da criança ou do adolescente, consideradas como diferentes (MAYEN, 2009).

Em que pese a construção desse universo semântico associado à experiência, poucas ainda são as análises que se dedicam à compreensão da vivência, da elaboração e da comunicação dessa experiência (BARBIER, 2013).

A discussão da experiência como fonte de aprendizagem aparece também em Alheit e Daussien (2006, p. 179), para os quais a aprendizagem biográfica seria um “processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, ou seja, de algum modo uma ‘segunda ordem’ de processos de aprendizagem”. Ou seja, aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem, haja vista que a apropriação dos saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão.

Dentro dessa perspectiva, ao ter como foco as aprendizagens da diversidade, na *Pedagogia da Esperança*, observamos três grandes aspectos: aprendizagens com os oprimidos, aprendizagens com os exilados e como um exilado, aprendizagens do pós-moderno pelas vias do multiculturalismo crítico. Inicialmente, consideraremos os pontos mais importantes do autor nessa

relação com a diversidade, a partir do seu próprio ponto de vista de sujeito-aprendente, depois refletiremos sobre as implicações para a pesquisa educacional.

1 APRENDENDO COM OS OPRIMIDOS

Como salientamos, Casali (2008) dividiu a trajetória de Freire em quatro fases. Em cada uma dessas, as aprendizagens vão se solidificando. Na primeira parte de *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma sobretudo à primeira fase, período no SESI, e a segunda fase, período do exílio no qual escreve a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). A terceira fase, na Universidade da Genebra, é importante pela relação que trava com Pierre Dominicé, pois esse é um dos pioneiros das histórias de vida em formação. A quarta fase ocorre em um contexto histórico-social completamente diferente no Brasil e no mundo. Desse conjunto, pode-se afirmar que:

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (FREIRE, 2011, p. 25).

Nas primeiras páginas da *Pedagogia da Esperança*, dois episódios narrados por Freire se articulam, nessas densas tramas, que repercutirão em sua vida inteira. A primeira narrativa decorre da experiência do seu primeiro dia de trabalho, como advogado do SESI. Ele conta para Elza, sua esposa, o drama de um dentista endividado que chega a oferecer os móveis de sua casa para pagar as suas dívidas, só não poderia entregar seu material de trabalho e sua filhinha de dois anos. No final, de modo surpreendente, Paulo

Freire afirma ao dentista que ele poderia ficar despreocupado, pelo menos mais uns dias, com os seus móveis, pois entregaria o seu cargo de advogado ao empregador, que teria que “conseguir outro [advogado] necessitado como eu [Paulo Freire]” e arremata: “[...] com você encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado.” (FREIRE, 2011, p. 24). Essas palavras podem ser compreendidas como uma promessa futura de uma *identidade prospectiva* (TAYLOR, 2013), que visa a uma atestação, notadamente quando narra para sua esposa Elza e para si mesmo a decisão tomada no escritório de advocacia.

Dessa narrativa, Freire explicita a sua identificação e sua decisão definitiva pela educação, em um direcionamento, a favor dos necessitados (como ele próprio e o dentista) e dos oprimidos (como tantos trabalhadores com quem irá se deparar). Graduar-se, naquela época, não era algo fácil, pressupunha uma maior inclinação aos estudos, uma trajetória educacional diferenciada, um *habitus* (disposição) aos estudos e, na maioria das vezes, capitais culturais e financeiros correspondentes. O dentista endividado e o advogado de um dia de trabalho, eram ambos necessitados, mas outros eram mais e partilhavam de mais duras condições de vida: os oprimidos.

A segunda narrativa, aconteceu também nessa primeira fase, exatamente 32 anos antes da escrita da *Pedagogia da Esperança*, mas marcará toda a sua existência como educador. Paulo Freire, atuando agora na divisão de ensino do SESI, ao analisar em uma das suas pesquisas como acontecia a disciplina dos filhos das classes trabalhadoras, inclusive a sua dureza, mediante castigos físicos, sentiu a necessidade de dar um retorno aos pais. Após uma de suas palestras, um dos presentes pediu a palavra e, de um modo bastante respeitoso, começou a fazer perguntas e responder de um modo certo, sobre como deveria ser a casa e a família de Paulo Freire.

- Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama de “oitão livre”. Deve ter um quarto só para o senhor e a sua esposa. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo não. [...] O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo pela sua fala que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso e confortável.

- Agora, veja, doutor a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. [...] uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho (FREIRE, 2011, p. 37).

Essas duas primeiras experiências formadoras (JOSSE, 2004), entre tantas outras presentes em Pernambuco, são importantes, porque amarram a teia discursiva do texto como um todo. O conceito de experiência formadora decorre de uma atividade elaborada de um modo consciente “entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSE, 2004, p. 48). A primeira experiência o faz se definir pela educação e, a segunda, permite que aprenda outros modos de atuar na educação. Como nos lembra Dewey (2011 [1938]), a experiência só pode ser considerada educativa quando amplia a qualidade das interações de modo a desenvolver formas de se situar, de pensar e de ação.

Ao aproximar-se dos oprimidos, reconheceu que não poderia atuar pedagogicamente se não conhecesse as aprendizagens da

sintaxe e da semântica, os diferentes pontos de vista e lugares do mundo desses trabalhadores.

Outras experiências, em Pedagogia da Esperança, seguirão na perspectiva de elucidar o aprender junto com outros, sem a qual não poderia, de fato, ensinar. No primeiro momento de sua trajetória, essas experiências marcarão de forma perene seu modo de pensar e de atuar como educador. Isso porque “o sujeito que faz uma experiência não é um sujeito ‘epistêmico’, mas um sujeito concreto, dotado de valores e de intenções, engajado no aqui e agora em uma dada atividade inserida em uma dada situação.” (BOURGEOIS, 2013, p. 19, tradução nossa).

Em reconhecimento a esses outros, muitas vezes anônimos, afirma Freire sobre aquele que lhe deu talvez a mais importante lição na vida: “ele foi o ponto culminante no aprendizado, há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo” (FREIRE, 2011, p. 38-39). Esse aprendizado de Paulo Freire pode se caracterizar como uma aprendizagem transformadora, conceituada como um:

processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) – conjunto de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente mais capazes de mudar (MEZIRROW, 2013, p. 112).

O conceito de aprendizagem transformadora nos possibilita compreender a complexidade do entrecruzamento das cognições, das emoções, das decisões e das escolhas que permeiam o sujeito em processo de mudança. Nesse sentido, há uma convergência, nesse entrecruzamento, que termina por modificar toda a história do sujeito.

2 APRENDENDO COM OS EXILADOS E COMO UM EXILADO

O exílio também marcou de forma profunda a trajetória intelectual de Freire, conseguindo nele, sobretudo no Chile, enxergar-se em uma comunidade que lutava pelas mesmas causas, aviltados dos seus direitos políticos, retirados como exotados de seus países. Contudo, esses intelectuais não formavam uma confraria, um círculo fechado. Eles se punham em um movimento de aproximação e de aprendizagens contínuas com os trabalhadores, tais como tinham acontecido com as experiências anteriores de Freire. Em um dos dias de encontro com agricultores, um desses intelectuais lhe segredou no final: “E com humor: ‘Estes camponeses sabem mais do que nós.’” (FREIRE, 2011, p. 58).

De início, no exílio, Freire consegue ser assessor do famoso economista Jacques Chonchol (Presidente do INDAP⁴). Lá trabalhou também no INCIRA⁵, onde fez grandes amizades com Marcela Granja (pesquisadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) e Luis Fiori (sociólogo e professor da Universidade do Rio de Janeiro). Eles, de acordo com Freire, tiveram grande influência na elaboração da Pedagogia do Oprimido.

As horas que passávamos juntos, discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos, espantando-nos, exerciam em nós um tal encanto que, quase sempre, nossa fala, a partir de certa hora era a única a ser ouvida no pré-dio. Já todos haviam deixado o escritório e lá estávamos nós procurando compreender melhor o que havia por trás da resposta de um camponês a um desafio que lhe fora feito num círculo de cultura.

[4]. Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP).

[5]. Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agraria (INCIRA).

Com eles debati vários momentos de Pedagogia do Oprimido ainda em processo de redação. Não tenho porque negar o bem que a amizade de ambos nos fez e a contribuição que a inteligência arguta deles me trouxe. (FREIRE, 2011, p. 73).

Se a experiência com os exilados é fundante, a experiência de ser um exilado em si mesma é também formadora. Isso muitas vezes ocorreu entremeando-se tempos e espaços de saudades: da terra deixada (do Brasil), da terra de sua infância e dos seus primeiros trabalhos (de Pernambuco). Freire reflete, assim, dialeticamente sobre sua recifidade, sua nordestinidade, sua brasilidade, enfim, sua humanidade. Nisso, o diverso se agrega ao uno, pois “Somos uma unidade nas diferenças” (FREIRE, 2018, p. 214), como veremos ainda no próximo tópico.

3 APRENDENDO A SER PÓS-MODERNO PELAS VIAS DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

A discussão sobre o pós-moderno, em Paulo Freire, pode parecer despropositada, uma vez que se tornou lugar-comum colocar o autor como um dos grandes expoentes da pedagogia crítica. Contudo, em *Pedagogia da Esperança* o próprio Freire se definiu, ao seu modo, como um pós-moderno. Ao ter partido de bases marxistas, foi incorporando também uma leitura mais culturalista, mais próxima ao denominado pós-marxismo.

No Brasil, a leitura sobre o que é o pós-moderno e o currículo tem sido muito direcionada por pesquisadores e pesquisadoras da UFRGS como Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Marisa Vorraber Costa e Antônio Veiga Neto, que, por sua vez, se orientam pelas lentes de Stuart Hall, Michel Foucault e Derrida. Nesse grupo de autores brasileiros, Silva (2003) considerou que

Paulo Freire seria um autor da pedagogia crítica, reservando a nomenclatura de pós-críticos para aqueles que se afinariam mais com a discussão pós-estruturalista na linha desenhada por esse grupo de pesquisa. Contudo, toda classificação tem seus limites e suas interseções. O próprio Silva (1996) considerou também as aproximações entre os críticos e pós-críticos.

Paulo Freire pode ser considerado, de fato, um autor mais afeito à discussão da modernidade, sobretudo do ponto de vista da sua matriz marxista. A discussão sobre as classes sociais e a ideologia, em sua ótica, se imporia às categorias como raça e gênero, como se ilustra na citação abaixo.

Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela de corte e de classe. Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial, nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia. (FREIRE, 2018, p. 214).

Contudo, o autor, ao longo de sua obra, progressivamente, vai incorporando os discursos do multiculturalismo, tendo-se auto-definido, então, como um pós-moderno. Isso podemos observar não apenas no seu modo de pensar, mas também no seu modo de agir no tocante às pautas identitárias de negros, mulheres e indígenas (cf. FREIRE, 2020), ainda que considerando que todos esses poderiam estar em uma mesma condição denominada de

classe. Esse modo de ser e de agir pós-modernos se destacava, nas palavras de Freire, inclusive na relação com aqueles amigos próximos, mas de posições diferentes.

Atravessamos alguns dos momentos mais problemáticos de nossas vidas amenizando, sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas. Sem o sabermos, na época, já éramos, à nossa maneira, pós-modernos... (FREIRE, 2018, p. 21).

Essa pós-modernidade em Freire poderia sugerir uma dificuldade caso acreditássemos que as classificações são uma representação fiel ou fixista da realidade. Entretanto, Freire é um intelectual em movimento, que está em constantes aprendizagens, como temos discutido ao longo deste capítulo. Autores mais próximos de sua abordagem podem também nos ajudar a compreender o seu multiculturalismo e essa sua autoatribuição de pós-moderno.

As aprendizagens de um multiculturalismo crítico foram se constituindo na vida e na carreira de Freire, em vários momentos, na aproximação com os trabalhadores da cidade e os camponeses de Pernambuco, com os exilados no Chile, sendo ele mesmo um exilado, a aproximação com as pautas do movimento negro, inclusive com os africanos, com os movimentos e causas indígenas. Há uma progressividade, nesse sentido, que pode ser atestada justamente no escopo ampliado em *Pedagogia da Esperança* em relação à *Pedagogia do Oprimido* no que concerne às pautas identitárias.

Uma das aprendizagens transformadoras que implicou em uma mudança na forma de escrever de Paulo Freire derivou da reação que feministas tiveram ao ler a *Pedagogia do Oprimido*, uma vez que, nesse livro, era muito forte a linguagem masculina. A

reação de suas leitoras em conjunto, como se depreende do texto abaixo, ilustra essa primeira aproximação de Freire, que não foi bem recebida inicialmente.

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (FREIRE, 2011, p. 91).

Nos primeiros momentos da crítica quanto à linguagem usada, reage como: “ensinado na minha meninice: ‘Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade” (FREIRE, 2011, p. 92). Essas aprendizagens resultantes de uma reflexão profunda sobre as nossas próprias resistências ao longo do tempo, derivadas de hábitos arraigados no olhar, no fazer, no pensar, são aprendizagens biográficas, pois implicam em novas formas de ação e de compreensão de si, dos outros e do mundo.

O conceito de habitus de Pierre Bourdieu, como disposições incorporadas nas formas de pensar e agir, inclusive no próprio modo de escrever e de falar, ajudam a compreender a dominação masculina como derivada de uma reprodução social de longa data (BOURDIEU, 1999a). Daí Freire remeter a sua meninice, na qual aprendeu a reproduzir essa dominação que apenas se deu conta na maturidade.

Na trajetória de Paulo Freire, a discussão sobre o feminino, na profissão docente, dá-se progressivamente, resultando, inclusive, no livro *Professora, Sim. Tia, Não.*, em que destaca a importância de se atentar para as relações familiares na escola, posto que enviesadas ideologicamente (FREIRE, 1998). Ainda que suas posições nessa obra tenham sido questionadas por autoras mais próximas da discussão do feminino na docência, como Fontana (2000) e Carvalho (1994, 1999), discussão essa que Lira e Domingos Sobrinho (2015) já se debruçaram anteriormente.

De acordo com Gadotti (2010), para discutir sobre práticas educativas, diversidade e aprendizagens freireanas, é necessário considerar o conceito de identidade cultural, considerando-se as diferenças e as desigualdades. A definição de pós-modernidade em uma visão crítica (SOUZA, 2004) desperta para a valorização das classes populares, que é uma marca do compromisso com os outros, sobretudo, como se apresentam e são afetados pela desigualdade. Certamente, “Somos uma unidade nas diferenças” (FREIRE, 2011, p. 214), entretanto, considerar a multiculturalidade não é um processo espontâneo: “implica decisão, vontade política, mobilização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”. (FREIRE, 2011, p. 216).

4 ALGUMAS LIÇÕES PARA A PESQUISA EDUCACIONAL: À GUIA DE CONCLUSÃO

Em que as aprendizagens de Paulo Freire sobre a diversidade podem ser úteis para a pesquisa educacional? Isso nos leva a pensar como as aprendizagens biográficas dos outros nos podem ser úteis para a nossa própria aprendizagem. Ao pensar na educação,

como um processo amplo, a resposta é mais direta, pois o próprio Freire escrevia visando à transformação educacional e social. A caminhada para pensar na pesquisa educacional, em Freire, há de passar pela estrada do si mesmo, refletindo nossos modos de fazer e pensar, uma vez que os constructos com os quais ele opera foram extraídos de uma reflexão sobre a sua experiência diante das outras culturas, com um respeito e diálogo diante das especificidades dos contextos histórico-culturais.

É nessa perspectiva que o pensamento freireano aponta para algumas direções que podem inspirar uma prática de pesquisa sintonizada com a especificidade e a diversidade de contextos culturais múltiplos, fazendo da experiência dele a nossa própria experiência.

Uma primeira grande lição é a necessária escuta da palavra do outro em toda sua singularidade e completitude. Muitas vezes, essa palavra há de ser resgatada em meio aos silenciamentos que a dominação vem produzindo. Regularmente, os lugares de onde se fala se coadunam mais com posturas verticalizadas, ainda que o/a próprio/a pesquisador/a exerça sua violência simbólica sem ter consciência dela, nos próprios instrumentos de coleta, nas perguntas propostas, no tempo delimitado e delimitante que pode impedir uma troca plena e aberta com o outro (BOURDIEU, 1999b). Um encontro pleno com um outro, que também é um ser humano interpretante, como bem destacou Bakhtin (2017), também depõe sobre o nosso ponto de vista, muitas vezes limitado pelo nosso contexto imediato e nossas trajetórias pessoais. Que quer dizer esse outro como sujeito interpretante, mas também sujeito assujeitado e autônomo das tramas discursivas? E que nos diz para além da linguagem, posto que seu mundo não é apenas produto de práticas discursivas?

Uma segunda lição de Freire pode ser compreendida a partir das transformações pelas quais passou. Outrora repeliu as críticas

da presença da dominação de gênero em sua escrita, que marcou seus trabalhos iniciais, pois o homem era posto como sinônimo de ser humano, desde a sua meninice. Contudo, aprendeu a ser questionado, na crítica, no embate com as suas leitoras. Somos seres inacabados, mas é a consciência desse inacabamento que nos permite procurar mudar. E aqui vale ressaltar que mudança é um tema gerador no pensamento de Paulo Freire⁶:

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo [...]. (FREIRE, 2020, p. 17).

Uma terceira lição advém da ideia central do pensamento de Paulo Freire de que a educação é sempre um ato político. De certa forma, também a pesquisa o é. Em tempos em que a discussão acerca da polarização em diferentes cenários tem sido uma constante, ter presente o pensamento de Paulo Freire é ter a possibilidade de reanimar não apenas o debate em torno dos problemas

[6]. Voltada à discussão das teorias psicológicas no âmbito do conhecimento social, Marková (2006) observa que a mudança é estudada a partir do referencial da estabilidade, concluindo que, “apesar de termos muitas teorias sobre os universáveis estáveis, suas naturezas, conteúdo e forma, nós não temos nenhuma teoria de conhecimento social baseada no conceito de mudança” (MARKOVÁ, 2006, p. 29, grifos da autora).

educacionais brasileiros, mas também o debate sobre para que serve a pesquisa em educação.

Freire, enfim, aprendeu com os necessitados e oprimidos e, tendo sido ele mesmo um menino do povo, aprendeu posteriormente com os exilados e como um exilado, com a multiculturalidade, na perspectiva da relação entre a igualdade e as diferenças, considerando a desigualdade das relações sociais. As diversidades, em sua ótica, para serem bem compreendidas deveriam ser trabalhadas social e educativamente e deveriam ser parte de um projeto. Daí uma quarta lição: as diversidades, como já disseram extensivamente, não podem ser apenas celebradas, os diversos têm um pouco e tudo de nós também, como sujeitos diferentes, mas de uma mesma humanidade, uma vez que a noção de diversidade construída historicamente não construiu a aceitação do outro como um legítimo outro. Isso que nos unifica, é o que deveria fazer com que abdicássemos de nossa, suposta e pretensa, condição de superiores na pesquisa, no ensino e na vida.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da Vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011. Acesso em: 25 abr. 2020.

ALHEIT, Peter. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud. (Org.) *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARBIER, Jean-Marie. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In: BARBIER, Jean-Marie.; THIEVENAZ, Joris. (Coord.). *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

BOURGEOIS, Étienne. Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In: ALBARELLO, L.; BARBIER, J. M.; BOURGEOIS, E.; DURAND, M. (Eds.). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo*. *Projeto História*, São Paulo, v. 11, p. 91-100, nov. 1994.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011 [1938].

DOMINICÉ, Pierre. La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In: COURTOIS, B.; PINEAU, G. (Orgs.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GUIEIRO, Noé Amós. *Desmistificando o "mito" Paulo Freire mais 7 mitos em Educação*. São Paulo: Instituto Liberdade Individual, 2018.

JOSSO, Marie-Cristine. L'expérience formatrice: un concept en construction. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française, 1991.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOLB, David A. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LANDRY, Francine. La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. *Education Permanente*, v. 100/101, p. 13-22. 1989.

LIRA, André Augusto Diniz.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Fracasso escolar, identidade e formação docente: incursões no campo científico. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura B. (org.). *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAYEN, Patrick. Expérience et formation des adultes. In: BARBIER, J. M.; BOURGEOIS,

É.; CHAPELLE, G.; RUANO-BORBALAN, J. C. (Eds.). *Encyclopédie de la formation*.

Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

MEZIROW, Jack. Visão Geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud. (Org.) *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O Sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos. (Orgs). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

ROCHA, Ronai. *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, José Francisco de. *Ética, política e pedagogia na perspectiva freireana*. Recife: Bagaço, 2004.

TARDIF, Maurice. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: HENSLER, H. (Dir.). *La recherche en formation des maîtres*. Québec: Université de Sherbrooke: Éditions du CRP, 1993.

TAYLOR, George. Identidade Prospectiva. In: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, W. *Paul Ricoeur: ética, identidade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: EdPUC; São Paulo: Loyola, 2013.

THERRIEN, Jacques. Expérience professionnelle et savoir enseignant: La formation des maîtres mise en question. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux – Perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

VILLAS BÔAS, Lúcia. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. IMPRESSO), v. 17, p. 867-887. 2017.

ZEITLER, André; BARBIER, Jean-Marie. La notion d'expérience, ente langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, n. 70, p. 107-118. 2012.

OS DESAFIOS PARA SE CONSTRUIR UMA ESCOLA QUILOMBOLA - O CASO DA ESCOLA NEGROS DO OSSO

João Estevão da Silva¹
Fernanda de Lourdes Almeida Leal²

I INTRODUÇÃO

Estudar a educação quilombola é pensar sobre o silenciamento da cultura negra nos projetos educacionais no Brasil. Neste capítulo, apresentamos e problematizamos dados de uma investigação realizada na escola da Comunidade Negros do Osso, localizada no município de Pesqueira, em Pernambuco, no âmbito do mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa foi realizada durante alguns meses dos anos de 2017 e 2018. Buscamos, como objetivo geral, conhecer questões relacionadas ao currículo, às práticas pe-

[1]. Graduado em História pela AESA. Pós graduado Lato Censu em Filosofia e História. Mestre em educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor de Filosofia, Antropologia e História da Faculdade de Belo Jardim. Diretor Administrativo Financeiro da Autarquia Educacional de Belo Jardim. Presidente do Conselho de Assistência Social do Município de Pesqueira. Presidente da Instituição Movimento Fraternal de Ação Comunitária-MOFAC.

[2]. Psicóloga. Mestre em Comunicação e Semiótica. Doutora em Ciências Sociais. Professora da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/UFG. Atualmente é Diretora Centro de Humanidades/UFG e Professora do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/CH/UFG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Coordenou, na Região Nordeste, a pesquisa nacional que investigou a oferta de Educação Infantil do Campo (2012), fruto de uma cooperação técnica entre o MEC/SEB e a UFRGS.

pedagógicas e aos significados da Escola Negros do Osso, emitidos por educandos, educadores e lideranças da referida Comunidade. Foi relevante, ainda, conhecer o processo de luta e conquista da escola, bem como aspectos relacionados à luta pela terra.

Castilho e Carvalho (2015), ao se referirem ao eixo de articulação entre educação e cultura quilombola, observam que:

As pesquisas deste eixo buscam compreender como/ou se a educação escolar leva em conta os repertórios culturais locais, saberes e fazeres comunitários em suas propostas pedagógicas curriculares, entendidas como o projeto político pedagógico, o plano de ensino dos professores e suas concepções e práticas pedagógicas. (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 365).

E é nesse sentido apontado pelas autoras que buscamos compreender aspectos da própria Comunidade onde fica a escola, mas considerando especialmente suas dinâmicas, propostas pedagógicas e relações estabelecidas pelos sujeitos que fazem parte dela. Problematizaremos neste capítulo: 1) a luta e conquista da terra pela Comunidade; e 2) a demanda por escola para crianças, jovens e adultos. Tal demanda foi um dos primeiros atos realizados pelos membros da Comunidade tão logo ela foi reconhecida pela Fundação Palmares, em 2005.

A pesquisa foi de cunho qualitativo (MINAYO, 1994), caracterizando-se como estudo de caso, de caráter descritivo e exploratório. Conforme a autora: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Conforme Lage (2009), nesse tipo de abordagem, cabe ao pesquisador construir novos caminhos analíticos, partindo sempre do diálogo com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa

qualitativa possibilita, nesse sentido, uma grande aprendizagem quanto aos aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos devido ao seu potencial de inserção na realidade pesquisada.

Realizamos, ainda, o estudo numa perspectiva etnográfica. A etnografia, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), diz respeito a uma abordagem que se ocupa em proporcionar ao pesquisador condições para saber, fazer, prever e interpretar os eventos que acontecem no grupo social estudado. Segundo os mesmos autores, cabe ao etnógrafo dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, tendo, ainda, como tarefa, revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo.

Para a coleta de dados, realizamos observações do cotidiano da comunidade estudada e da escola e entrevistas. A opção pela observação se deu por ser uma técnica importante de coleta de dados para obtenção de informações relevantes, que nos possibilitaram vislumbrar determinados aspectos da realidade. As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas com educadores(as), educando(as), gestor(a) e lideranças da comunidade, no sentido de identificar os processos educativos da aprendizagem formal e informal, revisitando a memória da Comunidade Quilombola Negros do Osso, podendo, assim, observar diferentes visões da vida escolar e da realidade cotidiana.

Este capítulo está organizado em dois momentos: no primeiro, problematizaremos a relação entre as lutas da Comunidade estudada e lutas históricas do povo negro, sendo a luta pela terra crucial na busca pela emancipação dos seus membros. No segundo momento, apresentaremos dados da pesquisa feita com sujeitos relacionados à escola, também compreendida como resultado de lutas e de permanente resistência dos sujeitos que integram a Comunidade. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

2 COMUNIDADE NEGROS DO OSSO - LUTA PELA TERRA COMO ESTRATÉGIA HISTÓRICA DE EMANCIPAÇÃO

Senhores, a propriedade não tem somente direitos, tem também deveres, e o estado de pobreza entre nós, a indiferença com que todos olham para a condição do povo, não faz honra à propriedade, como não faz honra aos poderes do Estado. Eu, pois, se for eleito, não separarei mais as duas questões — a da emancipação dos escravos e a da democratização do solo. Uma é o complemento da outra. Acabar com a escravidão não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão. (NABUCO, 2005, p. 58).

Antes de apresentar o processo de constituição e reconhecimento da Comunidade Negros do Osso, é importante problematizar especialmente a situação educacional e cultural do negro no Brasil, considerando a construção histórica de invisibilidade deste no âmbito educacional e cultural, considerando processos de sua exclusão em relação à terra, especialmente por uma reforma agrária até aqui não realizada, o que não deixou de ser continuidade da escravidão, conduzindo a grande maioria da população negra a uma condição de miséria e exclusão social. Não tendo recebido indenização nem terras para trabalhar e sem oportunidades de frequentar a escola, a população negra foi estigmatizada de diversas formas, conforme afirmou Nabuco (2005):

[...] o trabalhador livre não tinha lugar na sociedade, sendo um nômade, um mendigo, e por isso em parte nenhuma achava ocupação fixa; não tinha em torno de si o incentivo que desperta no homem pobre a vista do bem-estar adquirido por meio do trabalho [...] como vivem, como se nutrem, esses milhões de homens, porque são milhões que se acham nesta condição intermediária, que não é

escravo, mas também não é o cidadão. (NABUCO, 2005, p. 116).

Em nosso país, a conquista da terra por grupos sociais historicamente expropriados dela, como é o caso dos trabalhadores da terra, muitos dos quais são negros, é uma luta que se arrasta até os dias atuais, em parte porque a Lei, que pode assegurar direitos, muitas vezes não passa do seu domínio prescritivo, sem alcançar a realidade dos sujeitos e grupos sociais. Como veremos, essa é a realidade da Comunidade Negros do Osso até o presente momento.

A origem da Comunidade Negros do Osso remonta ao final do século XIX e se deu pela ocupação e posse da terra pela “senhora Manoela” e seus filhos, sendo eles o tronco da primeira linhagem que gerou várias gerações de netos, bisnetos e tetranetos da matriarca Manoela. Arcanjo (2008), primeiro a pesquisar sobre a Comunidade, ao entrevistar o Senhor Clodoaldo, homem branco, fazendeiro, vizinho da Comunidade Negros do Osso e conhecedor dos moradores da região, obteve as seguintes informações sobre a origem do nome do lugar e a razão do seu nome:

A cabeça do osso fica logo ali em cima... uma vaca morreu e carregaram até os ossos e o finado Zé Mãozinha, marido de Telvina, filha de Manoela, começou a chamar “Os Negros da Cabeça do Osso”. Os negros “veio” do sul de Pernambuco (zona da mata), a mais velha era “Manoela velha”. Já tem uma “senzala” danada. É tudo misturado. (ARCANJO, 2008, p. 35).

Revisitar o passado por meio da memória do Senhor Clodoaldo mostrou-se ter um significado de grande relevância na construção da resistência real e simbólica dos moradores da comunidade Negros do Osso, no que tange ao drama social da fome,

manifestada no aproveitamento da carne de uma vaca, que não se sabe se morreu de fome por causa das constantes secas ou se morreu por algum tipo de doença. Outro aspecto importante na fala do Senhor Clodoaldo é a sua visão de homem branco sobre o lugar do negro. Quando ele afirma “já tem uma senzala danada”, demonstra uma representação generalizante de que todo negro viveu na senzala ou que um grupo de negros já passa a ter uma significação de senzala. Ao mesmo tempo, ele oferece uma leitura da relação com os moradores da Comunidade, quando considera que “é tudo misturado”. Essa frase leva a crer que na realidade dos contatos sociais e de trabalho houve relações entre os fazendeiros e os negros recém-chegados na área, talvez pela necessidade de mão de obra nas fazendas.

A comunidade Quilombola Negros do Osso localiza-se na zona rural do município de Pesqueira, agreste de Pernambuco, a 230 km do Recife. Uma área territorial serrana, com uma parte da vegetação rasteira e uma variedade de espécies bem característica do semiárido nordestino, que resiste a longos períodos de estiagem, tais como o mandacaru, faxeiro, algaroba, juazeiro, leucena, plantas da região que também são utilizadas como alimentação na criação de animais nos longos períodos de seca. Nesta localidade, há um cenário de grande devastação da fauna e flora iniciado no período da expansão da colonização com o objetivo da criação extensiva de gado, como também o uso da terra de forma inadequada para plantação de tomate pela indústria alimentícia “Peixe”, que era localizada na área urbana do Município de Pesqueira, tendo iniciado as atividades de produção de doces, extrato de tomate, dentre outros produtos, no final do século XIX. A referida fábrica teve o encerramento de suas atividades no ano de 1985.

A área territorial onde moram os integrantes da Comunidade Negros do Osso também é conhecida como “Jardim”, por existir uma grande área de preservação florestal, com árvores resistentes

à seca, como o umbuzeiro, que é considerado a árvore sagrada do semiárido por possuir nas suas raízes batatas que contêm água. Também é possível observar na beleza das matas desta área o ipê-roxo e amarelo, a baraúna, a barriguda e o junco.

No período das chuvas, a população da Comunidade Negros do Osso, composta, à época da pesquisa, por 90 famílias, alegra-se com os riachos correntes que descem das serras, não existindo nesta região nenhuma barragem para o armazenamento da água que vai para o Rio Ipanema, que é um afluente do Rio São Francisco. A comunidade não tem acesso à rede geral de água da COMPESA (Companhia Pernambucana de Saneamento). Nela, 27% dos domicílios utilizam água das cisternas construídas pelo CEDAPE (Centro Diocesano de apoio ao pequeno produtor), e 73% fazem uso da “cacimba”, que é uma nascente localizada a 6 km da Comunidade Negros do Osso.

Com o reconhecimento da Comunidade Negros do Osso pela Fundação Palmares, em 2005, a escola foi a sua primeira reivindicação e conquista. Até então, os alunos se deslocavam para a escola do povoado de Serra da Cruz, percorrendo uma distância de 6 km, que normalmente era feita caminhando. A Escola Municipal Negros do Osso foi inaugurada em junho de 2009, carregando consigo uma significação e uma conquista importantes do ponto de vista do valor que a educação representa para a Comunidade que, no momento em que a escola foi criada, tinha a maioria dos seus habitantes analfabetos.

A Associação Quilombola Negros do Osso foi responsável por organizar a demanda que redundou na conquista da escola, bem como outras conquistas, como a construção de banheiros e cisternas comunitárias, a construção da Agrovila, onde pudemos observar que as casas novas, financiadas com recursos do Governo Federal, substituíram as casas de “taipa”, construídas com madeira, barro e palha das palmeiras existentes na região.

A grande maioria das famílias da comunidade Negros do Osso não possui terra para trabalhar na agricultura, sendo a terra o grande anseio em função de essa população estar localizada no campo. A Associação Quilombola Negros do Osso tem reivindicado ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) o cumprimento do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias/ADCT (BRASIL, 1988), que em seu artigo 68 afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos.” (BRASIL, 1988, s.p.)

O grande problema vivenciado no que diz respeito à questão fundiária desta Comunidade é que os seus moradores residem em uma pequena área territorial de aproximadamente 4 (quatro) hectares, adquiridos por direito de posse através do usucapião, terreno este cercado por grandes propriedades pertencentes a fazendeiros, que utilizam a terra para criação de gado. O INCRA, com base no artigo 68 da Constituição Federal de 1988, mencionado acima, realizou a demarcação de 830 hectares de terra para as famílias quilombolas, mas o processo se encontra “parado” no STF, sem uma definição há vários anos.

Sobre a situação agrária da Comunidade, conversamos com o agricultor Cícero Ferreira de Macena. Segundo ele:

Quem tem muitas terras são os fazendeiros Adriano e Bonifácio e criam muito gado. Seu Eduardo tem muitas terras. Os 830 hectares que foi demarcado pelo INCRA é da fazenda dele. A gente anda muito “pra” fazer as roças no assentamento do movimento sem-terra, que fica a 8 (oito) km da comunidade quilombola. (CÍCERO FERREIRA DE MACENA - Abril de 2017).

O relato do Senhor Cícero retrata uma estrutura agrária que teve sua origem na formação do Brasil colonial, com as capita-

nias hereditárias. A coroa portuguesa concedia uma capitania a um determinado donatário, que poderia conceder “sesmarias” a benfeitores que passavam a desfrutar de direitos exploratórios e produtivos das terras e posteriormente receberam os títulos de propriedade definitiva.

O proprietário da terra demarcada pelo INCRA, o Senhor Eduardo Souza Leão, é descendente da família do Barão de Souza Leão, que recebeu uma grande quantidade de terras no período colonial, na região do Agreste de Pernambuco, localizadas hoje nas cidades de Sanharó e Pesqueira. Sobre o processo de suas terras que estão em tramitação no INCRA, ele deu o seguinte depoimento:

Não tenho nenhum conflito com os agricultores da Comunidade Negros do Osso. Pelo contrário, muitos deles eu chamo para trabalhar nas minhas terras. Quando o INCRA fez a demarcação, eu deixei bem claro que as terras só seriam entregues para posse quando o governo fizesse o pagamento da indenização. Essa experiência, o meu pai teve na área indígena da serra do Ororubá, com os índios Xucurus. E quando recebemos a indenização de uma grande quantidade de terras, saímos sem nenhum problema. (EDUARDO SOUZA LEÃO, junho de 2018).

Até o momento em que fizemos a pesquisa, a situação estava sem resolução do ponto de vista do acesso legal à terra a que tinham direito os moradores da Comunidade Negros do Osso. Espremidos em 4 hectares, os membros das 90 famílias que residiam na Comunidade construíram relações históricas permeadas pelo trabalho e o lúdico. Estes entrelaçados à natureza. Em nossas primeiras visitas a campo, registramos vivências do passado na memória das pessoas mais velhas. Foi-nos relatado que os meninos brincavam tomando banho nos riachos, a bola de brincar era

feita de meia com enchimento de palha de capim e as meninas brincavam com bonecas feitas de pano ou com o sabugo da espiga do milho. Sem a tecnologia do mundo multimídia, o horário do tempo era marcado com o nascer e o pôr do sol, que dava o comando da hora de começar e de parar com o trabalho na agricultura. O entardecer era o momento do encontro das famílias nas frentes das casas, os adultos conversavam e também contavam estórias para as crianças.

Foi neste cenário de vida no campo, com experiências marcadas pelo sofrimento e silenciamento, que percebemos, por meio da memória de muitos dos seus moradores, traços de como a Comunidade Negros do Osso deu significação a sua identidade afro-brasileira. Nesse sentido, foi possível observar, também, que a luta pela terra é o elemento identitário presente, como uma chama que arde nos corações das famílias quilombolas.

A identidade negra quilombola é marcada por um diálogo plural de múltiplos lugares nas vivências dos sujeitos no ser do campo acrescido do ser quilombola, somado às interfaces culturais da construção das práticas e dos discursos de pertencimento, com as marcas de uma pobreza histórica, herdada do processo escravocrata e das relações de espoliação capitalista do pós-abolição.

Em consonância com Gorender (2000), parece-nos que a identidade quilombola está profundamente relacionada com a convivência social herdada da escravidão:

A sociedade capitalista herdou, por assim dizer, o DNA da escravidão e não logrou se desvencilhar dessas heranças. Os negros deixam de ser escravos, para assumirem, em grande parte, a condição de pobres e de indigentes. A eles se juntou uma parcela da população branca para compor a base de nossa pirâmide social. Nesse contraste se fixou o

retrato em preto e branco do país até hoje. (GORENDER, 2000, p. 88).

Na tessitura dessa identidade, é importante evidenciar o papel que as mulheres exercem na Comunidade e, especialmente, na relação com a educação dos seus filhos. As mulheres da Comunidade Negros do Osso trabalham nos roçados, são artesãs, participam ativamente na formação escolar dos seus filhos. Há também mulheres que trabalham e estudam na Escola Municipal Negros do Osso. Além disso, encontramos mulheres quilombolas trabalhando de comerciante na feira do Município de Pesqueira. Ficou evidenciado que essas mulheres desempenham diversos papéis importantes para a sobrevivência das famílias e para a própria Comunidade. A última Diretriz do Programa Brasil Quilombola dá ênfase à dimensão de gênero e afirma:

Garantir direitos sociais e acesso à rede de proteção social, em articulação com os outros órgãos governamentais, formulando projetos específicos de fortalecimento nos grupos discriminados, com especial atenção às mulheres e à juventude negras, garantindo o acesso e a permanência desses públicos nas mais diversas áreas (educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos, previdência social etc). (BRASIL, 2004, p. 24).

Elencamos, até aqui, alguns aspectos da Comunidade que estudamos para aproximar o leitor da realidade investigada, situando-o em relação a algumas condições que marcam o passado e presente dos seus membros. A seguir, passaremos a apresentar e refletir sobre a escola que está localizada na Comunidade e que faz parte de suas lutas por educação, na direção de que esta possa

representar a cultura e as concepções não só da Comunidade, mas do povo negro do nosso país.

3 ESCOLA NEGROS DO OSSO - UMA CONQUISTA QUE FAZ PARTE DE UMA LONGA HISTÓRIA

3.1 SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PROCESSOS DE EXCLUSÃO

Nas diversas idas à Comunidade, pudemos perceber a terra e a escola como elementos significativos de um desejo coletivo. Quanto à terra, verificamos a pobreza econômica das pessoas da Comunidade, justificada pelo não acesso a ela. No que diz respeito à escola, percebemos o forte desejo de sua implantação como meio de melhorar a existência histórica das pessoas, no sentido de favorecer a construção de seus direitos sociais, projetando, através da educação, novas possibilidades de inclusão social para a restauração de uma dignidade ferida pela estigmatização da inferioridade racial.

Considerando que a educação pode ser concebida como um processo de construção da “evolução” das sociedades, percebemos que, no mundo ocidental, o modelo de educação moderna foi construído sob o prisma de inclusão para as classes dominantes e de exclusão para as classes dominadas. Logo, tal “evolução” foi pensada para uns e não para outros. Nessa perspectiva binária, a educação foi tomada como um instrumento de formação para dar conta das necessidades do mercado capitalista, vinculando-se, ainda, a um processo de negação interessada das diferenças culturais e educacionais de outros povos não europeus, dentre os quais destacamos os negros.

No Brasil, é longa a história de invisibilidade do negro como sujeito a ter acesso a direitos sociais básicos, dentre eles a educação. Nesse contexto, ganham destaque os avanços que a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe, ao conceber a educação como um direito inalienável a todo cidadão brasileiro. As comunidades quilombolas, especificamente, também vêm experimentando alguns avanços, ainda que eles estejam longe de atingirem as reais necessidades desse grupo específico. Tais conquistas são fruto de um processo de lutas e reivindicações que abarcam o que se nomeia de educação escolar quilombola. Castilho e Carvalho (2015) observam que

É imprescindível um novo olhar sobre a inserção social, política e educacional das pessoas que habitam esses territórios, considerando-os como fazedores do conhecimento e possuidores de histórias e práticas culturais próprias, mas, também, como sujeitos de direitos. Dentre os direitos, a luta pela educação ganha destaque na lista dos desejos quilombolas, por ainda ser considerada para muitos o único meio de ascensão social, de conquista de reconhecimento pessoal, e de apropriação de credenciais para o usufruto de uma cidadania plena. (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 354).

A negação do direito à educação para o negro, no Brasil, foi construída por práticas sociais de exploração do trabalho escravo e justificada por teorias racistas, que produziram o discurso da inferioridade do negro, retratado por pensadores da Revolução Francesa como verdades naturais e racionais, que deveriam servir a todos. Tal visão eurocêntrica, colocando o homem europeu como o civilizado e centro de todo conhecimento planetário, também potencializou a exclusividade da racionalidade como base para conhecimento. É possível verificar efeitos desta lógica em

alguns pensadores da modernidade que desenvolveram discursos racistas e preconceituosos contra os negros, classificando-os como impossibilitados de aprendizagem racional, a exemplo de Kant (1993), que afirmou que os negros da África não possuíam nenhum sentimento que os elevasse acima do ridículo, e de Hegel (1999, p. 83), para quem “[...] a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência”.

Estes argumentos racistas foram utilizados como uma das justificativas para escravizar os povos considerados inferiores pelos europeus e com a premissa da inferioridade “natural”, da falta inteligência dos “selvagens”, não sendo diferente com o projeto da colonização portuguesa que negou a educação para os negros no Brasil, usando o argumento da inferioridade natural e religiosa e percebendo o continente africano como selvagem.

No Brasil, com a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República em 1889, houve uma grande expectativa da inclusão do negro no campo econômico e educacional. Mas, o que se verificou é que a liberdade no pós-abolição continuou a ser marcada pela invisibilidade e exclusão do negro, enquanto sujeito social, do projeto educacional e das oportunidades profissionais no mercado de trabalho brasileiro em condições iguais a de outros brasileiros. Até aquele momento, a (pouca) educação pensada para os negros, quando havia, restringia-se a proporcionar uma formação que transformasse as crianças negras em sujeitos úteis e dóceis para as relações sociais e o mercado de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2013) observa que:

A vida central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na

ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os ingênuos, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão “colônias orfanológicas”. Tavares Bastos (1937, p. 239), escrevendo em 1870, traduziu de forma clara essa concepção ao considerar que a emancipação do escravo exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o “abismo da ignorância”, fosse afastado o “instinto da ociosidade”. (SAVIANI, 2013, p. 163).

Ainda, é importante pontuar que a discriminação social no Brasil foi elaborada por teorias concebidas como “científicas”, que dizem respeito a ideias apoiadas no campo da biologia, como o eugenismo, que definia a superioridade da raça branca europeia sob os demais povos do planeta.

O que se produziu com a escravidão no Brasil vai além das atrocidades físicas, pois o silenciamento da população negra no país foi instituído por meio de um projeto de segregação invisível nas diversas instituições da sociedade brasileira. Basta verificar que em vários setores de trabalho predominam funcionários de cor branca, quando metade da população brasileira é negra e parda. Conforme dados do IBGE (BRASIL, 2010), no censo realizado em 2010:

Pela primeira vez na história do Brasil, o censo indicou que a população negra e parda é a maioria no país: 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas. O Censo de 2010 revelou que a maior parte da po-

pulação negra se concentra no Norte e Nordeste do país e sofre a maior taxa de analfabetismo na faixa etária acima dos 15 anos (entre 24,7% e 27,1%). (BRASIL, 2010, s.p.)

A dificuldade de afirmação do negro nos espaços educacionais produziu sua ausência em diversos outros espaços de legítimo direito e, também, um número reduzido de pesquisadores negros vinculados a estudos pertinentes à temática afro-brasileira. No geral, o negro é estudado quanto ao seu passado de escravidão e, no presente, pelo viés da temática do racismo e nas lutas pelos seus direitos, buscando, dentre outros aspectos, visibilidade de sua cultura e afirmação do acesso à educação. As lutas da vida cotidiana pela terra e pela educação remetem a um tempo presente, em que muitas “perdas” em relação ao passado precisam ser retomadas através de lutas permanentes para transformação dessa realidade.

Como nos dizem Castilho e Carvalho (2015),

Para que a escola cumpra seu papel na construção e partilha de conhecimentos e possa corresponder às expectativas das comunidades quilombolas, é necessário que ela, de um lado, reafirme, em sua prática, os valores histórico-culturais e identitários dos estudantes, a partir do lugar que ocupam, para, assim, construir com eles um ensino-aprendizagem democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, que os prepare para participar, igualmente, na sociedade e, de outro lado, possam promover transformações na sua própria comunidade. (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 354-355).

O professor Romero Monteiro dos Santos representa uma importante figura no processo histórico de organização e conquista da Comunidade Negros do Osso. O referido professor nasceu no Sítio Jatobá, a 500 metros de onde fica localizada a Comunidade.

Seus pais possuem uma propriedade de 22 hectares e vivem como agricultores, possuindo uma criação de gado e pequenos animais.

O professor Romero, desde a infância, sempre teve uma grande identificação com os problemas da Comunidade Quilombola Negros do Osso. Para estudar o antigo 2º grau, no final da década de 1990, deslocava-se juntamente com outros jovens da Comunidade para o distrito de Mimoso, percorrendo uma distância diária, a pé, de 18km. Com a conclusão do Ensino Superior em Licenciatura em Educação do Campo e pós-graduado em Geografia e Meio Ambiente, o professor Romero passou a assessorar as lideranças da Comunidade no processo de seu reconhecimento pela Fundação Palmares e na luta pela conquista da escola. Atualmente, é professor da Escola Negros do Osso.

A pesquisa de Juscélio Arcanjo, citada anteriormente e iniciada no ano de 2002, despertou na Comunidade o interesse em lutar pelo seu reconhecimento enquanto Comunidade Quilombola. Uma vez iniciado o processo de reconhecimento da Comunidade pela Fundação Palmares, uma das primeiras demandas foi a existência de uma escola em seu seio e isso ocorreu em 2009. Conforme o professor Romero,

A Escola Negros do Osso foi uma reivindicação da Comunidade, quando houve o reconhecimento oficial da Fundação Palmares. Sendo também a primeira conquista social da comunidade, já que naquele momento a comunidade inexistia para a prefeitura de Pesqueira. A condição de abandono do Poder Público era grande, a pobreza se manifestava na falta de expectativa de vida e de esperança por dias melhores. Todos moravam em casas bem precárias, de “taipas”. Os estudantes que moravam na comunidade se deslocavam para estudar o ensino fundamental no distrito de Serra da Cruz, a uma distância de 6 (seis) km, e, para estudar o ensino médio no distrito de Mimoso, a 12 (doze) km da

comunidade. A inauguração da Escola Negros do Osso foi um acontecimento que teve uma grande significação para os moradores da comunidade quilombola. A implantação da Escola Quilombola alcançou os primeiros resultados com alunos que concluíram o ensino fundamental e foram estudar o segundo grau na Escola Cristo Rei, no Município de Pesqueira, como também, já temos professores que estudaram na Escola Negros do Osso e hoje são professores do ensino fundamental na referida escola. (ROMERO MONTEIRO DOS SANTOS - Abril de 2017).

Ao assumir a postura identitária de Comunidade Quilombola, a demanda por uma escola passou a ser um passo considerado importante pela Comunidade na direção de sua visibilidade, organizando-se pela via de uma Associação Comunitária e conquistando a sua condição identitária de um grupo cultural remanescente de quilombos. A conquista da escola foi uma condição necessária para afirmação da liberdade como uma extrema necessidade existencial para a inclusão social do negro na educação. Entendemos que um primeiro grito de liberdade se deu pela fuga de escravos que formaram quilombos em lugares serranos com matas de difícil acesso. Um novo grito de liberdade pode ser entendido como a busca para fazer valer o direito do acesso à educação, que tem um significado de busca de legitimidade no que tange ao acesso ao conhecimento, negado historicamente para essa comunidade durante décadas de sua existência. Essa busca dos adultos pela escolarização por meio de uma escola na Comunidade, como um instrumento de formação para seus filhos, significa avançar na direção do rompimento com a mentalidade de que estudar seria um direito só pertencente aos brancos.

Percebemos, a partir de conversas informais que tivemos com pessoas na Comunidade, que a aspiração e o desejo por uma escola no seu interior partiram da compreensão de que a exclu-

são educacional potencializa o aumento da desigualdade social e marca um sentimento de exclusão que, como vimos, é histórica no que tange à população negra no país. O desejo de acesso à escola parece também ter um significado de esperança na possibilidade de inclusão social pela apropriação do conhecimento pelas novas gerações. Ainda, a demanda por escola parece exprimir a compreensão de que a competitividade no mercado de trabalho passa pela formação, possibilitando maiores condições de igualdade em relação ao acesso ao conhecimento, que pode interferir em melhores condições econômicas para a conquista de uma vida com dignidade. Conforme Brandão (1984),

Esta é a esperança que se pode ter na educação. Desesperar da ilusão de que todos os avanços e melhoras dependem apenas do seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola, quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola para um outro tipo do mundo. (BRANDÃO, 1981, p. 110).

No subitem a seguir, apresentaremos alguns dados da pesquisa realizada, especialmente no que diz respeito às concepções, práticas pedagógicas e os significados culturais da Escola Negros do Osso de educandos, educadores e lideranças da Comunidade Negros do Osso.

3.2 ESCOLA NEGROS DO OSSO: DA LUTA AOS DESAFIOS

Há dois momentos importantes a se considerar na conquista da Escola Quilombola Negros do Osso: o que diz respeito ao primeiro momento da sua conquista, em 2009; e o segundo momento, que está relacionado à inauguração de um novo prédio, dentro

do que está estabelecido como escola quilombola no Ministério da Educação.

Segundo o professor Romero, a ideia do projeto da nova escola Quilombola nasceu na visita que o ex-governador do estado de Pernambuco, Eduardo Campos, já falecido, fez à Comunidade. Na ocasião, foram mostradas ao então governador as condições precárias da antiga escola, que tinha apenas uma sala de aula, um pequeno banheiro e uma pequena cozinha. O professor Romero informou que o governador viabilizou a aprovação do projeto de construção da nova escola, tendo sido a Secretaria Municipal de Educação do Município de Pesqueira que executou a sua construção, seguindo o modelo circular arquitetônico do PRONACAMPO³ para Escolas Quilombolas do Campo.

Uma das nossas entrevistadas, Cleide Maria de Souza Oliveira, que foi Secretária de Educação do Município de Pesqueira, no período de 2000 a 2008, e Prefeita no período de 2009 a 2012, fez um relato de como nasceu a escola:

As lideranças da comunidade, através da Associação Comunitária Negros do Osso, encaminharam à Secretaria a reivindicação para construção de uma escola. Encontrei muita dificuldade para implantação da escola, porque o vereador do distrito de Mimoso, que era o representante daquela área, me procurou quando tomou conhecimento que estava para se construir a escola, afirmando a sua posição que não era para construir a escola e fazer qualquer outro benefício para a referida comunidade, porque eles não tinham votado no

grupo político que venceu as eleições, mas fiquei sensibilizada quando fui visitar a comunidade e pude ver a pobreza que aquela população vivia e fizemos uma articulação com o Ministério Público e a Secretaria de Assistência Social para que, com a construção da escola, fossem implantadas outras ações públicas para melhorar a vida dos membros da comunidade (CLEIDE MARIA DE SOUZA OLIVEIRA - Agosto de 2017).

A primeira escola da Comunidade Negros do Osso foi inaugurada em julho de 2009, na gestão da então Prefeita Cleide Maria de Souza Oliveira. Segundo o Senhor Erivaldo Leite, uma das lideranças da Comunidade, a Prefeitura Municipal de Pesqueira comprou uma casa, reformou, transformando-a em uma escola.

Ouvimos de vários dos nossos entrevistados as dificuldades de funcionamento desta primeira escola no que tange à infraestrutura, visto que ela era pequena e não possuía as instalações necessárias para um bom funcionamento. Todas as atividades eram realizadas em uma sala de aula, não existindo refeitório e nem espaço para recreação. Os professores reclamavam das dificuldades da aprendizagem dos alunos.

Já a nova escola, inaugurada em 2016, passou a se chamar Escola Municipal Eduardo Henrique Accioly Campos, em homenagem ao então governador do estado de Pernambuco. O prefeito de Pesqueira justificou o novo nome da escola como sendo uma atenção ao então governador, que tenha viabilizado os recursos para a sua construção, que conta com uma infraestrutura muito melhor do que a primeira construção: 4 salas de aula, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala para administração, 1 secretaria, 1 sala para os professores, 4 banheiros, sendo estes masculino e feminino e destinado a professores e alunos, 1 cozinha com 1 banheiro para as merendeiras, 1 depósito de alimentos, 1 depósito para material didático e de expediente, 1 pátio recreativo coberto,

[3]. O PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo – diz respeito ao conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. Mais informações podem ser obtidas por meio do link: pronacampo.mec.gov.br/.

1 cisterna com capacidade para mil litros de água e uma caixa com capacidade para 5 mil litros.

Não obstante essa infraestrutura e com o objetivo de defender sua identidade e resistir a decisões externas ao pensamento da Comunidade, as lideranças locais, logo após a inauguração da nova estrutura, manifestaram-se totalmente contrárias à modificação do nome da escola. A Comunidade, ao se posicionar contra essa modificação, revelou um profundo sentimento de resistência. A expressão “Negros do Osso” possui um conteúdo de representação cultural que consiste na afirmação de existência da comunidade, da sua história e do modo como ela foi se constituindo. É um nome que constitui o marco de nascimento e identidade da própria Comunidade, como vimos.

A luta simbólica presente nesta questão se manifesta em forma de resistência nas práticas do uso de uma linguagem identitária que é reafirmada através da continuidade do seu uso na vida cotidiana: Escola Negros do Osso. O que está no palco é o embate da construção de valores culturais de um conflito que tem profundas consequências objetivas e subjetivas. De um lado, a forma de definir os acontecimentos pela força do poder, que no seu conteúdo transmite uma concepção de mundo positivista que se apresenta na construção no “personalismo e mito” do ex-governador de Pernambuco, Eduardo Henrique Acioly Campos. Do outro lado, o comportamento de resistência das lideranças da Comunidade, como um ato de exercício de cidadania pelo respeito aos valores identitários, que representa uma cobrança de novas práticas democráticas do poder público instituído.

À época da pesquisa, a Escola Negros do Osso atendia a 206 alunos, oriundos da própria Comunidade, dos sítios Serra da Cruz (distante 6km da Comunidade), Jatobá (distante 500m) e alunos do MST, do Assentamento Nossa Senhora Aparecida, localizado a 6km da Comunidade. Esses alunos compreendiam crianças da Educa-

ção Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Do ponto de vista do currículo, as temáticas sobre a cultura quilombola, afro-brasileira e africana eram trabalhadas de forma transversal, seguindo orientação da secretaria municipal de Educação. Percebemos que a lógica de incluir os referidos temas em todas as disciplinas ainda não encontrou uma forma sistematizada e constante de se fazer presente nas práticas e metodologias em sala de aula. A garantia para elas estarem inseridas no currículo se deu graças à Lei nº 10.639/2003, sobretudo a temática quilombola. A esse respeito, o professor Romero informou que:

A temática quilombola está organizada no currículo de forma transversal, não tem ainda realmente uma disciplina focada assim, nós temos a disciplina de história e geografia, que a gente trabalha, mas ainda está um pouco transversal, interdisciplinar. (ROMERO MONTEIRO DOS SANTOS - Abril de 2017).

Verificamos que não houve um planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação que proporcionasse uma formação continuada consistente na especificidade das temáticas quilombola, afro-brasileira e africana. Diante dessa situação, pudemos verificar a predominância de um currículo com base universal que limitava e empobrecia a aplicabilidade, na sua totalidade, do que estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola (BRASIL, 2012). A esse respeito, Santos, Pinto e Chinéa (2018) fazem a seguinte observação:

Deve-se, ainda, considerar que mais que apreender história, cultura, manifestações e costumes de matriz africana é necessário conjugar tais informações com as disciplinas específicas que compõem as grades dos diferentes níveis da es-

colarização. Ou seja, ainda que a lei proponha o trabalho “[...] em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, art. 26-A, parágrafo 2º), é preciso haver a transversalização desses saberes nas diversas disciplinas que compõem o currículo. Portanto, é altamente desejável que em Matemática, Química, Geografia, Biologia, etc. contemplem-se conhecimentos e aspectos oriundos das culturas africanas e afro-brasileira. No entanto, é preciso ponderar que essa transversalização pode, no decurso do trabalho cotidiano e dados os entraves discutidos neste texto, incorrer em debates não aprofundados ou pontuais, quando existentes e garantidos. Assim, disciplinas específicas para o trabalho aprofundado e ampliado da temática étnico-racial, se somadas à transversalização, podem gerar resultados mais promissores no que toca à educação das relações étnico-raciais. Obviamente, que, para isso, há necessidade de investimento em formação de professores e recursos pedagógicos adequados para que os profissionais possam desenvolver tais programas de forma adequada e efetiva. (SANTOS; PINTO; CHINÉA, 2018, p. 958-959).

Em relação à proposta pedagógica, Joelma, uma das alunas da EJAI da Escola Negros do Osso, avaliou que a aprendizagem da leitura, escrita e de conteúdos úteis à vida na comunidade são importantes para a própria organização da Associação, revelando que se apropriar de conteúdos mais gerais e até básicos para a apreensão de outros contextos é fundamental para a própria organização da Comunidade. Já em relação aos conteúdos trabalhados, Joana, também aluna da EJAI, revelou que estes não tocavam em temáticas mais específicas à realidade quilombola e da própria comunidade, conforme pudemos observar nesse trecho de sua entrevista:

Ainda não tivemos esta aula porque começamos a estudar a história da arte. Nesta parte da história [da comunidade], eu só estou informada pela família do meu companheiro sobre esse assunto. Não vi nenhum livro como se desenvolveu essa história de nossa comunidade e a origem dos quilombos (JOANA - Junho de 2018).

Um outro aluno, porém, indicou conhecimento da questão histórica pela qual passaram e passam os negros no País, revelando a importância desse conhecimento lhe ter chegado pela via da escola:

Eu sei que existem muitos direitos hoje por causa do que os negros sofreram com a escravidão, e isto eu aprendi aqui na Escola Negros do Osso e na Escola Estadual Cristo Rei. Esses conteúdos que estudo são importantes para compreender muitas coisas em minha vida, pois nós ainda hoje estamos na escravidão, pois a gente estuda uma coisa que estava na escravidão e olhamos para nós, quando estamos trabalhando com a enxada para os outros, e assim nos tornamos escravos (DANIEL - Junho de 2018).

Em conversas com os professores, percebemos que a proposta pedagógica da Escola Negros do Osso – embora ainda não formalizada à época da pesquisa - estava articulada ao projeto de escolarização tradicional, com ênfase em conteúdos que, no geral, não tinham relação direta com a realidade de vida da maioria dos alunos. Essa contradição acontece por haver uma dicotomia entre a realidade vivenciada na escola e a ausência de referências a leis, documentos, diretrizes e resoluções sobre como deve ser trabalhada a educação quilombola em uma perspectiva de construção de leitura do mundo considerando os valores culturais da população afro-brasileira.

Percebemos que a conquista da escola, fruto de uma luta histórica, é um feito inegável em termos da sua importância para uma luta muito maior, que diz respeito ao acesso a direitos pelo povo negro do nosso país. Por outro lado, ainda há muito a se conquistar em termos de trazer para dentro da escola, nas relações constituídas nas práticas curriculares e pedagógicas, os sujeitos e seus pertencimentos culturais e históricos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou trazer a realidade de uma comunidade quilombola pernambucana, particularmente quanto ao lugar que sua escola ocupa para os sujeitos desta comunidade. A relação entre comunidade quilombola e educação foi central na investigação, no sentido de evidenciar concepções, práticas pedagógicas e significados da escola e da educação atribuídos por membros da comunidade sobre a escola e suas possibilidades de relação com cultura e história do povo negro.

Para Nabuco (2005), o fim da escravidão no Brasil só seria completo através de uma reforma agrária e do acesso à educação pelos negros recém-libertos. A Comunidade Negros do Osso, sobretudo os sujeitos que a compõem e que foram investigados nesta pesquisa, revelaram essa mesma preocupação ao lutarem pelo reconhecimento formal da comunidade e por escola. Terra e educação, para esta comunidade, só vão se tornar realidade depois de 117 anos do pós-abolição, mais especificamente, no ano de 2005, através do reconhecimento público de uma Comunidade Quilombola, pela Fundação Palmares. Como vimos, a primeira reivindicação da Associação Negros do Osso, após o seu reconhecimento, foi a Escola Negros do Osso, implantada no ano de 2009.

Apesar dessas conquistas, encontramos uma situação de pobreza na Comunidade. Tal pobreza dos negros do lugar investigado tem relação com a própria história dos negros no Brasil, fruto das relações concretas e perversas da ausência de condições objetivas de oportunidades por parte do Estado brasileiro, faltando, principalmente, reforma agrária para todos os negros e camponeses do país e um projeto educacional que possibilite ao negro o acesso à educação formal e a práticas educativas em sintonia com as questões étnicas e culturais que lhe são próprias.

A nomeação de escola quilombola nos fundamentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), possui um marco legal de conquista para valorização educacional com base na diversidade cultural do negro no Brasil. Contudo, o que verificamos na Escola Negros do Osso é que existem contradições entre o que está prescrito nas leis e o que, de fato, ocorre nas práticas pedagógicas que são realizadas, com um currículo tradicional que não corresponde às necessidades e especificidades de uma educação voltada para afirmação da cultura afro-brasileira e africana dando ênfase à inserção educacional e social do negro.

Como vimos, as conquistas sociais e educacionais são resultados de um conjunto de lutas dos negros e de diferentes segmentos sociais identificados com um projeto nacional de reparação aos danos morais e sociais que os negros sofreram com a escravidão e sua continuidade por meio da invisibilidade no pós-abolição. Cabe ressaltar que essas conquistas são marcas fundamentais para a construção de sujeitos autônomos pelo viés do direito e da formação educacional.

Nesse cenário de embates e lutas pela afirmação do negro por meio do direito à educação, encontramos um grande entrave por parte dos órgãos públicos na efetivação da legislação da política

educacional para o negro, de forma planejada, coordenada e baseada nos parâmetros da educação quilombola. Diante disso, sentimos a necessidade de uma política de formação que contemple todos os professores no âmbito da temática da cultura afro-brasileira e africana, como também é preciso uma regulamentação que institua mecanismos operacionais com prazos e metas para a efetividade da Lei nº 10.639/2003. Além disso, cabe ao Estado proporcionar as condições de recursos humanos e materiais para a efetivação das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola. São necessários investimentos adequados para o alcance do objetivo central, previsto nas políticas afirmativas para projetar a visibilidade do negro através da educação para a inclusão social com base no exercício pleno da cidadania.

Fazer essa pesquisa foi importante para compreender a relação entre educação, quilombo e cultura, sendo possível constatar um grande esforço por parte dos professores para o cumprimento da legislação vigente em relação às comunidades e à escola quilombola. Porém, fica evidente que ainda não há por parte do Estado brasileiro a assunção de um projeto educacional para esse grupo que contemple todas as condições para que ele seja, de fato, o que a legislação prevê. Nesse sentido, é urgente a efetivação da Lei nº 10.369/2003, como também a implementação da Lei de Diretrizes Nacionais para as Escolas Quilombolas, entendidas como instrumentos capazes de qualificar as concepções e práticas educativas nas Escolas Quilombolas, no sentido de reconhecer e fazer valer a memória coletiva e cultural dos quilombolas nas práticas pedagógicas, através de um projeto político pedagógico com base na cultura afro-brasileira e africana, com ênfase na formação dos professores para a diversidade cultural.

A continuação da invisibilidade dos negros no Brasil representa a permanência de uma punição, uma pena a ser cumprida como castigo pela conquista da “liberdade” da abolição da escrava-

tura. Nesse sentido, as lutas do Movimento Negro e das Comunidades Quilombolas se constituem como uma espécie de formação simbólica de novos quilombos da resistência contemporânea pelo direito constitucional de oportunidades iguais, sobretudo na afirmação do direito ao acesso à terra e à escolarização para toda a população negra do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, Juscélio Alves. **“Terras de Preto” em Pernambuco: Negros do Osso - Etnogênese Quilombola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12º Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Brasília: 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/programa-brasil-quilombola-2004/view>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 (MEC). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

CASTILHO, Suely Dulce de; CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio**, Sorocaba - SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2394/2068>. Acesso em: 30 nov. 2021

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto & branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000 [1923].

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dezembro. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.

LAGE, Allene Carvalho. **Orientações Epistemológicas para Pesquisa Qualitativa em Educação e Movimentos Sociais**. IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa: UFPB, 2009. v.1, p. 1-18. Disponível em: <http://www.geppc.org.br/sites/default/files/uploads/evento/191/anais/gt20.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NABUCO, Joaquim. **Campanha Abolicionista no Recife. (Eleições de 1884)**. Edição do Senado Federal, Vol. 59. Brasília, 2005.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio**: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwg-FC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXTING EM SALA DE AULA

Anita Leocádia Pereira dos Santos¹
Mylena Andryele Melo de Luna²

O conceito de gênero como construção cultural foi apropriado nos anos de 1970 pela teorização do movimento feminista contemporâneo, em contraposição à biologização das diferenças dos corpos e comportamentos sociais de mulheres e homens, no intuito de evidenciar que ideias, papéis, padrões, interações de feminilidade e masculinidade tanto diferem, quanto se sobrepõem à natureza dos sexos biológicos, por serem construções arbitrárias, culturais, sociais, históricas e educacionais.

As análises de gênero são possíveis levando-se em consideração os contextos sociais, as interferências humanas e os processos históricos de suas construções, confirmando seu delineamento como conceito relacional. Stearns (2007) aponta que a dimensão de gênero é bastante elucidativa para o entendimento da história da humanidade, pois “usar os efeitos sobre homens e mulheres como um recorte privilegiado para examinar a natureza dos intercâmbios culturais conduz a grandes revelações das características dos próprios intercâmbios.” (STEARNS, 2007, p. 245).

[1]. Professora Associada da UFPB, Doutora em Educação. E-mail: anita.pereira@academico.ufpb.br

[2]. Graduanda em Licenciatura - Ciências Biológicas – UFPB. E-mail: mylenaand@gmail.com

Desse modo, o debate de gênero possibilitou a discussão das desigualdades sociais entre os homens e as mulheres na história das sociedades como relações de poder, apontando suas estruturas e viabilizando, assim, a sua desnaturalização:

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente e nas quais todos os seres humanos são classificados, formam, dentro da cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. (LAURETIS, 2019, p. 126).

Algumas vezes confundida com o gênero, a sexualidade como manifestação humana ampla e complexa se configura nos corpos, mas vai além destes, nas práticas do desejo, nas expressões cotidianas – ligadas ou não ao gênero – tanto no meio social, quanto na intimidade das pessoas:

A sexualidade pode também ser definida como a necessidade que todo ser humano tem de buscar sensações, bem-estar, prazer, afeto, [...] considerando a sexualidade como um dos aspectos centrais da vida, envolvendo sexo, papéis sexuais, orientação sexual, erotismo, prazer, envolvimento emocional, amor e reprodução. (BOMFIN, 2012, p. 28).

Como não se restringe ao gênero e ao ato sexual, sendo uma característica humana biopsicossocial, presente nos indivíduos e nas sociedades, pautada na diversidade e na originalidade,

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamen-

tal das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. (BRASIL, 1997, p. 295).

Ao mesmo tempo em que se renovam as tentativas de normatização como padrões fixos, as expressões e vivências de gênero e sexualidade são diversificadas e escapam ao controle social. As tradições e iniciativas conservadoras continuam presentes nos dias atuais, por meio de preconceitos e interdições, e as vivências da sexualidade, que não estão enquadradas nas normas dominantes, são apontadas, muitas vezes, como formas de justificativas para as violências que ocorrem frequentemente contra o feminino.

Estas violências motivadas pela opressão sobre o gênero e a sexualidade, que têm como objetivo reprimir as mulheres e a diversidade sexual, preservar os privilégios dos homens, garantir a imposição de valores patriarcais orientados a partir da dominação do masculino, considerado superior e autônomo sobre o feminino, considerado inferior e dependente, são denominadas violências de gênero. Ligadas às relações de poder entre homens e mulheres, elas são diversas, como a violência doméstica, violência obstétrica, violência e exploração sexual, assédio moral e sexual, feminicídio, entre outras.

Alemanly (2009) afirma que “as violências praticadas contra as mulheres devido ao seu sexo assumem múltiplas formas” e “lhes infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos” (ALEMANY, 2009, p. 271). No Brasil, a Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, além de determinar as punições, explica como ocorrem as violências física, psicológica, moral, patrimonial e sexual contra as mulheres, no âmbito doméstico (BRASIL, 2006). No entanto, é notório que as várias categorias de violências de gênero atingem também meninas,

mulheres, gays, travestis, transexuais, meninos e homens que não correspondem ao padrão masculino violento, além de perpassar locais diversos, em todas as classes sociais.

Assim como as relações de gênero e as questões de sexualidade, as violências de gênero estão sempre sendo atualizadas, por meio de novas formas que são adequadas à cada época. No século XXI, na sociedade digital – dos diálogos, encontros e relacionamentos virtuais – não seria diferente. Portanto, com o uso das inovações tecnológicas, surgem novas formas de opressão ao feminino e às mulheres, que se efetivam como violência virtual, violência cibernética ou *cyberbullying*³, formas que agridem de maneira intensa, causam danos severos e, apenas, descartam a violência física.

Estas modalidades de violência, corroboram a efetividade da violência simbólica, comumente institucionalizada e dissimulada, definida por Bourdieu como “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física” (BOURDIEU, 2014). Muitas vezes, esta violência conta com a adesão das pessoas dominadas à situação de dominação, fazendo-as aceitar limites que lhes são impostos e, deste modo, é delineada a submissão feminina ao arbitrário da dominação masculina e patriarcal.

Neste contexto, existe a necessidade de que se desenvolvam ações e reflexões com vistas à formação de novas mentalidades tanto para quem sofre as violências de gênero, quanto para quem as empreende, no sentido do enfrentamento e da erradicação das diversas formas desta violação de direitos humanos.

[3]. Para Yang e Grinshteyn (2016) e Brown K *et al.* (2006), o *cyberbullying* já se caracteriza como problema de saúde pública por ocasionar problemáticas com relação ao psicológico de jovens e adolescentes. Esse tipo de violência ocorre exclusivamente em meios digitais, se dando através de comentários, áudios, fotos, vídeos ou mensagens de texto publicados em jogos ou redes sociais através de celulares smartphones, bem como computadores e tablets. Há uma convergência entre os significados atribuídos aos termos violência virtual, violência cibernética ou *cyberbullying*.

I A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

A compreensão de que a escola é um espaço educativo de socialização, para além da tarefa de instrução, torna esta agência educativa uma instituição responsável, como também um ambiente favorável à abordagem de temas que são inerentes à vida dos indivíduos e à sociedade de modo geral. No tocante às questões de gênero e sexualidade, desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, recomendam que sejam trabalhadas de modo transversal, em todas as áreas de estudo e por toda a equipe docente, por meio do Tema Transversal Orientação Sexual (BRASIL, 1997), argumentando que:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASIL, 1997, p. 293).

Sabe-se que estas abordagens não foram assumidas pela maioria das escolas, e que, desde os anos 2000, existe uma forte investida conservadora que tenta fazer com que temas como gênero e sexualidade se tornem proibidos para o trato escolar.

Disfarçadas de neutralidade, além de investidas do poder simbólico institucional, declaradamente desinteressado, via de regra, as escolas exercem a violência simbólica efetiva, num trabalho histórico de negligência e reafirmação da dominação masculina e patriarcal, que orienta as relações sociais em geral, contribuindo para a perpetuação das violências de gênero em toda a sociedade.

Todavia, é possível encontrar maneiras de abordar as problemáticas de gênero e sexualidade na escola e promover a reflexão

crítica acerca das violências de gênero, no intuito de contribuir para uma educação igualitária, para o respeito e para a paz. As rodas de conversa, os debates e as oficinas pedagógicas podem ser adotados como práticas pedagógicas viáveis e úteis para o trato educativo destas temáticas, como “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos.” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NA ESCOLA

No âmbito da execução do Projeto de Extensão “Gênero e Sexualidade em debate, pelo fim da violência”⁴, em setembro de 2019, dentre várias ações, foi realizada uma “sessão de cinema”, contando com a participação voluntária de estudantes do Ensino Médio dos turnos da manhã e da tarde, convidadas/convidados para assistir ao “Episódio cinco” da primeira temporada da série *Sex education*⁵ (2019), escrita pela roteirista australiana Laurie

[4]. Este Projeto foi aprovado pelo Edital PROBEX/UFPB e desenvolvido em uma escola pública do município de Areia-PB, junto às/aos estudantes do Ensino Médio, ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019, com o aceite da gestão escolar e com a colaboração da equipe docente, que se dispôs a ceder espaço em horários de aulas de várias disciplinas, tendo em vista que seria difícil contar com estudantes no contraturno das aulas regulares, reduzindo o público alcançado e excluindo destas aulas extracurriculares as pessoas que não pudessem comparecer. Com a suspensão das atividades presenciais em 2020, como medida sanitária para a Pandemia Covid-19, houve a interrupção das atividades presenciais, tendo sido o Projeto transformado em modalidades online e ganhando abrangência nacional.

[5]. A série *Sex education* estreou no dia 11 de janeiro de 2019 na Netflix e conta com seis personagens de maior destaque que abordam diversos temas em relação à vida atual dos jovens, sendo a maioria ligados à educação sexual, como o aborto, sexting, temas sobre LGBTQIA+, feminismo, entre outros. No total, a série conta com 16 episódios disponíveis na Netflix, cada um com 50 minutos de exibição, aproximadamente, e divididos em duas temporadas. Esta série se passa no Ensino Médio de uma escola, onde o personagem principal, Otis, é filho de uma sexóloga, mas lida sozinho com problemas em relação ao seu corpo, mantendo o segredo da sua virgindade para todos os seus colegas. Em parceria com Maeve, uma colega da escola, Otis decide abrir uma clínica clandestina no banheiro abandonado da escola, onde dialogam para dar conselhos sexuais a outros/as jovens que passam por problemas em relação a sexo e sexualidade. Assim, criam um espaço para discutir temas que afligem o grupo de adolescentes (NETFLIX, 2019).

Nunn e disponível na plataforma online *Netflix*, que oferta diversas séries e filmes.

A sinopse do quinto episódio diz que “Uma foto indiscreta coloca uma menina má sob os holofotes. Maeve quer descobrir o culpado e força Otis a tomar uma decisão importante” (NETFLIX, 2019). Trata-se do compartilhamento não autorizado da foto da vulva de uma adolescente, entre os grupos de colegas da escola onde ela também estuda. A trama se desenvolve expondo as problemáticas decorrentes da exposição íntima não autorizada de uma adolescente diante da escola e do grande grupo de estudantes.

Em tela, o vazamento de forma anônima do *nudes* de uma das garotas mais populares da escola (Ruby), arrogante e grosseira com todos ao seu redor, faz com que ela se sinta envergonhada, intimidada e passe a buscar ajuda dos colegas (Otis e Maeve) para encontrar o culpado, que também teria feito ameaças contra ela. Após as buscas pelo culpado, Otis e Maeve apontaram o ex-namorado da jovem como divulgador da imagem, que negou sua participação na divulgação. Comprovando-se, posteriormente, a inocência do ex-namorado, passam a supor que “o divulgador” seria do gênero feminino, já que a pessoa que divulgou a imagem exigira que Ruby se desculpasse publicamente com todas as pessoas que ela havia humilhado, em maioria meninas.

Enquanto isso, cresce na escola a especulação sobre de quem seria a “vagina” divulgada. Em uma reunião particular entre Otis, Maeve, Ruby e sua melhor amiga, Olivia, esta foi apontada como a pessoa que teria tido acesso à foto, a divulgadora, por saber a senha do celular da vítima, onde se encontrava a tal foto. Olivia assume a culpa naquele pequeno grupo, deixando claro que a imagem fora divulgada para que Ruby se sentisse humilhada, ameaçada e pedisse desculpas publicamente a todos a quem já havia humilhado anteriormente.

Mesmo assim, Ruby decide ignorar a exigência da amiga e não pedir desculpas pelos seus atos e, em represália, a divulgadora marca um horário para revelar de quem seria a foto e, conseqüentemente, de quem seria “a vagina”, mas não cumpre a promessa. Diante do anonimato sobre as pessoas envolvidas no problema do compartilhamento indevido, o diretor marca uma assembleia com todos os estudantes da escola para esclarecer que se tratava de uma ilegalidade e que haveria uma investigação sobre o ato, que também contaria com maior exposição para a pessoa que seria a dona da foto compartilhada, quando um estudante grita, afirmando que “a vagina” seria da Ruby.

Neste momento, todos/as são surpreendidos/as por Olivia, aquela que divulgou a imagem íntima, que se levanta no auditório e afirma: “É a minha vagina”. Provavelmente arrependida, ela protege a amiga que fora por ela exposta e evita maior constrangimento. Diante do ato, de forma solidária, todas as moças e até rapazes se levantam para reafirmar o mesmo, fazendo com que Ruby, ameaçada de tornar-se alvo de zombaria pelos/as colegas, se sentisse acolhida por todos/as os/as presentes e, finalmente, as amigas voltam a se entender, encerrando o episódio.

Logo após o término da exibição do episódio descrito, realizada nos dois turnos para as turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, estudantes voluntárias/voluntários responderam individualmente a um questionário com a combinação de perguntas abertas e fechadas, onde a pessoa entrevistada tem maior liberdade em discorrer sobre o tema proposto, tornando possível obter maior compreensão do ponto de vista de cada participante. Com idades entre 14 e 20 anos, foram voluntárias/voluntários 59 estudantes do turno da manhã, sendo autoidentificados 33 do sexo feminino, 25 do sexo masculino e uma pessoa que não se identificou quanto ao sexo-gênero. No turno da tarde, colabo-

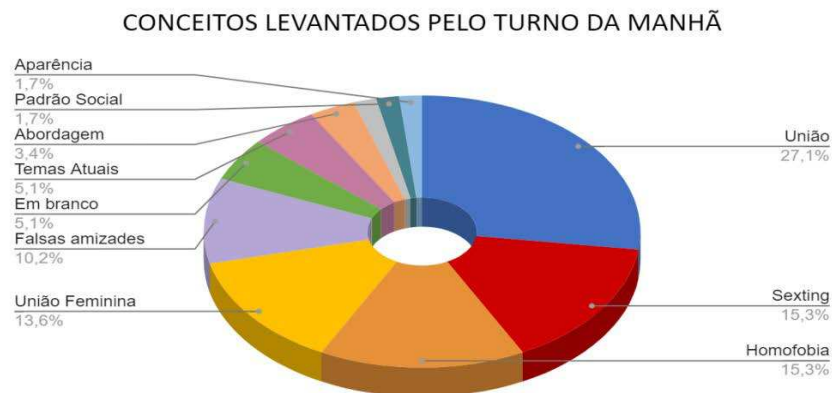
raram 50 estudantes: 30 adolescentes identificaram-se como do sexo feminino, 19 do sexo masculino e um/uma adolescente não se identificou quanto ao sexo-gênero.

Dos dados coletados, por meio deste questionário⁶, destacam-se aqui os aspectos que mais teriam chamado a atenção de cada estudante, no episódio supracitado, com o objetivo de discutir a percepção das/dos adolescentes acerca da violência de gênero, na modalidade virtual, *cyberbullying* ou violência cibernética praticada. Assim, os/as alunos/as tiveram a liberdade de opinar sobre o tema abordado e as mensagens principais para cada um/uma estudante foram categorizadas arbitrariamente, com base nos termos/conceitos/assuntos apontados pelas/pelos voluntárias/os, diante da problemática abordada.

No turno da manhã, 27,1% dos/das participantes apontaram a “união” dos personagens como aspecto principal no episódio da série e 13,6% a “união feminina”, destacando a importância para o momento em que as alunas presentes no auditório assumiram o vínculo com a foto vazada, sendo seguidas inclusive pelos rapazes; 15,3% apontaram a homofobia e 15,3% apontaram o *sexting*, sendo seguidos por referências em menores quantitativos, como 5,1% sobre os temas atuais que a série retrata; 3,4% indicaram a abordagem do tema e 1,7% a humilhação sofrida por Ruby; 1,7% a aparência dos personagens, 1,7% o padrão social, e 5,1% deixaram o questionário em branco, conforme é possível observar no Gráfico 1, a seguir:

[6]. Outros dados coletados acerca da temática, além de alguns destes, constituíram o Trabalho de Conclusão de Curso “SEXTING E COMPARTILHAMENTO NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES”, apresentado à Universidade Federal da Paraíba, Campus II, por Mylena Andryele Melo de Luna, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas, aprovado em julho de 2021, sob a orientação da Professora Dra. Anita Leocádia Pereira dos Santos.

GRÁFICO 1 – ASPECTOS IMPORTANTES APONTADOS PELAS/OS ALUNAS/OS NO TURNO DA MANHÃ SOBRE O QUINTO EPISÓDIO DA SÉRIE SEX EDUCATION (NETFLIX, 2019):



Fonte: Elaborado pelas autoras, em junho de 2021.

Evidenciou-se o quão significativo é para estes/estas adolescentes o apoio dos pares, independentemente do vínculo com os fatos ou com a pertença direta ou indireta sobre o conteúdo íntimo vazado, corroborado pela indicação do termo falsas amizades, em um percentual de 10,2%. Assim, as/os estudantes da manhã apontaram os laços afetivos entre os membros do grupo como sendo o aspecto mais importante apresentado no texto exibido.

No turno da tarde, 24,5% dos alunos e alunas também apontaram aspectos que remetem à união com o ponto principal, 18,4% ressaltaram a união feminina e 8,2% citaram as falsas amizades. Assim, em um total de 51,1% mostra-se que para estas/estes adolescentes participantes da pesquisa, o companheirismo de colegas é essencial para se lidar com os julgamentos e críticas em caso de se ter uma imagem íntima sua publicada de forma indevida. Quanto aos demais assuntos apontados pelo turno da tarde, se-

guem 12,2% para o sexting, 10,2% para a homofobia, 8,2% para a vagina, 6,1% para a realidade dos jovens, 2% para a diversidade, 2% sobre a dificuldade em encontrar o divulgador e 4,1% dos participantes deixaram o questionário em branco, sendo possível a visualização das respostas, no Gráfico 2, a seguir:

GRÁFICO 2 – ASPECTOS IMPORTANTES APONTADOS PELAS/OS ALUNAS/OS NO TURNO DA TARDE SOBRE O QUINTO EPISÓDIO DA SÉRIE SEX EDUCATION (NETFLIX, 2019):



Fonte: Elaborado pelas autoras, em junho de 2021.

Diante dos resultados obtidos, acerca dos aspectos/conceitos que foram citados como mais importantes, serão aqui discutidos aqueles que ocupam a primeira, segunda e terceira posições, sem desmerecer os demais, mas considerando as prioridades indicadas pelo público participante da pesquisa/atividade pedagógica.

A relevância da união dos vínculos afetivos no grupo aparece em primeiro lugar nos apontamentos por parte dos grupos voluntários de ambos os turnos e a indicação da união feminina sugere a percepção da importância de algo que nos remete ao novo termo: sororidade, que seria o exercício da confiança e ajuda

mútua, uma forma de aliança entre elas, essencial para que Ruby se sentisse segura, acolhida e poupada de um constrangimento e, então, chegasse a falar que a foto vazada era sua, em conjunto com as demais moças e rapazes. Para Leal:

[...] a sororidade é apresentada frequentemente como uma ferramenta capaz de mobilizar ações políticas, retirando as mulheres do isolamento e possibilitando a união de sua força em prol de objetivos feministas. Delineia-se, em discursos como esse, uma relação entre o conceito e questões morais – a sororidade teria o potencial de mostrar às mulheres a maneira correta de agir, possibilitando transformações na sociedade. Portanto, palavras já existentes, como empatia, amizade e solidariedade, passam a não dar conta de expressar o que diversas ativistas feministas contemporâneas declaram sentir em relação a outras mulheres. (LEAL, 2020, p. 141-142).

Desse modo, é possível compreender a sororidade como um norte de união entre mulheres, sendo praticado como mecanismo de libertação das práticas machistas, na busca pela liberdade e da não repressão à sexualidade feminina. Ainda que não tenha sido citada de forma direta, pois, se trata de um neologismo, a sororidade mostra a sua expressividade entre os/as adolescentes estudados/as, reiterada pela porcentagem da união feminina (13,6% no turno da manhã e 18,4% no turno da tarde), entre as/os adolescentes, servindo, por vezes, como uma bússola na construção do empoderamento feminino.

Em segundo lugar de destaque na percepção das/dos estudantes, diante da trama da série *Sex Education*, ficaram as referências que foram categorizadas como *sexting*, apontadas pelo turno da manhã (15,3%) e da tarde (12%). O *sexting* é a prática sociocultural do compartilhamento de mensagens escritas, fotos e vídeos,

de caráter erótico, sensual ou sexual, por meio de mídias digitais, enviadas para pessoas próximas ou para desconhecidos/as e podem ganhar uma repercussão mundial. Desse modo, o *sexting* não é controlável pelos seus agentes diretos (AUGUSTINA; DURAN, 2012).

Para Parreiras (2012), o grande progresso de tecnologias colabora para o maior compartilhamento de material indevido, dada a praticidade que todos/as encontram em elaborar tal material, o que também atrapalha o reconhecimento do agressor (PARREIRAS, 2012). De acordo com Lins (2016), tal violência ocorre através dos meios digitais, já que determinadas plataformas possuem tipos livres para publicações.

Outra prática criminosa que impulsiona conteúdos virtuais, em sua maioria privativos, é a pornografia de vingança, concretizada pelo compartilhamento de conteúdo íntimo sem consentimento, com o propósito de atingir a pessoa exposta, geralmente ex-namoradas, ex-esposas, por difamação, vergonha ou ridicularização, de modo que os agressores comumente apresentam como motivação do ilícito, o fim da relação, ciúmes, traição, entre outros, geralmente atingindo as mulheres, configurando a violência de gênero contra elas.

O reconhecimento da problemática sobre o compartilhamento indevido do *sexting* evidenciado por parte das/dos estudantes, não ressaltou, contudo, a recorrência das mulheres enquanto alvos principais desta violência, mesmo sendo a exposição íntima de uma adolescente o evento principal no episódio. Teria sido um obstáculo para a identificação deste como uma violência de gênero o fato de ser cometido por outra adolescente, mesmo sexo-gênero feminino? Embora seja majoritariamente cometida por homens contra mulheres, a ausência desta característica não absolve o caso de ser uma violência motivada pela pornografia da vingança, ao ser utilizada uma foto íntima da genitália. Estas reflexões poderiam ter sido propostas aos grupos de estudantes e

novas respostas poderiam ser obtidas, em caso de possibilidades de atividades presenciais, impedidas pela Pandemia de Covid-19.

No Brasil, não há leis que tratam de modo focal a pornografia de vingança, mas é possível contar com a Lei Carolina Dieckman, Lei 12.737/12, sancionada no ano de 2012, após a atriz ter suas fotos íntimas compartilhadas por um hacker que se conectou de modo ilegal aos dispositivos eletrônicos da mesma. A Lei contém especificações criminais, assim como sanções legais para incriminar os sujeitos que invadem de forma ilegal meios digitais de terceiros (BRASIL, 2012). No entanto, o conteúdo de fato compartilhado entra como agravante no processo, não sendo o compartilhamento diretamente incriminado, permitindo a impunidade para quem cometer os crimes que trazem prejuízos graves à vida das pessoas expostas indevidamente, em ampla maioria composta por mulheres.

Referências ao termo vagina foram apontadas pelas/pelos adolescentes, de acordo com o vocábulo utilizado no episódio, corroborando-se a desatenção para com a genitália feminina, que fora exposta indevidamente. Vale salientar que a exposição foi de uma vulva e demonstra-se o desconhecimento e/ou o descaso acerca da sexualidade feminina, em seu aspecto biológico, de órgãos sexuais distintos, no corpo da mulher⁷, por parte dos responsáveis pelo programa que anuncia promover educação sexual, a partir do título.

[7]. A vulva pode ser definida como a porção externa da genitália feminina, onde estão localizadas estruturas como o clitóris, prepúcio, púbis, lábios internos e externos. A vagina, diferentemente, é considerada um canal que conecta as porções externas às mais internas do órgão genital feminino, possuindo formato tubular, composta por diversos músculos e considerável elasticidade. A vulva está relacionada aos mecanismos de proteção externa do sistema reprodutor da mulher, além disso, está diretamente atrelada ao prazer sexual. A vagina também está ligada ao prazer durante as relações sexuais, devido às inúmeras terminações nervosas que possui, de modo similar ao clitóris. Em síntese, a vagina permite a penetração, o sangramento durante o período menstrual e a passagem dos espermatozoides em direção ao útero da mulher (BERNARDES, 2011; TARJA ROSA, 2021).

Negligenciadas pela falta de informação adequada sobre o próprio corpo, muitas mulheres sofrem a incapacidade de se cuidar e se conhecer adequadamente, com vistas à saúde e ao próprio prazer, gerando-se, assim, outras formas de violências de gênero. As/os participantes da pesquisa/intervenção pedagógica não acusaram o equívoco ou erro da denominação, repetindo-se o termo vagina, inadequado para a imagem exposta.

Foram também significativas as acusações que remetem ao conceito de homofobia, destacadas em terceiro lugar (15,3%) pelas/pelos estudantes do turno da manhã e, em quarto lugar (10,2%), pelo turno da tarde, revelando que este crime foi percebido por grande parte do grupo voluntário sobre o episódio assistido, em um ato em que um jovem aluno gay sofre agressões físicas na rua por estar vestido de mulher, como fantasia, quando ia ao cinema⁸, no dia do seu aniversário. Após ter os seus pertences furtados, sem companhia, ele foi vítima de um ataque violento, quando desconhecidos o insultaram, desferiram socos contra ele, cuspiram-no.

Para Borrillo (2010), a homofobia é o ato de aterrorizar homossexuais e, embora seu cerne seja a rejeição desmedida, ela é, na verdade, o ato de categorizar o homossexual como contrário, inferior ou anormal. As violências motivadas pelo gênero exercem um papel punitivo também para os homens que se distinguem da masculinidade hegemônica, violenta e viril, principalmente quando adotam para si características femininas, consideradas inferiores pelo patriarcado, pelo machismo vigente.

É possível que a percepção desta violência de gênero sofrida pelo rapaz vestido de mulher tenha sido acentuada pela presen-

[8]. O jovem Eric iria assistir ao filme Hedwig - Rock, Amor e Traição, fantasiado como o 4º personagem principal, uma mulher trans. Este filme é considerado uma obra interessante para o público LGBTQIA+ e ele fica bastante empolgado para a sessão. Porém, Otis acaba perdendo o ônibus que o levaria ao encontro de seu amigo e Eric fica sozinho, sendo vítima de um ataque homofóbico.

ça da violência física, mais perceptível, como também o uso do termo homofobia pode ser devido às discussões contra os preconceitos e violências de gênero desenvolvidas em atividades anteriores, uma vez que os alunos participantes desta atividade/pesquisa participavam do Projeto de Extensão citado desde sua entrada no Ensino Médio na escola, em 2017, sendo orientados à aceitação e ao respeito para todas e todos, independentemente das divergências entre sexo e gênero, bem como acerca da orientação sexual, como prática de desejo.

3 PRODUTOS DE UM DEBATE PEDAGÓGICO

Após responderem ao questionário individualmente, as/os alunas/os que participaram da exibição do episódio cinco da série foram convidados a debater sobre a divulgação indevida de imagens íntimas em pequenos grupos, com cinco participantes, e elaborar cartazes com mensagens de textos que sintetizassem as reflexões ocorridas, tornando-os autores e autoras, além de espectadores e espectadoras, capazes de construir conhecimento, a partir da provocação empreendida pela oficina pedagógica.

Apesar das orientações emitidas, os estudantes ficaram à vontade para se organizarem nos grupos, sobre quantidades e escolhas de parcerias. Desse modo, foram obtidos dezessete cartazes, sendo onze do turno da manhã e seis do turno da tarde, com expressões diversificadas acerca da violência virtual, cibernética ou *cyberbullying*, após diálogos de dez a vinte minutos. As sentenças transcritas a seguir, apresentará palavras em letras maiúsculas e pontuação que reproduzem estas indicações nos cartazes elaborados à mão livre, com pincel, em papel madeira.

No tocante das abordagens adotadas pelas/pelos estudantes, alguns cartazes apresentaram textos que se referiram à valoriza-

ção dos corpos, com liberdade, autoaceitação, diversidade, amor próprio, autocuidado, com ênfase para o corpo feminino e protesto ao machismo presente na sociedade, em grupos formados por maioria de adolescentes do sexo feminino:

Seu corpo, suas regras. Menos preconceito, mais respeito, amor e conscientização. Por uma sociedade menos machista (1º e 2º ano manhã, grupo de meninas);

Ame seu corpo do jeito que ele é! O seu corpo é a sua casa, escolha bem as suas visitas! (2º e 3º ano manhã, grupo misto);

TODOS NÓS TEMOS UM CORPO de diferentes formas, você não precisa de envergonhar do seu corpo (2º ano manhã, grupo misto);

É a minha Vagina, e ninguém tem nada a ver com isso! (3º ano manhã, grupo de meninas);

Numa SOCIEDADE que lucra com a INSEGURANÇA feminina, amar seu corpo é um ato de... Rebelia. (2º ano manhã, grupo de meninas).

O uso de palavras de ordem do feminismo e a evidenciação da “vagina” como algo que não precisa ser escondido, podem indicar que as novas gerações de mulheres estão atentas para com a proteção e reivindicação dos seus direitos, com ênfase no controle dos próprios corpos e na rejeição aos preconceitos de gênero contra elas.

Outros cartazes apelaram para a conscientização sobre o erro que se comete ao divulgar-se indevidamente as mensagens íntimas recebidas⁹, para o respeito à confiança e à privacidade de

[9]. Através deste estudo, em outro momento, foi visto que este hábito do *sexting* está presente em 73,49% dos/as alunos/as pesquisados/as, sendo possível que estes usuários e usuárias adolescentes ainda não tivessem avaliado os danos e riscos aos quais se submetem através das trocas de mensagens com conteúdo sexual.

outrem, para a importância da empatia, em grupos formados por ambos os sexos:

Não é certo divulgar fotos íntimas dos outros, isso magoa as pessoas (2º e 3º ano manhã, grupo de meninos);

Sinta a dor do seu próximo. **TENHA EMPATIA!** Espalhe mais amor. **SEJA FORTE!** Você não está sozinho. Se ame do jeito que você é! Palavras machucam, tenha cuidado (2º e 3º ano manhã, grupo de meninas);

Antes de compartilhar conteúdos eróticos, **PARE, PENSE, REFLITA!** Por uma sociedade mais empática (1º, 2º e 3º ano manhã, grupo de meninos);

Unidos somos mais fortes. Não faça para os outros o que você não quer para si mesmo.” #NãoAoPreconceito (2º ano tarde, grupo de meninas);

Não tire conclusões precipitadas para não cometer erros e nem magoar as pessoas!!!” #NãoAoPreconceito (2º ano tarde, grupo de meninas);

Confiança. Não se deve confiar em todo mundo! União. Se amem! Se alguém for capaz de confiar em você ao ponto de te mandar algo íntimo, não seja FDP a ponto de estragar essa confiança (3º ano tarde, grupo misto).

Os alertas apresentados pelas/pelos adolescentes repudiam as práticas de compartilhamentos não autorizados de *sexting*, abordando os riscos da violência virtual, cibernética ou *cyberbullying*, como algo muito próximo de suas realidades, embora indiquem que se deve ter cautela.

De outra forma, alguns grupos recomendaram o cuidado com a exposição do próprio corpo, quanto aos destinatários, que podem não ser confiáveis, revelando, assim, um potencial de pre-

caução sobre o compartilhamento da intimidade, em grupos formados por adolescentes de ambos os sexos:

Antes de trocar mensagens sexuais, observe a quem tá confiando pois alguns só querem te humilhar!!! (2º ano tarde, grupo de meninos);

CUIDADO! Conteúdo sexual só para pessoas ÍNTIMAS. Espalhe amor, e não NUDES (1º ano manhã, grupo de meninas);

Vão querer te diminuir, mas não se deixe levar, todos nós sabemos o que é conteúdo sexual e quem não mandou vai mandar. Cuidado com quem for expor sua intimidade! (2º ano tarde, grupo misto);

Tomar cuidado ao expor sua PRIVACIDADE (2º ano tarde, grupo de meninos).

Estas reflexões lembram que, como defendido por Willard (2011), é possível que os/as jovens não possuam habilidades biológicas de predizer as consequências negativas de práticas como o *sexting*, embora lembrem que o erro não está em praticar, mas em não respeitar a confiança que deve ser estabelecida entre sujeitos que se comunicam, utilizando mensagens de cunho sexual e erótico.

Apenas um grupo apresentou texto com posição contrária ao compartilhamento de mensagens sexuais, um apelo ao romantismo e repulsa à sexualização das mensagens trocadas por meio de imagens: “NÃO AO NUDS. Mande nuds do seu coração, que do resto já cansei” (1º ano tarde, grupo de meninas). Wanzinack (2014) também compactua com esta linha de pensamento e elucida sobre os perigos da prática, ainda que seu intuito seja uma troca privativa do *sexting*.

Outro grupo, na contramão desta negação ao compartilhamento do conteúdo sexual e ratificando a expressão da sexuali-

dade de modo livre, presente na maioria das expressões obtidas, ressalta que “a sexualidade no cotidiano não pode ser vista como um TABU!” (1º e 3º ano manhã, grupo misto). Neste sentido,

Como Tabus Sexuais podemos considerar os “atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos numa dada sociedade por motivos religiosos ou sociais”. Nesta definição são aspectos de ordem moral os definidores dos tabus definidos numa dada coletividade. (FURLANI, 2009, p. 87).

A abertura do diálogo sobre as temáticas referentes ao gênero e à sexualidade, numa perspectiva emancipatória, conduz à quebra dos tabus, dos medos que os acompanham e contribui para a conquista de uma população livre de preconceitos e discriminações que embasam as violências de gênero, rumo à direção das vivências respeitadas das diversas formas de sexualidade humana.

4 CONCLUSÕES

As escolas precisam atuar para reverter a eficácia da violência simbólica baseada no gênero, contra as meninas e os meninos, que se efetiva, muitas vezes, em suas práticas cotidianas e formais, institucionalizadas por ações e omissões históricas de legitimação da superioridade masculina, reafirmação das relações sociais desiguais, com graves prejuízos para o feminino, contribuindo para a perpetuação dos sofrimentos em seus ambientes educativos e em toda a sociedade.

As questões de gênero e sexualidade devem ser tratadas pela escola, pois neste ambiente as/os adolescentes sentem-se mais disponíveis ao diálogo, desde que não estejam tolhidos pelos dogmas conservadores, como ocorre em ambientes familiares.

A/o adolescente estará mais preparada/o para se entender com a própria sexualidade e exercê-la de modo livre e responsável, para o cuidado com seu corpo e vida privada, a partir da participação em atividades de instrução e reflexão crítica na escola.

Por meio dos produtos da intervenção pedagógica realizada, dos conteúdos apresentados nos cartazes, foi possível identificar as percepções das/dos estudantes acerca dos problemas com o *sexting*. Foram demonstradas referências ao autocuidado, à importância da confiança, da privacidade, do respeito por todos os corpos, pela negação dos preconceitos, pela valorização da união e das mulheres.

Por parte das/dos estudantes, houve a revelação de posturas reflexivas, éticas, indicações de respeito pelas intimidades das pessoas, pela expressão da sexualidade, com cuidados, muitas vezes, não esperadas de adolescentes. Não obstante, o objetivo de refletir sobre a violência de gênero contra as mulheres pode não ter sido plenamente alcançado, uma vez que emergiram as percepções das violências sobre todos os corpos – sem referência ao feminino, demonstrou-se a sensibilização e repulsa sobre o crime da homofobia, discutida em momentos anteriores de estudo.

Ressalta-se que é perfeitamente viável efetivar a educação sexual na escola, na perspectiva emancipatória, e que esta pode contribuir junto às/aos adolescentes com a forma de lidar com seu próprio corpo e contribuir para o preenchimento das lacunas sobre temas como gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, abuso sexual, aborto, reprodução, métodos contraceptivos, violências de gênero, entre outros temas relevantes para a sociedade.

Portanto, a partir de atividades orientadas para a reflexão crítica, os/as adolescentes pesquisados evidenciaram preocupações com seus corpos e subjetividades, com seu convívio social, de au-

tocuidado, de respeito ao outro, embora não tenham explicitado a percepção acerca da vulnerabilidade feminina pela divulgação indevida de conteúdo sexual e erótico, e esta não tenha sido compreendida como uma violência de gênero. Indica-se a necessidade do aprofundamento de estudos sobre estas violências, de modo amplo, e de suas consequências. Enfim, as violências de gênero contra as mulheres se multiplicam e exigem cada vez mais perspicácia e trabalho educativo no sentido de sua erradicação.

REFERÊNCIAS

ALEMANY, C. Violências. In: HIRATA, H. *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

AUGUSTINA, J. R. E.; GÓMEZ, D. Sexting: research criteria of a globalized social phenomenon. **Arch Sex Behav**, n. 41, p. 1325–1328, New York. 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10508-012-0038-0#page-1>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BERNARDES, A. **Anatomia cirúrgica do aparelho genital feminino**. Manual de Ginecologia. Portugal: Permanyer Portugal, 2011. Disponível em: http://www.fspog.com/fotos/editor2/cap_01.pdf. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

BONFIM, C. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 12^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Institui no Código Civil. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BROWN; J. D.; KELLER, S.; STERN, S. **Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd**: Adolescents and the Media. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234656991_Sex_Sexuality_Sexting_and_SexEd_Adolescents_and_the_Media. Acesso em: 25 nov. 2021.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LEAL, T. O sentimento que nos faz irmãs: construções discursivas da sororidade em mídias sociais. **Revista Eco-Pós**, v. 23, n. 3. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348013204_O_sentimento_que_nos_faz_irmas_construcoes_discursivas_da_sororidade_em_midias_sociais. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

LINS, B. A. “Ih, vazou!”: pensando gênero, sexualidade, violência e internet nos debates sobre “pornografia de vingança”. **Cadernos de campo**, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 25, p. 246-266. 2016. DOI 10.11606/issn.2316-9133.v25i25p246-266. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/114851>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

PARREIRAS, C. Altporn, corpos, categorias e cliques: notas etnográficas sobre pornografia online. **Cadernos Pagu**, n. 38, p. 197-222. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Jq6mhzRCpqw5PSScSfCTbbK/?lang=pt>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Revista Conjectura**, V. 14, n. 2, p. 77 – 88, Caxias do Sul, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SEX EDUCATION. Direção: Laurie Nunn. Netflix: 2019.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

TARJA ROSA. **Vulva e vagina**: qual é a diferença entre elas? 6 fev. 2021. Disponível em: <https://tarjarosa.com.br/vulva-e-vagina-qual-e-a-diferenca-entre-elas/>. Acesso em 21 de nov. de 2021.

WANZINACK, C.; SCREMIN, S. F. Sexting: comportamento e imagem do corpo. **Divers@!**, v. 7, n. 2. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/40715/24908>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

WILLARD, Nancy E. **School Response to Cyberbullying and Sexting**: The Legal Challenges. *BYU Educ. & L.J.* 75. 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2011/iss1/5/>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

YANG, YT; GRINSHTEYN, E. Safer Cyberspace Through Legal Intervention: A Comparative Review of Cyberbullying Legislation: Safer Cyberspace Through Laws. **World Medical & Health Policy**, n. 4, v. 8, p. 458-477. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/310461457_Safer_Cyberspace_Through_Legal_Intervention_A_Comparative_Review_of_Cyberbullying_Legislation. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

AUTORES E AUTORAS

Ana Gabriela Dias Reis

ana.gabriella.reis@gmail.com

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba/PROLING. Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande/PPGED. Atua como Coordenadora Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como Professora Substituta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

André Augusto Diniz Lira

andreaugustoufcg@gmail.com

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN; Especialista em Bíblia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e especializando em Estudos Bíblicos no Novo Testamento na UNICE-SUMAR. Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tutor do PET Peda-

gogia da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE). Desenvolve pesquisas em Identidades sociais e profissionais na educação. Teoria das Representações Sociais e Educação. Pesquisas (auto)biográficas na educação. Pesquisas bibliográficas em conceitos educacionais. Educação Superior e Educação Básica.

Anita Leocádia Pereira dos Santos

anita.pereira@academico.ufpb.br

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora e mestra em Educação pela UFPB; atual coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo/Gênero (NIPAM/CE/UFPB); Representa a UFPB na Rede de Enfrentamento da Violência contra as Mulheres da Paraíba (REAMCAV) e membro da CPI do Femicídio da Paraíba (ALPB) - 2019-2021. Desenvolve ações de formação docente sobre violências de gênero, educação sexual, práticas pedagógicas. Atualmente, coordena o Projeto de Extensão A educação pelo fim da violência contra as mulheres, de abrangência nacional. É mãe, avó, ativista, identifica-se como professora feminista e reconhece a Educação e a Política como essenciais para a superação das desigualdades sociais, na construção de um mundo melhor para todas, todos e todes.

Dorivaldo Alves Salustiano

dorivaldo.alves@professor.ufcg.edu.br

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, onde

realiza e orienta pesquisas sobre diversidade, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, letramento de pessoas em situação de deficiência intelectual, mediação pedagógica e desenvolvimento da escrita. É coautor do livro *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental* (MEC, 2007) e autor nas coletâneas *Práticas de Linguagem e Ensino* (EDUFCG, 2013) e *Processos Avaliativos na Educação Básica: reflexões, práticas e desafios* (EDUFCG, 2013).

Elaine Tayse de Sousa

elainetayse@hotmail.com

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN).

Fabiana Ramos

fabiramos.ufcg@gmail.com

Possui Graduação (1995) e Mestrado (1999) em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Linguística (2015) também pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, como também do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Universidade (PPGED/UFCG). Atua como pesquisadora, sobretudo, nos seguintes temas: formação do professor, construção identitária docente, letramento, formação de leitores e literatura infantil.

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

fernandalealufcg@gmail.com

Psicóloga, Mestre em Comunicação e Semiótica, Doutora em

Ciências Sociais. Professora da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é Diretora Centro de Humanidades da mesma instituição e Professora do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFCG), na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Coordenou, na Região Nordeste, a pesquisa nacional que investigou a oferta de Educação Infantil do Campo (2012), fruto de uma cooperação técnica entre o MEC/SEB e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Flaw Mendes

<https://www.flawmendes.art>, flawmendes@gmail.com

Graduado em Letras (UEPB), especialista em Artes Visuais e Cultura (SENAC-EaD) e mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE). É artista visual e, atualmente, professor substituto na área didática/pedagógica do curso de Artes visuais, da Universidade Regional do Cariri (URCA, Crato – CE). Em seu trabalho poético explora questões relacionadas a linguagens, comunicação, hibridismos e discursividades, tensionando ideias e conceitos. Mistura à sua poética visual elementos textuais/literários e faz desdobramentos por vários suportes e visualidades.

Francisca Geny Lustosa

franciscageny@yahoo.com.br

Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UERJ). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e For-

mação de Professores (site: www.proinclusao.ufc.br; Instagram [@proinclusao_ufc](https://www.instagram.com/proinclusao_ufc)). Consultora UNESCO/MEC (2022) no Projeto de Cooperação Técnica Internacional 914BRZ1060 – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>.

João Estevão da Silva

joaoestevaodasilva@hotmail.com

Graduado em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Pós-graduado *Lato Sensu* em Filosofia e História. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG). Professor de Filosofia, Antropologia e História da Faculdade de Belo Jardim-PE. Diretor Administrativo Financeiro da Autarquia Educacional de Belo Jardim. Presidente do Conselho de Assistência Social do Município de Pesqueira-PE. Presidente do Movimento Fraternal de Ação Comunitária (MOFAC).

Kátia Patrício B. Campos

katiapbcampos@gmail.com

Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd/UFCG) e do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCG), na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Atualmente, em atividade de Estágio Pós-Doutoral, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Paraíba. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão).

Lúcia Villas Bôas

lboas@fcc.org.br

Possui Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, França). Atualmente, coordenadora da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente sediada na Fundação Carlos Chagas (FCC), responsável científica da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici (FCC/Consulado Geral da França em São Paulo) e docente/pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. É membro do GT Representações Sociais da ANPEPP.

Márcio André de Andrade

marciofasp3@gmail.com

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG, 2021). Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira – PE (2007-2017). Professor Efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP, 2013). Especialista em Gestão Pedagógica pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Recife (2010). Especialista em Didática do Ensino da Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (FFPP, 1998) e Universidade de Pernambuco (UPE, 1999). Graduado em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira (FAFOPAI, 1997).

Micaelle Ribeiro do Nascimento

micaelle.rn@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Supervisão e orientação escolar (FIP, 2018). Graduada em Pedagogia pela UFCG (2015). Atualmente é Supervisora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB e Esperança-PB. Possui experiência na área de Educação, com foco em Alfabetização e Letramento, pesquisa sobre remanescente escolar e os processos de exclusão escolar.

Mylena Andryelle Melo de Luna

mylenaand@gmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPB - Campus II (Areia/PB). Foi Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2018 a 2019; bolsista dos Projetos de Extensão “Gênero e Sexualidade em Debate: educação em direitos pelo fim da violência”, em 2020, e “A Educação pelo fim da Violência contra as Mulheres”, em 2021. Em julho de 2021, apresentou o TCC “Sexting e Compartilhamento na Percepção de Adolescentes”, sob a orientação da professora Anita Leocadia Pereira dos Santos.

Niédja Maria Ferreira de Lima

niedjaflima@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na Unidade Acadêmica de Educação e no Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED/UFCG), vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais. Pós-doutoranda no Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ UFSCar-Campus Sorocaba). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN-UFSCar-Campus Sorocaba); coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Literatura Surda (UFCG). Desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa nos temas: Política de Inclusão; Educação de Surdos, História das Instituições Escolares e Narrativas (Auto)biográficas em Educação.

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima

ritha.lima@ifpb.edu.br

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campinha Grande (UFCG); Especialista em Tradução e Interpretação Libras/Português pelo Centro Integrado de Tecnologia da Paraíba - CINT-TEP; Professora Substituta de Libras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Tradutora e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Literatura Surda (UFCG). Desenvolve atividades de ensino e pesquisas nos seguintes temas: Educação de Surdos; Bilinguismo; Cultura Surda e Inclusão.

Roziane Marinho Ribeiro

roziane.marinho@professor.ufcg.edu.br

Doutora em Linguística e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estágio Pós-doutoral em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal). Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd/UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG), atuando na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Exerceu o cargo de

Secretária Executiva de Gestão Pedagógica de Educação, do estado da Paraíba (2015-2018). Atualmente, integra em ação conjunta com o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE/UFCG), a coordenação do Projeto de pesquisa “Letramento científico e meios digitais na escola: uma pesquisa colaborativa com foco na formação docente”. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto de Pedagogia (UFCG/Campus I). Autora do livro *A construção da argumentação oral no contexto de ensino* (Ed. Ática, 2009). Organizadora e autora da coletânea *Práticas de Linguagem e Ensino* (EDUFCG, 2013). Autora de capítulo na coletânea *Ateliê de Gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes* (Ed. Ideia, 2014) entre outras publicações.

Silvia Roberta da Mota Rocha

silviarobertadamotarocha@gmail.com

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1993) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2002). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento de sujeitos em situação de intensa vulnerabilidade social, dentre os quais os alunos remanescentes e/ou em situação de deficiência intelectual. Desenvolve pesquisas e práticas pedagógicas em educação inclusiva contra a barbárie. É autora dos livros: 1) *A participação da família na escola pública: tensões e possibilidades da mediação pedagógica*; 2) *Comunidade e crianças leem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública*.

Valmira Lúcia Matias de Medeiros

valmiralucia@hotmail.com

Pedagoga formada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Orientação e Supervisão Escolar, mestrada em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora dos Anos Iniciais da Rede Pública dos municípios de Campina Grande-PB e Fagundes-PB. Pesquisa os seguintes temas: letramento literário, o professor como agente de letramento literário e formação do leitor.

Formato *15x21 cm*

Tipologia *Alegreya*

Nº de Pág. *244*

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

