

# Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados:

linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas

**Rosângela Veiga Júlio Ferreira**  
**Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello**  
(Organizadoras)



# **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados:**

Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas

**Rosângela Veiga Júlio Ferreira**

**Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello**

Organizadoras



São Paulo – 2022

**Organização:**

Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.

**Revisão:**

Mariângela Tostes Innocêncio.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

C749

Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas / Organizadoras Rosângela Veiga Júlio Ferreira, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-565-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Linguagem. 4. Inclusão educacional. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio (Organizadora). II. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva (Organizadora). III. Título.

CDD 370.71

---

**Índice para catálogo sistemático**

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-564-4

*Aos membros do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação*  
*Àqueles que defendem a escola pública brasileira*

# Agradecimentos

Eu convivi com muito tempo com uma grande poetisa brasileira que foi Henriqueta Lisboa. Henriqueta também me deu uma pista muito grande para o meu trabalho, quando disse que a natureza era muito sábia e a natureza nunca tinha feito uma árvore para adulto e uma árvore para criança; que não havia um sol para adulto e não havia, tampouco, um sol para criança. Então por que nós estávamos querendo fazer uma leitura para adulto e uma para criança?

Isso me marcou muito e eu comecei a pensar que a literatura para criança era uma literatura apenas que permitisse também às crianças um outro nível de interpretação, mas que o adulto pudesse se aninhar naquele texto, da sua maneira também.

Bartolomeu Campos de Queirós<sup>1</sup>

---

1. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 56.

Aos colegas das Universidades Federais e dos Colégios de Aplicação, autores e co-autores dos textos, que não pouparam esforços para participar desta obra, que é resultado de uma pesquisa de pós-doutoramento sobre o cronotopo Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE): um espaço-tempo de pesquisa no qual o tempo condensa-se, comprime-se, tornando-se artisticamente visível.

Aos colegas que formam o LINFE, por serem aqueles aos quais as reflexões se dirigem, atentas àquilo que o próprio espaço intensifica, penetrando no movimento do tempo, do enredo e da história do(s) lugar(es) de produção de significados.

Aos sujeitos das pesquisas e aqueles com quem interagimos nas ações de extensão, por terem possibilitado que aninhássemos conceitos basilares da filosofia da linguagem nos textos.

Aos Coordenadores Gerais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), pela possibilidade de amalgarmos pesquisas.

Inspiradas em Bartolomeu Campos de Queirós, que traz um dos elos da cadeia de enunciados dialógicos que é muito caro aos pesquisadores do LINFE - a literatura -, agradecemos àqueles que produziram/produzem/produzirão, no cronotopo LINFE, diálogos com a escola, com os adultos que nela habitam e com as crianças. Diálogos literários e não literários, que se abrem a outros com você, leitor, e o convidam a um novo elo nas cadeias que formam a escola pública: aquele que se reveste do seu olhar e dos significados que possa atribuir a esta obra.

# SUMÁRIO

---

## **Prefácio** \_\_\_\_\_ 9

Léa Stahlschmidt P. Silva

Entre palavras que enunciam a consciência do espaço e do tempo de produção: eis o cronotopo LINFE! \_\_\_\_\_ 12

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Hilda Micarello

## **Seção I**

### **Capítulo 1**

Linguagem, cultura e formação de professores: trajetórias de pesquisa, docência e extensão \_\_\_\_\_ 18

Hilda Micarello

### **Capítulo 2**

Entre a pesquisa e a extensão: atos do espaço-tempo LINFE \_\_\_\_\_ 40

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

## **Seção II**

### **Capítulo 1**

A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala \_\_\_\_\_ 72

Begma Tavares Barbosa

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Hilda Micarello

### **Capítulo 2**

Um estudo comparativo com três programas de avaliação em larga escala da alfabetização: Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa \_\_\_\_\_ 90

Wagner Silveira Rezende

**Capítulo 3**

Um ensaio sobre pontos de interesse para a pesquisa em avaliação em larga escala \_\_\_\_\_ 117

Wagner Silveira Rezende

Alicia Bonamino

**Capítulo 4**

O que anunciam os enunciados produzidos pelos professores alfabetizadores, em contexto de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) \_\_\_\_\_ 137

Luciane Aparecida de Souza

**Capítulo 5**

Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? \_\_\_\_\_ 162

Tânia Guedes Magalhães

Joaquim Junior da Silva Castro

Clara Lage de Lima Neves

**Seção III****Capítulo 1**

O cronotopo sala de leitura e a literatura: tempo-espço de formação do leitor \_\_\_\_\_ 191

Ana Maria Moraes Scheffer

**Capítulo 2**

O canto oculto: um conto sobre as crianças em pôr-se! \_\_\_\_\_ 209

Jader Janer Moreira Lopes

**Capítulo 3**

Mediação da leitura literária no primeiro ano ensino fundamental: olhar dos professores \_\_\_\_\_ 222

Leuda Evangelista de Oliveira



**Capítulo 4**

Vivências literárias no ensino remoto: desafios e possibilidades\_\_ 251

Leuda Evangelista de Oliveira

Jamile Rossetti de Souza

**Seção IV****Capítulo 1**

Maternidades lésbicas e prática de [res]existências na educação escolar: as lutas são atualizadas no presente \_\_\_\_\_ 272

Luciene Celina Cristina Mochi

**Capítulo 2**

Escola: a diversidade deve ter lugar de destaque nesta instituição \_\_ 294

Márcio de Oliveira

**Posfácio** \_\_\_\_\_ 310

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

**Biodata dos autores** ..... 313

## Prefácio

---

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: o céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior.

O que parecia um despropósito. Para nós não era um despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só três. Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica).

Manoel de Barros<sup>1</sup>

Foi com alegria que recebi o convite para a escrita deste prefácio. Acompanhei o nascimento e o percurso do grupo Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE), como professora e pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ele ocupa um importante lugar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, em virtude da sua produção na área da pesquisa e publicações no campo da linguagem.

Sob a liderança e organização das professoras pós-doutoras Hilda Micarello e Rosângela Veiga Júlio Ferreira, temos, presentes nesta obra, os desafios produzidos pelos diálogos tecidos pelo LINFE. Tais diálogos se apresentam em diferentes campos, construindo conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados com base na filosofia da linguagem e na cadeia de relações que ela possibilita. A epígrafe de Manoel de Barros nos dá uma pista de onde os diálogos naturalmente se iniciam, os caminhos que percorrem e para onde nos levam.

---

1. BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003, s.p.

Os textos que se apresentam neste livro estão presentes no campo de pesquisas em Ciências Humanas que dialogam sobre conceitos, caminhos e propostas sobre Ciência, Arte e Vida, na prioridade de políticas públicas de formação do leitor, na formação de professores mediadores de leitura, na escola e na diversidade que a compõe.

A cadeia de relações, ou seja, as redes dialógicas que o grupo LINFE vem abordando no campo acadêmico trazem uma riqueza atual para nós que estamos vivendo o desenvolvimento tecnológico que nos oferece a possibilidade de trabalharmos com todas as linguagens ao mesmo tempo. Temos, recentemente, o exemplo do trabalho com o ensino presencial e remoto nas escolas em função da ocorrência da pandemia - Covid-19. Tal fato possibilita a reflexão sobre os saberes construídos nesse espaço-tempo vivido pela comunidade escolar e de que modo tais vivências acercam-se e relacionam-se com o conhecimento.

As redes dialógicas não só permitem descrever e compreender a forma pessoal com que cada sujeito se acerca e se relaciona com o conhecimento, mas também que elas sejam compreendidas como um processo de aliança que procura elucidar uma linguagem com o auxílio de outra.

Desde o seu início, há dez anos, as ações defendidas pelo LINFE fazem parte desse processo de aliança, dessas cadeias enunciativas presentes nas nossas relações com o ambiente em que vivemos e de cada um com os outros. Apresenta-se, nesta obra, uma parte importante do seu trabalho que encontra sua fundamentação no encontro entre sujeitos e subjetividades pela linguagem. O leitor irá encontrar aqui enunciados que encontram ressonância em outros enunciados, todos relativos a uma existência prática e dinâmica do mundo concreto.

A língua se forma a partir da consciência ideológica que orienta as ações humanas em seus contextos comunicacionais do mundo do trabalho, da religião, das manifestações políticas, enfim, socioculturais. Assim como a arte, a linguagem é a representação do real e sua compreensão se torna possível a partir da clareza que se tem sobre o mundo.

Na teoria literária e na filosofia da linguagem, o termo cronotopo, adotado por Mikhail Bakhtin em sua teoria do significado na linguagem e na literatura, traduz como as configurações de tempo e espaço são representadas na linguagem e no discurso.

Demonstrando e ensinando o que se pode ser e fazer neste e por este país, “eis o cronotopo LINFE”, cujo foco se encontra na prioridade das políticas públicas de formação do leitor, nos projetos de formação de professores e projetos culturais desenvolvidos pela escola, nos tempos e espaços da leitura na Educação Infantil, no processo de alfabetização, na leitura no Ensino Fundamental, na mediação da leitura literária e na escola e sua diversidade.

O leitor encontrará, na leitura do livro, o compromisso dos autores com a produção do conhecimento e com a transformação da sociedade.

Léa Stahlschmidt P. Silva

## Entre palavras que enunciam a consciência do espaço e do tempo de produção: eis o cronotopo LINFE!

No cronotopo ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo.

Mikhail Bakhtin<sup>2</sup>

Não é por acaso a seleção de uma epígrafe que traz o autor russo Mikhail Bakhtin para abrir esta obra. Tal escolha nos parece adequada por ser o seu pensamento considerado nas diferentes produções dos sujeitos que compõem o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE), entendido como um cronotopo. Trabalhos comprometidos com dimensões de valorização da educação pública se fundem no espaço-tempo desse grupo de pesquisa, amalgamando pensamentos, ideias e formulando textos em que os sujeitos pesquisadores e pesquisados se implicam em atos responsivos para os quais não têm álibis.

Com vistas a refletir sobre a espacialidade e a temporalidade do que vem sendo produzido pelo LINFE e, simultaneamente, pensar em novos atos de formação de professores, congregamos, neste livro, conhecimentos produzidos em redes dialógicas, que encontram, na pesquisa em Ciências Humanas, o fio condutor das diferentes frentes de atuação. A escolha por esse campo de pesquisa nos coloca a incumbência de atribuir profundidade aos temas, entendendo-os, nos termos de Bakhtin, como eventos de enunciação aos quais responderemos responsivamente dos nossos lugares únicos de existência pelo compromisso com a educação.

---

2. BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 211.

Observamos que, ao considerar a produção do LINFE como um conjunto de atos produzidos dialogicamente com base nos pressupostos teóricos da filosofia da linguagem, algumas escolhas orientam o pensar sobre esse percurso. O conjunto de artigos dialoga com temas que convidam pesquisadores da educação a pensar desafios atuais enfrentados pela escola pública, tomando como referência a linguagem como algo vivo e dinâmico, em que conceitos bakhtinianos ajudam a compreender os lugares de produção e a análise dos enunciados. O livro reúne reflexões sobre um percurso de investigação de mais de uma década, em que as questões de pesquisa dialogam com produções do campo, formando o que Bakhtin vai denominar de elos de uma corrente que se fazem na e pela produção em diálogo com outros enunciados.

## **Como foram formados os elos das cadeias dialógicas?**

Pensar o cronotopo LINFE pelos enunciados dos sujeitos pesquisadores e pela dimensão responsiva advinda dos lugares em que foram produzidos permite-nos compreender as interações estabelecidas com instituições e sujeitos pesquisados. Elos que podem ser percebidos a partir dos significados que emergem dos diálogos travados nos textos que entrelaçam campos de pesquisa, sujeitos, objetos e diálogos ainda por vir numa cadeia de enunciados que forma o tecido da obra ora apresentada. Os entrelaçamentos desses enunciados e dos atos neles implicados formam textos que indicam experiências éticas, estéticas, sociais, educacionais, artísticas, políticas, dentre outras.

A organização desta obra partiu de uma proposta, feita aos doutores e doutorandos que integram o Grupo LINFE, de produção de um artigo sobre suas respectivas pesquisas. Além disso, foi sugerido que convidassem outro pesquisador com o qual mantivessem um diálogo acadêmico para que também produzissem um texto representativo dessa interação. O objetivo dessa proposta foi o de explicitar os diálogos que têm constituído a trajetória do grupo LINFE e, ao mesmo tempo, construir novos elos da corrente dialógica.

Os textos que compõem esta obra podem despertar o interesse de seus leitores tanto pelos temas e abordagens das pesquisas que apresentam quanto por suas interseções com os demais artigos que integram o livro, convidando os leitores a especulá-los e reinterpretá-los à luz uns dos outros.

Durante as investigações do pós-doutoramento, concluímos que o significado das interações não está posto, determinado, não sendo tomado apenas em sua circularidade ou em sua linearidade, mas, sim, nas possibilidades de interpretar o percurso do LINFE, produzindo significados novos para os acontecimentos a partir da fusão de elementos que o caracterizam como um cronotopo. Trata-se, nesse sentido, de uma união resultante do intercâmbio de ideias.

A fusão que compõe a primeira seção desta obra traz uma narrativa sobre a própria constituição do espaço-tempo do grupo LINFE e explicita as cadeias dialógicas que se estabeleceram por meio das ações de pesquisa e extensão voltadas à formação de professores mediadores de leitura.

A segunda seção aborda a linguagem pelo viés do processo da alfabetização e do ensino e aprendizagem da leitura ao longo da educação básica. É aberta por um texto que apresenta reflexões sobre o processo de formação de leitores e suas repercussões para o ensino da leitura, com base nos resultados de uma pesquisa sobre instrumentos de avaliação aplicados em avaliações de larga escala de Língua Portuguesa. Esse artigo é assinado por Begma Tavares Barbosa e pelas organizadoras desta obra: Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Hilda Micarello. A seção conta, ainda, com dois outros textos, frutos de teses de doutoramento defendidas no âmbito do grupo LINFE, que tratam do tema da alfabetização. Esses textos são acompanhados por dois outros, produzidos por autores convidados para o diálogo pelos integrantes do grupo LINFE. O artigo, de autoria de Wagner Rezende, aborda a avaliação em larga escala da alfabetização pelo viés das políticas públicas. Em diálogo com o tema da avaliação em larga escala, o ensaio produzido por Alicia Catalano de Bonamino, em parceria com Wagner Silveira Rezende, sinaliza “pontos de interesse

para a pesquisa em avaliação em larga escala". O artigo de autoria de Luciane Aparecida de Souza apresenta reflexões sobre o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores orientado por avaliações diagnósticas dos estudantes. Finalizando a seção, o artigo de Tânia Guedes Magalhães, Joaquim Junior da Silva Castro e Clara Lage de Lima Neves aborda o tema da oralidade no contexto da formação docente.

A terceira seção é composta por enunciados que trazem a discussão sobre escola e formação do leitor e abordam concepções de leitura, de infância, de biblioteca e outros espaços nos quais mediadores e mediações literárias ganham corpo, assim como as políticas públicas de formação de leitores em suas (des)continuidades. Os enunciados mostram preocupações com a manutenção do protagonismo da criança, compreendendo a infância como uma categoria histórica, para a qual diferentes épocas e sociedades produzem sentidos também diversos. Nessa seção, Ana Maria Sheffer aborda a Sala de Leitura com base no conceito de cronotopo, desenvolvido por Mikhail Bakhtin, refletindo sobre as mediações que visam à formação do leitor literário naquele espaço-tempo. Em continuidade a esse diálogo, o texto de Jader Janer Moreira Lopes apresenta uma narrativa que é, a um só tempo, ficção e mergulho profundo na realidade de crianças pequenas e de seu desejo por liberdade e ficção, muitas vezes interdito pelas condições de sua institucionalização em creches e pré-escolas. É também sobre escola e formação de leitores o artigo de Leuda Evangelista de Oliveira, cujo foco são as mediações envolvidas na formação de estudantes do 1º ano do ensino fundamental como leitores literários. Para o diálogo com o tema de sua tese, e num desdobramento dela no contexto de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020-2021, Leuda Evangelista e Jamile Rosseti de Souza assinam um segundo artigo, cujo tema são as vivências literárias no período de ensino remoto.



Na quarta e última seção, a linguagem se faz presente por meio dos discursos sobre a diversidade na escola. Integram-na o artigo de Luciene Mochi, fruto de sua tese de doutorado, no qual os enunciados sobre maternidades lésbicas e escola trazem os feminismos para o centro dos debates sobre a constituição dos sujeitos humanos pela e na linguagem, abordando, de forma sensível, o modo como, na escola, as famílias formadas por duas mulheres e seus filhos e filhas são significadas. Em diálogo com o artigo de Luciane, o texto de Márcio de Oliveira aborda a diversidade na escola pela ótica do direito, tratando do ordenamento legal que o assegura.

Nessas quatro seções constituem-se os elos das cadeias dialógicas que envolvem diferentes sujeitos e universidades no debate sobre temáticas que têm, na linguagem, suas diferentes manifestações e, em abordagens na e pela escola, seu fio condutor. Esses debates alimentam as reflexões do espaço-tempo do grupo LINFE que, por meio desta obra, esperamos que constituam novos elos de uma cadeia responsiva.

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello



# Seção I

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos.

Bartolomeu Campos de Queirós<sup>1</sup>

---

1. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 61.





# Linguagem, cultura e formação de professores: trajetórias de pesquisa, docência e extensão

Hilda Micarello

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651.1

Um refúgio?

Uma barriga?

Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?

Temos um esplêndido passado pela frente?

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um porto de partida.

Eduardo Galeano

“[...] a memória é um porto de partida”. Como afirma Galeano, rememorar não é apenas retomar o vivido como algo que ficou no passado, mas um meio de se munir de esperança para enfrentar o porvir. Nesse sentido, refletir sobre a trajetória de um grupo de pesquisa é vislumbrar, entre o que se fez, outros possíveis, não apenas para este grupo, mas para todos e todas que venham a compartilhar conosco esta trajetória pela leitura das produções do grupo.

Retomar a trajetória do grupo Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) é, a um só tempo, um exercício de memória e a reconstituição de um percurso de pesquisa marcado pela busca por compreender o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. O grupo LINFE foi constituído no ano de 2010, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desde então, tem atuado na pesquisa e na extensão, tendo como eixo articulador de suas ações a linguagem e o modo como ela é abordada em contextos educacionais, em especial na escola de educação básica, nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tomando a memória como um porto de partida, apoio-me na metáfora do navegante para apresentar a estrutura deste artigo, cujo objetivo é sintetizar aspectos relevantes da trajetória do grupo LINFE ao longo de pouco mais de uma década de sua existência. Inicialmente, discorro sobre as concepções de linguagem, infância e educação, que têm sido âncora e vento para o grupo LINFE. Âncora, porque nos dão segurança e permitem aportar em mares já navegados por outros, mas nos quais adentramos com o desejo sempre renovado de encontrar a novidade. Vento, porque

impulsionam descobertas e nos põem em movimento em direção ao outro, ao encontro do outro. Assim, as concepções de linguagem, infância e educação são abordadas no primeiro tópico do artigo.

Levo comigo as experiências de pesquisa e extensão que constituem a história do LINFE e que nos permitem abordar, de várias maneiras e por diferentes ângulos, o tema da linguagem e seu papel na constituição do sujeito. Compartilho essas experiências no segundo tópico do artigo.

Finalmente, num movimento de navegar contra os ventos do obscurantismo que sopram hoje em nosso país, iço as velas, buscando o melhor ângulo entre a direção do barco e a direção do vento, para ir ao encontro dos possíveis, do futuro e apontar as possibilidades que se abrem a partir do vivido.

Ao longo de todos os tópicos do artigo, a filosofia da linguagem, de Mikhail Bakhtin, e a psicologia histórico-cultural, de Lev Vigotski, são farol que ilumina o que conhecemos, orientando-nos em direção ao que desejamos conhecer.

## **Linguagem, infâncias e educação: conceitos basilares na trajetória do grupo LINFE**

Neste tópico apresento brevemente a trajetória de constituição do Grupo LINFE e, nessa trajetória, aponto alguns pilares que sustentam e inspiram a produção do grupo.

A origem do grupo LINFE está relacionada a um interesse amplo de pesquisa sobre como as pessoas se humanizam. Na história do grupo, que se constitui no âmbito de uma Faculdade de Educação, reunindo pesquisadores de um Programa de Pós-Graduação em Educação, tal interesse nasce da minha própria formação como pesquisadora, que teve início em outro grupo de pesquisa, o Linguagem e Cultura (LIC), liderado pela professora Maria Tereza de Assunção Freitas, professora da Faculdade de Educação da UFJF e uma das precursoras, ainda na década de 1990, dos estudos de Lev Semenovich Vigotski e Mikhail

Bakhtin no Brasil<sup>1</sup>. À época de minha inserção no grupo LIC, eu atuava como professora da rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora e já trazia a experiência de ter sido docente na rede pública estadual do Rio de Janeiro, atuando como professora alfabetizadora de alunos das classes populares. Nessa atividade de docência, percebia que as dificuldades no processo de alfabetização encontradas por mim e meus alunos não se reduziam a uma questão de método: tinham a ver com a relação desses estudantes com a própria escola e com o modo como, no interior dela, foram constituindo-se como alunos, em geral em situação de fracasso. Tinham a ver, ainda, com uma relação desses estudantes com a linguagem da escola, que não era a mesma de seu grupo familiar e comunidade. Assim, foi em busca de compreender melhor a docência do professor alfabetizador junto a estudantes das classes populares que iniciei uma trajetória na pós-graduação e, orientada pela professora Maria Tereza, aproximei-me de Vigotski e Bakhtin que, a partir de abordagens diferentes, contribuíam para iluminar as questões que a docência me colocava.

No caso de Vigotski, seu projeto teórico de construção de uma psicologia a partir da matriz filosófica do materialismo histórico-dialético o levou a se dedicar ao estudo dos processos de constituição das funções mentais superiores, tipicamente humanas, destacando a origem social dessas funções. Para Vigotski, a relação do sujeito com o meio não é direta, mas mediada por instrumentos e signos, dentre eles e de forma privilegiada, a linguagem. No primeiro capítulo da obra “A formação social da mente”, Vigotski (1991, p. 17), ao apresentar o propósito da referida obra – “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” –, formula três questões que, para ele, seriam fundamentais para alcançar tal objetivo:

---

1. Dentre outras obras, são de autoria da professora Maria Tereza de Assunção Freitas as obras: “Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto”; “Educação, arte e vida em Bakhtin” (org.).

(1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (idem)

Os desafios que a docência me impunha me implicaram, desde o início da formação como pesquisadora, com as questões formuladas por Vigotski e consistiram também em questões basilares da trajetória do grupo LINFE. Como um grupo dedicado à pesquisa em Educação, a psicologia histórico-cultural contribui para a construção e o tratamento dos objetos de investigação de seus integrantes, ao abordar as relações de ensino e aprendizagem como relações entre sujeitos social e historicamente contextualizados, por meio das quais transformam a natureza e se transformam, mediados pela linguagem. Nesse processo, constituem-se como seres humanos, aprendem e se desenvolvem, internalizando e recriando os elementos de sua cultura. Assim, a psicologia histórico-cultural permite abordar a mediação pedagógica como processo de constituição de subjetividades, de humanização, atravessado pela dialética das relações entre seres humanos.

Foi também por intermédio da professora Maria Tereza que realizei as primeiras aproximações aos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Assim como em Vigotski, para Mikhail Bakhtin, o materialismo histórico-dialético é a matriz filosófica para a construção de um projeto teórico que tem, nos estudos da linguagem, o ponto de partida para compreender a inserção dos sujeitos no mundo. Em Bakhtin, tal inserção envolve o conceito de ato (*postupok*) responsável. Na introdução da edição de 2017 da obra “Para uma filosofia do ato responsável”<sup>2</sup>, de autoria do filósofo russo, Augusto Ponzio, a respeito desse conceito, afirma:

---

2. Sobre essa obra, Augusto Ponzio afirma tratar-se daquela que abarca toda a obra de Bakhtin e “ter em si todo o significado complexo do seu itinerário de investigação que chega até a primeira metade dos anos 70” do século XX. (PONZIO, 2017, p. 11)

“Postupok”, é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (PONZIO, 2017, p.10).

Desse modo, ancoram-se no conceito de ato responsável de Bakhtin dois movimentos teórico-analíticos fundamentais para as pesquisas do grupo LINFE: por um lado, o esforço de compreensão da linguagem como o terreno no qual se encontram e confrontam-se singularidades constituídas pelo lugar que os sujeitos ocupam no mundo, seus valores e intenções; por outro, o esforço de compreensão das especificidades da docência como ato responsável, por meio da qual os sujeitos, com seus atos “de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional”, afetam-se mutuamente, posicionam-se no mundo e o modificam.

Assim, minha história como pesquisadora tem início pelo desejo de compreender o papel da educação nesse processo por meio do qual as pessoas se constituem seres humanos inseridos numa cultura para a qual produzem sentido e na qual se produzem como sujeitos humanos. Foi esse interesse que me aproximou do tema da linguagem e da teoria histórico-cultural e, conseqüentemente, deu origem aos percursos de pesquisa trilhados pelo Grupo LINFE.

Cumpra, ainda, para o alcance dos objetivos deste tópico do presente artigo, esclarecer como a infância integra o universo das pesquisas realizadas pelo grupo LINFE. No doutorado em educação, cursado na Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio, entre os anos de 2002 e 2006, o aprofundamento dos estudos da teoria histórico-cultural articulou-se a uma compreensão da infância como categoria social, passível, portanto, de formas plurais de sua realização pelas crianças de uma mesma cultura ou de diferentes culturas. Tal aprofundamento tornou-se possível por meio da inserção no Grupo Infância, Formação e Cultura (INFOC) daquela universidade, liderado pela professora Sô-



nia Kramer<sup>3</sup>, referência nacional nos estudos da infância com base na teoria histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin, assim como em outros estudiosos, como Walter Benjamin.

A docência junto às crianças, em especial aquelas bem pequenas, implica um tipo de relação na qual o adulto, parceiro mais experiente por ter já internalizados os significados estabilizados da cultura, cumpre um papel especialmente importante na inserção das novas gerações nessa cultura. Isso porque a primeira infância é o momento no qual as crianças estão construindo sua relação com a linguagem e, nesse movimento, estão também se apropriando de significados não apenas para os elementos dessa cultura, mas também para quem elas são e para o lugar que ocupam no mundo. Nesse sentido, pensar a docência na primeira infância como ato responsável requer uma reflexão sobre as responsabilidades – “sem álibi” – implicadas nesse encontro entre gerações, por meio do qual vão se produzindo os sentidos para a docência na educação infantil, assim como para elementos que atravessam a prática pedagógica, dentre eles, e de forma privilegiada, a linguagem, oral e escrita.

Cabe, ainda, destacar que o grupo LINFE nasce de um desdobramento dos diálogos sobre infâncias e linguagens no âmbito do grupo LEFOPI, da Faculdade de Educação da UFJF, liderado pela professora Léa Sthalschmidt<sup>4</sup>, que me acolheu quando me tornei professora dessa universidade e por meio do qual passei a atuar em projetos de extensão desenvolvidos em instituições municipais de educação infantil da cidade de Juiz de Fora. No grupo LEFOPI, teve início minha atuação na formação continuada de professores numa perspectiva que integra a pesquisa e a intervenção em contexto, o que seria a marca de muitos projetos futuros do grupo LINFE. Tal perspectiva de pesquisa e formação, privilegiada pelos projetos do LINFE, relaciona-

---

3. São de autoria, dentre muitas obras da professora Sônia Kramer, “Educação como resposta responsável: - conhecer, acolher e agir”; “Ética: - pesquisa e práticas com crianças na educação infantil”; “Educação infantil: formação e responsabilidade.”

4. Dentre outras realizações de sua trajetória acadêmica, a professora Léa Sthalschmidt foi a idealizadora e primeira organizadora do evento GRUPECI – Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, que reúne pesquisa e pesquisadores dedicados aos temas das infâncias e educação infantil.

-se também com o conceito de ato responsável de Bakhtin, pois parte do princípio de que o pesquisador, ao construir um objeto de pesquisa e abordá-lo por meio da interação com sujeitos com voz, que se pronunciam sobre o mundo, “dá um passo” e, ao fazê-lo, torna-se responsável pelo objeto construído, assim como por sua relação com os sujeitos. Assim, o esforço empreendido pela pesquisa na qual os sujeitos são tomados como parceiros na produção do conhecimento, e não como objeto de estudo, ancora-se numa concepção de pesquisa como ato responsável e, como tal, não pode almejar um conhecimento teórico desencarnado, apartado do mundo vivido.

Ao tecer uma crítica à ciência que se constrói sem considerar a realidade histórica de sua construção, Bakhtin afirma:

Como resultado, [da separação entre os domínios das ciências e os atos reais que os envolvem] dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepeticamente, ocorre e tem lugar. (BAKHTIN, 2017, p. 43)

Com base nesse postulado bakhtiniano, é possível compreender que, na pesquisa que visa produzir um conhecimento sobre a docência, é tarefa do pesquisador, ao adentrar no “mundo da vida” dos sujeitos com os quais pesquisa, responder ao que vive nesse mundo, oferecer sua contrapalavra, do lugar que ocupa na existência, o que só pode se dar numa perspectiva de colaboração entre sujeitos. Essa colaboração acontece por meio do diálogo entre pesquisador e sujeito e traz, necessariamente, mudanças para ambos. Tais mudanças podem envolver a resignificação de concepções, valores, ideias, emoções, assim como podem implicar novas relações com a cultura, com a própria atividade de docência e de pesquisa. Esse movimento, próprio da pesquisa em Ciências Humanas, é orientado por alguns conceitos, apresentados no tópico a seguir e tem sido aquele que

os participantes do grupo LINFE têm buscado empreender em suas ações de pesquisa e extensão, o que buscaremos apresentar no último tópico deste artigo.

## **Alguns conceitos basilares das pesquisas do Grupo LINFE**

Como se buscou evidenciar por meio desse breve histórico de sua constituição, ao longo de pouco mais de 10 anos de sua existência, os estudos e pesquisas do grupo LINFE, guardadas as suas especificidades, convergem no sentido de tomarem a linguagem como via de acesso às experiências das pessoas no mundo e aos processos por meio dos quais se constituem como seres humanos nas relações que estabelecem umas com as outras. Tal interesse pelo tema da linguagem é fruto de uma concepção de educação como processo de interação entre o eu e o outro no qual crenças, valores, sentimentos e perspectivas sobre as experiências vividas se encontram e se confrontam na e pela linguagem.

Assim, ao longo de sua existência, o grupo LINFE tem buscado avançar no sentido de construir um conhecimento sobre as infâncias e a educação alicerçado numa concepção de linguagem como lugar de constituição do humano. Tal busca tem nos levado a outros temas que gravitam em torno desse interesse principal, tais como o papel da literatura na formação de professores e crianças e os tempos e espaços escolares dedicados às experiências com os textos literários; os processos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; os processos por meio dos quais os professores se formam leitores e atuam na formação das crianças como leitoras, dentre outros. Assim, linguagem, infâncias e educação se articulam, na produção do grupo LINFE, não apenas como temas de interesse, mas como diferentes aspectos de um mesmo fenômeno: a humanização das pessoas ou, dito de outro modo, os processos por meio dos quais sujeitos biológicos, pertencentes à espécie humana, tornam-se seres humanos.

Nesse caminho, tem-se buscado uma imersão em seus autores de referência, num movimento de leitura e aprofundamento das obras desses autores, que tem permitido avançar na abordagem de alguns conceitos que derivam de seus projetos de pesquisa mais amplos.

Um traço comum ao pensamento teórico tanto de Vigotski quanto de Bakhtin é a característica de unidade que atravessa a produção de ambos os teóricos, guardadas as especificidades de suas áreas de estudo: no caso de Vigotski, a Psicologia; e no de Bakhtin, a Filosofia. Esse caráter de unidade implica uma articulação entre os fenômenos observados e sua gênese, seus contextos históricos, o que caracteriza a pesquisa em Ciências Humanas como a produção de um conhecimento tanto mais consistente quanto mais aprofundado. Outra implicação da perspectiva de unidade trazida por ambos os teóricos é que os conceitos elaborados por eles, cada um em seu campo específico, estão sempre intimamente relacionados, desdobrando-se uns nos outros. Desse modo, ao buscarmos abordar os objetos de pesquisa com base em um determinado conceito, somos levados a desdobramentos desse em outros, que vão sendo mobilizados à medida que as análises vão se adensando. Nessa perspectiva, o grande desafio da pesquisa é estabelecer um recorte da realidade que, como tal, é sempre multifacetada e só possível de ser abordada em um esforço teórico-analítico de vislumbrar, na parte, o todo. Ou seja, o pesquisador tem acesso apenas a momentos da ação dos sujeitos no mundo, àquilo que chamamos, com base em Bakhtin, de “eventos”, que são recortados e analisados na situação de pesquisa. Tudo o que está implicado no modo como os sujeitos vivem esses eventos vai muito além do que se mostra no evento em si e tem a ver com os contextos históricos em que eles se dão. O esforço do pesquisador, então, é o de, com base nos elementos trazidos pela sua imersão no “mundo da vida” dos sujeitos, buscar contextualizar a historicidade desses eventos. No caso da pesquisa sobre a atividade de docência, isso implica considerar quem são os docentes e os discentes e as condições em que se dão as relações que estabelecem entre si e com a cultura, em especial com os objetos de conhecimento em torno dos quais se constroem suas relações. Nas atividades de pesquisa

do grupo LINFE, o esforço de compreender o “mundo da vida” dos sujeitos tem se ancorado fortemente no conceito de vivência, cunhado por Vigotski.

O conceito de vivência, desenvolvido pelo autor russo para abordar as relações entre a criança e o meio, é apresentado no texto “O problema do meio na pedagogia”<sup>5</sup> No referido texto, Vigotski define vivência da seguinte forma: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, s/d, apud PRESTES; TUNES, 2018, p. 78). Ao abordar as pesquisas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski, Jerebtsov afirma: “Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e desenvolvidos nela” (JEREBSOV, 2014, p. 19). Desse modo, o conceito de vivência tem sido apropriado, nas pesquisas do grupo LINFE, para tratar sujeito e meio como uma unidade, tanto no que se refere às experiências das crianças, nas pesquisas que se dão nas instituições educacionais, quanto dos professores, nos contextos de formação continuada. Isso porque “as vivências são as relações com os outros reduzidas ao plano interno” (idem, p. 21). Tais relações, vividas como drama, são constitutivas da personalidade dos sujeitos. Nas atividades de pesquisa, aprofundar essas relações, o modo como são tecidas, os lugares ocupados pelos sujeitos que as vivem são o elemento central para acesso às vivências dos sujeitos. Graças ao conceito de vivência, é possível analisar as situações do “mundo da vida” compreendendo que os sujeitos que as vivem, ao fazerem suas escolhas, respondem, com seus atos, às suas experiências prévias, às condições institucionais em que vivem

---

5. O texto é parte de um conjunto de sete aulas proferidas por Lev Semionovitch Vigotski e publicados no livro *Lektsii po Pedologii* (Aulas de pedagogia). Para fins deste artigo, trabalhamos com a tradução do texto realizada por Zoia Prestes e publicados na obra traduzida e organizada por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes “ 7 aulas de L.S.Vigostki: sobre os fundamentos da pedagogia”.

sua docência, entre outros componentes do meio que não é algo externo aos sujeitos, mas integram uma unidade na qual sua personalidade se constitui, sua consciência se forma.

Para Bakhtin, em convergência com a filosofia marxista, a origem da consciência é social e sua realidade é a dos signos: “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN, 2006, p. 34 ). Para Vigotski, “al internalizarse, los signos se concierten em instrumentos *subjetivos*<sup>6</sup> de la relación com uno mismo: autodirigen y regulan la propia conducta y el pensamiento (VIGOTSKI, 1979; 1987, apud SILVETRI; BLANCK, 1993, p. 34). Dentre todos os signos, a linguagem é privilegiada por ambos os autores por, a um só tempo, amalgamar os significados estabilizados na cultura e ser o meio pelo qual esses significados são compartilhados.

Nessa perspectiva, Jerebtsov (2014, p. 22) destaca que,

[...]para todas as práticas relacionadas à ontogênese da personalidade, com as quais se relacionam a instrução, a educação<sup>7</sup>, o tratamento psicológico, a psicoterapia, etc., é importante a criação de relações dialógicas, de parceria, pois *essas relações são pautadas pela vivência intencional do sujeito em desenvolvimento*<sup>8</sup> e não por aquilo que pensou o pedagogo ou mesmo aquilo que está no programa de estudos.

São várias as implicações dessa afirmação. A primeira é o fato de que é por meio de relações dialógicas que as intencionalidades das ações pedagógicas, assim como das ações de pesquisa, se materializam, o que nos remete ao conceito de dialogismo, sobre o qual discorreremos um pouco mais ainda neste tópico. A segunda é que as relações pedagógicas, assim como as relações de pesquisa, caracterizam-se por uma intencionalidade, o que dá às vivências que decorrem dessas relações uma peculiaridade que deve ser considerada, tanto na

---

6. Grifo dos autores.

7. Grifo nosso.

8. Grifos do autor.

análise das relações pedagógicas quanto no tratamento das relações de pesquisa: são vivências intencionalmente criadas, o que envolve as intenções dos que dela participam ao criá-las. Assim, as relações de pesquisa proporcionam, elas próprias, um tipo de vivência aos sujeitos que não seria possível fora dessas relações. Essas ideias são muito potentes para pensar os eventos que ocorrem nas atividades de extensão do grupo LINFE, nas quais o foco é a formação de professores, em especial a formação de professores mediadores de leitura<sup>9</sup>. Tais atividades consistem, a um só tempo, em ações que têm uma intencionalidade pedagógica e uma intencionalidade de pesquisa. Ambas as intencionalidades se efetivam em vivências que se dão principalmente com base no diálogo que se estabelece entre pesquisadores em formação/professores em formação. Para adensar a compreensão dessas vivências, recorreremos ao conceito de dialogismo em Bakhtin.

O dialogismo, em Bakhtin, é uma decorrência de sua concepção de enunciado como unidade significativa da língua e de uma concepção de língua como objeto vivo, que se constitui nos usos que dela fazem os falantes. Desse modo, a realidade da língua se constitui numa cadeia ininterrupta de enunciados, muitas vezes distantes no tempo e espaço. Assim é que o dialogismo bakhtiniano extrapola os limites do diálogo face a face, pois,

em realidade [...], todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). [...]

9. Ao longo dos seus 10 de existência, o grupo LINFE tem desenvolvido diferentes projetos de extensão em interface com a pesquisa, apoiados e financiados pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora e/ou pela FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, cujo foco tem sido a formação de alunos leitores, por meio da realização de oficinas de leitura nas escolas, assim como de professores mediadores de leitura, por meio de oficinas de leitura com professores e de cursos de formação continuada.

reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Com base no dialogismo bakhtiniano, é possível, então, analisar os enunciados produzidos nas situações, tanto de extensão quanto de pesquisa, como parte de uma cadeia mais ampla de discursos, aos quais esses enunciados respondem. Por essa razão, esses enunciados fornecem indícios relevantes do modo como os significados produzidos pelos sujeitos para suas vivências constituem suas subjetividades. Ao mesmo tempo, tais enunciados respondem às intencionalidades das ações de formação e de pesquisa, o que precisa ser considerado nas análises empreendidas pelo pesquisador, como buscaremos demonstrar no tópico a seguir.

## O encontro com Palomar

Os dados apresentados a seguir foram produzidos pelos integrantes do grupo LINFE a partir de um encontro ocorrido no âmbito do curso de extensão “MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura”, desenvolvido como parte das ações do projeto de extensão em interface com a pesquisa homônima.

O encontro ocorreu no ano de 2020, no período de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, razão pela qual se deu de forma virtual, pela plataforma de videoconferência *Google Meet*. O curso foi ministrado por meio da plataforma *Google Classroom*, uma vez que nos encontrávamos em período de distanciamento social. Participaram do encontro 30 pessoas, entre cursistas e integrantes do grupo de pesquisa, responsável pela formação.

O objetivo do encontro era discutir os contos que integram o livro “Palomar”, de Ítalo Calvino. A escolha da obra deveu-se a diversos fatores, dentre eles: o fato de se tratar de contos curtos, que poderiam ser escolhidos pelas professoras livremente, a partir de seu interesse;



a qualidade literária dos contos, nos quais o autor se vale de uma linguagem metafórica para tratar de sentimentos e emoções que atravessam a vida cotidiana; o próprio título da obra, que é também o nome de seu personagem principal, pois Palomar é o nome de um observatório astronômico no qual havia um grande telescópio; a leveza e a beleza contemplativa do personagem Palomar, que, como um telescópio, olha com atenção os pequenos fatos do cotidiano, pareceram-nos adequadas para os tempos que vivíamos, nos quais todos estávamos tensos e apreensivos com os rumos da pandemia. Desse modo, havia uma intencionalidade na experiência de leitura que promovemos e compartilhamos e com as cursistas. Esperávamos que a experiência com a literatura contribuísse para a formação estética das docentes e que pudessem compartilhar, no grupo, essa experiência, além de terem a oportunidade de falar de si mesmas a partir da leitura dos contos, que favoreciam essa ligação entre o lido e vivido. Naqueles tempos de pandemia, todos sentíamos necessidade de falar de nós.

Para analisar o encontro, trago excertos de notas de campo produzidas pelos integrantes do LINFE, com base nos quais busco refletir sobre essa vivência de formação. Cada nota é acompanhada pela identificação breve do (a) integrante do grupo que a produziu. Os excertos trazem os diálogos ocorridos no grupo e, ao mesmo tempo, dialogam entre si, estabilizando novos significados para o vivido no interior do grupo.

*À medida que os contos eram comentados pelos participantes, parecia que os sentimentos do Palomar estavam ali personificados nas falas. Quando a prof<sup>a</sup> Isabel Cristina fala que os contos de Palomar “vão tocando cada um de uma forma diferente” isso é bastante nítido nas falas, expressões das pessoas que permitiram suas imagens. Até que a prof.<sup>a</sup> Luciene diz, sobre o conto das lojas de queijo, fez ela refletir sobre as “escolhas” da vida e que muitas escolhas “dependem de nós e muitas vezes não dependem de nós”. Traz as angústias e incertezas do personagem Palomar. [...]*

*A prof.<sup>a</sup> Flávia Mendes relata que, no conto das ondas, o que mais a tocou, foi que no final Palomar diz que “tudo que é necessário é a paciência”.[...] Houve relatos sobre a complexidade dos textos, as*

*dificuldades de lê-lo, compartilhada pela prof<sup>a</sup> Ana Flávia que nos relatou sua dificuldade de emersão, por conta da situação atual que estamos passando, mas que, depois de algumas tentativas, conseguiu ler um conto chamado ‘Lua da tarde’ pelo qual ela se interessou e gostou. Uma outra colega colocou a dificuldade que teve em ler no monitor do computador. [...] Enfim, vários olhares foram compartilhados, e a prof<sup>a</sup> Hilda nos diz: “o olhar do outro nos ajuda a atribuir novos sentidos.” (Nota de Campo produzida pela professora. Glaucia Pereira, docente da rede pública municipal de Comendador Levy Gasparian, município do RJ).*

Nos excertos da nota de campo produzida pela professora Glaucia se evidencia o movimento dialógico proporcionado pelas leituras dos contos de Palomar. Esse movimento é, a um só tempo, espaço para compartilhar experiências e reflexões sobre a própria vida e também sobre a docência e, nele, os sentidos para a leitura vão se alargando no movimento de trocas, assim como se alargam as perspectivas sobre a própria vida e a docência. Há também espaço para falar da própria dificuldade de ler literatura em tempos de pandemia. Essa dificuldade aparece em outras notas de campo:

*Ana Flávia (cursista) contribuiu para a reunião reconhecendo sua dificuldade em ler e compreender os contos devido à sua indisposição mental durante o período da pandemia. Assim, os envolvidos na reunião evidenciaram que é necessária uma disposição psicológica e emocional durante a recepção de literatura, pois são textos de grande complexidade e demandam atenção. (Notas de campo da estudante do curso de licenciatura em Letras Grace Candido, bolsista do grupo LINFE).*

O excerto da nota de campo de Grace pode ser melhor compreendido à luz do conceito de vivência, uma vez que por meio dele é possível abordar sujeito e meio como uma unidade. O período de incertezas quanto a vários aspectos da vida, trazido pelo advento da pandemia, trouxe impactos para as experiências dos sujeitos, inclusive com a literatura, impactando de diferentes maneiras as subjetividades.

Entretanto, a oportunidade de compartilhar o lido é mote, também, para ressignificar a leitura, como destacado no excerto da nota de campo da professora Kênia:

*[...]“ouvir os encantamentos do outro pelo mesmo texto que não me prendeu me fez querer voltar e fazer uma nova leitura, podemos sentir o que a literatura tem despertado em cada uma”. Essa frase veio ao final do encontro e foi confirmada por todas. (Nota de campo da professora Kênia Zacaron, professora da rede estadual de Minas Gerais)*

Os enunciados proferidos pelas professoras vão se constituindo em “elos de uma cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2013, p. 299), que se torna constitutiva também da subjetividade de cada participante. Com base nesses enunciados, o grupo de pesquisa vai também tendo a oportunidade de compreender melhor o modo como as professoras leem e o que orienta as suas escolhas de leitura. A professora Luciane registra, em sua nota de campo, esse aspecto da experiência de leitura compartilhada.

*O fato de o livro ser organizado em 27 contos, divididos em 3 grandes temas, cada tema dividido em 3 outros desmembramentos, chamou a atenção de uma das cursistas, que afirmou ter possibilitado sua leitura “salteada”, justamente por não ser um texto linear. Gabriela destacou o “poder” de escolher o que quer ler. [...] e também como o livro nos traz imagens cinematográficas, como as das tartarugas se acasalando. (Nota de campo da professora Luciane Aparecida, doutoranda em Educação e professora da rede pública municipal de Comendador Levy Gasparian, município do Rio de Janeiro).*

O excerto da nota de campo da professora Luciane é um elemento importante para a reflexão sobre a formação de professores leitores de literatura, pois evidencia a importância de que esse leitor possa sempre escolher o que ler. Essa percepção já estava presente na própria escolha dos contos para essa experiência de leitura, mas se fortalece no depoimento da cursista. A liberdade de escolha dos contos foi também determinante para que diversos aspectos trazidos por eles

emergissem da leitura compartilhada, o que possibilitou também que diferentes aspectos da própria atividade de docência fossem trazidos e refletidos pelo grupo.

*Nós. Esse foi um termo forte no encontro. As observações eram marcadas pelo diálogo e pela capacidade dos contos em nos fazer pensar acerca de nós mesmos, de nossa sociedade, de nosso contexto de distanciamento. Em concordância com a Karla, Ana Paula, que leu outro conto, diz que: Adorei o conto sobre o espelho que está na pag. 64 que fala sobre olhar pra nós mesmos, sobre autoconhecimento. Achei enriquecedor, sobretudo, porque, no início, aborda a questão da inveja. Esse conto é muito produtivo pra trabalhar hoje com o impacto que as redes sociais exercem sobre os jovens, de se comparar e não se sentir valorizado perante a sociedade da imagem. (Nota de campo produzida pelo professor Ricardo Júnior, mestrando em Educação e professor da rede pública municipal de Juiz de Fora.)*

Na dinâmica do encontro, de leitura compartilhada, também o grupo de pesquisa vai se formando, complementando seu olhar para a experiência literária com olhar das cursistas, num movimento exotópico (BAKHTIN, 2013) no qual cada um oferece, do lugar que ocupa no evento de formação, condições de acabamento ao olhar do outro. É o que destaca a professora Luciene Mochi, em sua ata.

*Letras, palavras, contrapalavras, contos, obras, foram acrescentadas por pessoas que também ficaram felizes com o encontro. Assim como o senhor Palomar no conto “A invasão dos estorninhos”, as “leves presenças” das(os) cursistas nos proporcionaram uma avaliação prática da formação, dado que percebemos à medida que as(os) participantes se lançaram através de suas palavras. Foi possível identificar que a leitura mediada é provocativa e constituída na experiência entre as percepções individuais. Essas vozes evocaram outros ecos de sentidos a partir da perspectiva de uma mesma obra que, diante de uma formação pedagógica sobre mediação de leitura, materializou as práticas sociais estabelecidas entre as(os) cursistas e as(os) integrantes do grupo de pesquisa. Em outras palavras, a mediação possibilitou novos voos. (Nota de campo produzida pela professora Luciene Mochi, doutora em Educação e professora da rede pública do estado do Paraná).*

O conceito de mediação, trazido pela professora Luciene em sua ata, tem sido abordado nas ações de pesquisa e extensão do grupo LINFE para iluminar a compreensão da relação dos sujeitos com o mundo que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, nunca é direta, mas sempre mediada pelos signos e pelo outro. Assim, ao longo das ações de pesquisa e formação, temos compreendido que não apenas os formadores são mediadores da relação das cursistas com a leitura, mas todos, cursistas e formadores, são inseridos numa “rede” de mediações que contribuem para a produção de novos significados, tanto para o lido quanto para as próprias ações de pesquisa e formação. Desse modo, os conceitos de mediação, dialogismo, exotopia se interconectam no esforço de compreender as vivências dos sujeitos partícipes dos eventos de formação. Do mesmo modo, a própria experiência com a literatura, a empatia que se cria com os personagens constituem um meio para que se adense mais profundamente nos elementos da própria realidade. Nesse movimento, o “mundo vivido” das participantes se revela. É o que destaca a professora Silvânia:

*Algumas participantes trazem o olhar atento de Palomar para dentro do espaço escolar, a forma que cada professor olha para seus alunos, uma professora diz: “Me faz pensar sobre o nosso cotidiano, coisas que vivenciamos todos os dias. Sobre a educação, sobre o que tenho em sala de aula e não aprendi a observar”. (Bianca) (Nota de campo produzida pela professora Silvânia Andrade, mestre em Educação e professora da rede municipal de Juiz de Fora/MG)*

Nesse excerto, há indícios de que mudanças vão se dando, no plano da docência da professora, a partir da vivência de leitura dos contos. Nessa vivência, há algo que é aprendido com o personagem Palomar sobre ela própria e sua docência. Esse movimento é também o que destaca a professora Soraia, em sua ata, a partir do que diz outra cursista:

*Meio tímida, Karla (cursista) relata que gostou muito dos contos da girafa e do gorila articulando os contos à vivência em sua prática docente, indagando quanto ao lugar e ao tempo que nós, docentes, temos destinado a realmente observarmos os alunos. (Nota de campo produzida pela professora Soraia Ribeiro, mestranda em Educação e professora da rede municipal de Juiz de Fora.)*

Emergem, dos excertos aqui apresentados, um movimento dialógico, que envolve: os enunciados dos contos - as reflexões de Palomar -; os enunciados proferidos pelas professoras e pelos integrantes do grupo LINFE; os enunciados proferidos por esses integrantes em suas atas. Nesse movimento dialógico, novos significados - para a docência e para a atividade de pesquisa - vão se estabilizando. Esses novos significados, ao serem internalizados pelos sujeitos, passam a integrar sua subjetividade, sua personalidade e, conseqüentemente, suas atividades de docência e de pesquisa.

## Considerações finais

As experiências de pesquisa e formação que temos vivido no grupo LINFE têm contribuído para que avancemos no campo da pesquisa com abordagem histórico-cultural, em especial com a pesquisa que se debruça sobre a docência. A ênfase na linguagem como meio de acesso à experiência dos sujeitos tem permitido compreender que somos seres de linguagem, constituímos-nos na/pela linguagem e, por meio dela, não intercambiamos apenas experiências, mas subjetividades. No excerto da nota de campo produzida pela professora Rosângela Veiga Júlio Ferreira, vice-líder do grupo e organizadora desta obra, aparecem pistas que podem nos indicar os rumos para o futuro.

*A leitura de Palomar implica que entremos num estado de contemplação. Não podemos nos deixar levar pela maré de sensações vagas que vai subindo durante a leitura, nem devemos nos limitar a uma observação fria e precisa, como um mero acréscimo de referência. Em que essa leitura me tocou? Palomar na praia: "A espada do sol" – lemos as coisas ao nosso redor de formas diferentes, mas há pontos em que se encontram – a leitura auto-*

*rizada por um texto: a leitura como produção de sentidos. 'Este é o meu habitat – pensa Palomar – Não se trata de o aceitar ou de o excluir, porque só aqui neste meio posso existir. Mas e se o destino da vida na terra já estivesse escrito? Se a corrida para a morte se tornasse mais forte do que qualquer possibilidade de recuperação?' (p. 12). Me vi como professora em meio a essa onda de incertezas que nos movem e só nelas posso existir. Palomar: um homem observador de minúcias... detalhes do cotidiano que nos dizem de pessoas, animais, lugares, emoções, sensações, vivências compartilhadas: apreensões intelectuais que nos formam e nos transformam no que somos, totalmente sem álibis para nossas existências. (Nota de campo produzida pela professora Rosângela Veiga Júlio, vice-líder do grupo LINFE e professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora).*

A pesquisa em Educação de abordagem histórico-cultural ajuda a compreender a historicidade dos sujeitos e, por conseguinte, a nos percebermos também como seres histórico-culturais, portanto, com agência, capazes de transformar a realidade. Também permite que compreendamos que é no outro que encontramos condições de acabamento, o que nos leva a sermos mais empáticos. Contribui, ainda, para a percepção de que respondemos, nas ações de pesquisa e extensão, do nosso lugar de existência, ao outro com quem nos colocamos em interação e que há uma responsabilidade “sem álibi”, como diria Bakhtin, nessa resposta. Seguimos navegando, respondendo.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin-psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FREITAS, M. T. A. (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Editora Autêntica, 2013.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM editores, 1994.
- JEREBSOV, S. Gomel: a cidade de L.S.Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico cultural de L.S.Vigotski. *In: Cadernos Acadêmicos Internacionais Veresk Bepeck*. Brasília: UniCEUB, 2014. P. 7-27.
- KRAMER, S. **Educação como resposta responsável: - conhecer, acolher e agir**. Campinas, SP: Papirus, 2021.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M.C. (orgs.) **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M.L.P.B.; BARBOSA, S.N.F. (orgs.) **Ética: - pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In: BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 9-38.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. **7 Aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 208.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia**. Barcelona: Arhropos, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





## **Entre a pesquisa e a extensão: atos do espaço-tempo LINFE**

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651.2

O ato – considerado não a partir de seu contexto, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto. O contexto último com o qual relaciona tanto o seu sentido assim como o seu fato, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato seja do sentido, na sua unidade concreta.

Mikhail Bakhtin<sup>1</sup>

O objetivo deste texto é compartilhar resultados parciais de uma investigação que buscou compreender a trajetória de um grupo de pesquisa e seus reflexos nos atos de seus integrantes. Para tanto, observamos de que modo o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACEd/UFJF), vem respondendo às demandas que o colocam como esfera responsiva em que cada ato é um passo para o qual não há alibis. Esse lugar social, único em sua existência, é aquele sobre o qual me debruço.

Os elos enunciativos que me trazem à pesquisa deste pós-doutoramento se interseccionam na temática da formação do leitor, desde a especialização que cursei em 2003 até o momento atual, em que é possível definir um tema de investigação. Na especialização em Alfabetização e Linguagem, a contrapalavra do mediador foi pesquisada a partir da observação sobre como interações com a escrita de estudantes do 5º ano operavam significados para o texto. Tratava-se de um momento da minha formação em que me encontrei academicamente, pela primeira vez, com a professora Hilda Micarello, que foi leitora crítica da monografia. No mestrado, analisei crônicas sobre educação produzidas pela intelectual Cecília Meireles, observando como entendia a escola, a criança e a leitura<sup>2</sup>. No doutoramento, comparei

---

1. Bakhtin (2017).

2. Ferreira (2007).

as trajetórias das intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles, investigando como o que escreveram se consolidou em projetos educacionais de formação do leitor pelo acesso ao livro<sup>3</sup>. Como vice-líder do grupo LINFE, realizo pesquisas que se voltam à formação de professores mediadores de leitura, sendo uma delas aquela realizada no estágio pós-doutoral, supervisionado pela professora Hilda, a qual se constitui um elo da cadeia dialógica que se materializa neste livro.

Posso dizer que minhas conclusões, embora produzidas por um sujeito individual, são fruto de uma reflexão coletiva a qual é parte de um movimento dialógico que auxilia a compreensão sobre o grupo de pesquisa. Assim sendo, os elos enunciativos dão a conhecer neste artigo o espaço-tempo LINFE pelo movimento interacional que lhe dá unidade: quem são os sujeitos que o formam? Como estabeleceram significados para o que leram, investigaram, produziram nas interações com os demais membros do grupo? O que a produção acumulada diz sobre esse espaço-tempo na condensação dos atos desses sujeitos?

Essas questões movem o texto e o organizam em elos enunciativos. No primeiro deles, trago os conceitos de cronotopo, ato responsável e dialogismo, com base nos estudos sobre a filosofia da linguagem do russo Mikhail Bakhtin nos quais se apoiam as análises. O segundo elo enunciativo deste artigo é formado pela análise da primeira seção de um questionário do *Google Forms*, originalmente composto por quatro seções, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a relação entre o espaço-tempo LINFE e os atos dos sujeitos que dele participam. O terceiro é constituído da análise da relação dos temas das teses e dissertações com as ações de extensão ou inserções profissionais de seus integrantes. Nas considerações finais, os atos dialógicos dos sujeitos integrantes do grupo de pesquisa são retomados e o amálgama das produções traz reflexões que sobre acontecimentos ocorridos nesse espaço-tempo.

---

3. Os resultados da história comparada apresentada pela tese, orientada pelo professor Marlos Besa e co-orientada pela prof<sup>a</sup> Hilda Micarello, encontram-se disponíveis em Ferreira (2017).

## O elo teórico: passos ao encontro da arquitetônica da responsabilidade

Na busca por essa compreensão, defino, como passos teóricos para compor as análises da pesquisa, os conceitos bakhtinianos de cronotopo, ato responsável e dialogismo que contribuem para formar os elos das cadeias enunciativas.

Pautada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, como formadora de professores e pesquisadora, busco interagir com os enunciados produzidos no contexto do grupo de pesquisa sob três perspectivas dialógicas: o eu para mim – o que posso oferecer do meu lugar de existência para o qual não tenho álibi; o eu para o outro – como vou oferecer uma contrapalavra, considerando esse outro; o outro para mim – o que o outro está me dizendo a partir das interações que estabelecemos (BAKHTIN, 2011).

Nesse movimento dialógico, são analisadas as conexões e as inter-relações estabelecidas entre a pesquisa e a extensão, assim como o cerne das escolhas dos participantes pelo engajamento por meio da linguagem. A linguagem desse coletivo, então, toma importância fundamental neste texto, uma vez que conhecimentos são construídos na partilha, no diálogo entre os diferentes sujeitos e impregnados pela experiência de cada um. Esse processo pode oferecer uma compreensão sobre aquilo que caracteriza a unidade do grupo, gerada pela interação entre seus participantes e pela identificação do que há em comum entre seus interesses de pesquisa.

Para entendermos o modo como a participação no grupo pode trazer contribuições à vida profissional e acadêmica de seus participantes, corroborando para que ofereçam, com seus atos, uma resposta responsável às demandas que se colocam a eles nessas duas dimensões de suas atividades, pautamo-nos no que Bakhtin (2011) chama de “arquitetônica da responsabilidade” pela qual se pode compreender o pensamento filosófico pelas fusões de espacialidades e temporalidades, tendo em vista que

cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e o tempo únicos que ocupo na existência (BAKHTIN, 2011, p. 90).

Esse pensador russo, uma das referências que adotamos para compreender nossos objetos, sujeitos e lugares de pesquisa na busca por problematizar questões de investigação do campo da educação, nos traz, nesse excerto da sua obra, uma reflexão acerca do lugar único de existência ocupado pelo sujeito. Desse lugar responde a outros sujeitos com seus atos e assume compromissos éticos consigo mesmo e com aqueles com quem interage. Referimo-nos aos caminhos que o espaço-tempo LINFE ocupa no cenário educacional em que se efetiva a relação de pertencimento na qual é possível assumir responsabilidades de forma consciente.

Em diálogo com Silvestri e Blanck (1983), entendemos que a consciência é determinada por elementos sociais objetivos, que não são propriedade de cada sujeito, mas, sim, de um grupo, sendo o contexto mais amplo em que o indivíduo se insere determinante para compreender o engendramento social. Referimo-nos às relações sociais em que se inserem “todos los elementos de forma y contenido del lenguaje, todo el repertorio de juicios de valor, puntos de vista, toda la ideologia com que nos comunicamos a nosotros mismos y los demás nuestras acciones, deseos y sentimientos” (SILVESTRI; BLANCK, 1983, p. 39).

Nessa linha reflexiva, tenho a consciência de que desenvolver uma inteligibilidade sobre o que se faz e como se faz pode alicerçar novas tomadas de decisão e melhor qualificar as escolhas do grupo de pesquisa LINFE, que é o espaço-tempo sobre o qual se debruça este

texto. Na pesquisa, então, busco compreender, com base nas escolhas teóricas e metodológicas dos integrantes do LINFE, nas ações de pesquisa e extensão nas quais se envolvem, o que caracteriza o grupo como um cronotopo.

Para tratar desse conceito, apoio-me em estudos realizados por Bakhtin e por autores que se debruçaram sobre escritos desse pensador russo em gêneros literários. Nesses estudos pude observar que as reflexões filosóficas e as leituras cronotópicas têm, em comum, o amálgama entre espacialidades e temporalidades para interpretar o contexto de produção de textos literários, em que personagens são inseridos e tramas desenvolvidas de forma inseparável com elementos culturais. Tomo o que há em comum nesses estudos sobre cronotopo literário com o intuito de entender a fusão entre pesquisa e extensão na produção dos sujeitos, analisando, dessa forma, o perfil dos integrantes. A pretensão, portanto, é a de abordar o grupo como um cronotopo no qual espacialidade e temporalidade se fundem e se complementam e as ações de seus integrantes se condensam e ganham profundidade (BAKHTIN, 2014). O percurso empreendido na pesquisa aqui apresentada é sistematizado no fluxograma apresentado na figura 01.<sup>4</sup>

Figura 01 - Percursos de análise para compreensão do cronotopo LINFE



Fonte: Elaborada pela autora, com base em estudos sobre a teoria bakhtiniana do cronotopo, 2022.

4. Com base em BEMONG, 2015; BAKHTIN, 2014.

Aos pesquisadores em Ciências Humanas cabe o compromisso de interpretar as realidades em que os sujeitos se inserem na interação com os outros sujeitos nas muitas realidades possíveis (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, para além dos dados numéricos que orientam as análises, consideramos as teses, as dissertações e outras produções na interação com a história dos sujeitos, nos lugares em que atuam, tal qual foi lembrado de forma singular no capítulo que abre este livro, escrito pela líder do grupo. Tal escolha decorre do esforço para trazer, neste texto, uma visão exotópica do espaço-tempo LINFE, de forma a compreender o modo como vivemos as trajetórias de pesquisa, respondendo de forma responsiva pela formação dos membros do grupo e daqueles afetados pelas ações de docência, pesquisa e extensão de seus integrantes. Entendemos que esse percurso expressa uma dimensão ética, pois, segundo a visão cronotópica de Bakhtin (2014), é importante considerar que um sujeito é compreendido tanto nas categorias históricas e sociais em que está inserido quanto nas inúmeras outras possibilidades de estar no mundo.

## **O elo metodológico: aplicações e perspectivas**

Narrar a trajetória de um grupo de pesquisa com mais de uma década de existência é uma tarefa complexa, sobretudo quando se trata de um grupo heterogêneo, cuja história é constituída por vários sujeitos. Entendemos que esse movimento inicial é essencial quando estamos buscando compreender as contribuições que um grupo de pesquisa pode ter tido no processo formativo de professores-pesquisadores. Isso porque, como nos ensina Bakhtin (2011), pesquisar no campo das humanidades significa lidar com sujeitos expressivos e falantes.

Nos dez anos de sua existência, o grupo de pesquisa interagiu com instituições públicas de ensino, seja em pesquisas de mestrado e de doutorado, seja por meio de projetos de pesquisa aprovados por editais públicos, cujas ações de extensão estabeleceram interfaces com a pesquisa, trazendo ao grupo um robusto conjunto de informações que contribuem com a formação de professores no âmbito do pró-

prio espaço-tempo do LINFE e para além dele. Para tanto, o diálogo é efetivado com informações obtidas por um questionário do *Google Forms* e pelo recorte das palavras-chave das teses e dissertações defendidas no âmbito do LINFE, sendo as dissertações consideradas neste artigo e as teses nos capítulos que compõem este livro.

O questionário por meio do qual buscamos conhecer os sujeitos participantes do LINFE é composto por 34 questões, divididas em quatro seções.

A primeira seção do questionário, formada pelas questões 1 a 10, tem como objetivo mapear quem são os sujeitos que compõem o LINFE. Nessa seção, dados como cor/raça, identidade de gênero, idade, residência e a atuação no grupo são contemplados. Além disso, visando compreender a atuação profissional desses sujeitos, há uma questão específica que permite mapear o alcance do grupo tanto sobre o local de atuação daqueles professores que realizaram pesquisas de mestrado e doutorado quanto sobre a possibilidade de conhecer os demais membros do grupo.

A segunda seção do questionário, formada pelas questões 11 a 15, visa mapear as contribuições do LINFE para a formação acadêmica e profissional dos sujeitos, sendo a última uma questão aberta, proposta em complementaridade ao que possa não ter sido contemplado pelo conjunto de assertivas apresentado. Nessa seção, busca-se entender de que modo a participação no LINFE auxilia na apropriação de conhecimentos que contribuem na compreensão do contexto educacional.

A seção seguinte, composta pelas questões 17 a 24, mantém a mesma estrutura, sendo, porém, uma seção destinada, especialmente, aos pós-graduandos, uma vez que as questões são relativas às contribuições do LINFE na elaboração das dissertações e teses. As afirmativas visam mapear se e como o grupo contribuiu para que esses pesquisadores definissem o recorte de pesquisa, compartilhassem os dados, observando possíveis contribuições do grupo no processo de escrita acadêmica.



Por fim, a última seção do questionário, composta pelas questões 25 a 34, tem por objetivo obter informações que possibilitem analisar possíveis contribuições do LINFE ao desenvolvimento acadêmico e profissional. Nessa seção, o processo de escrita de textos, acesso a materiais educativos, participação nas atividades de pesquisa, compartilhamento de experiências literárias e de extensão compõem as temáticas das assertivas. Dá-se especial destaque àquela que intenta mapear como os participantes do grupo entendem o papel da leitura literária na formação dos sujeitos, tendo em vista que a literatura e a formação do leitor são basilares na constituição do LINFE.

As questões se dirigem tanto aos membros do grupo de pesquisa LINFE quanto aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/ UFJF) ao qual estou vinculada. Essa dupla entrada de sujeitos se deve à compreensão de que a pesquisa empreendida neste estágio pós-doutoral incide sobre a trajetória do LINFE, mas também sobre minha própria trajetória acadêmica e profissional, o que engloba minha atuação na pós-graduação como formadora de novos pesquisadores. Apesar de tal atuação, a escolha foi a de desagregar os dados dos respondentes para fins de construção deste texto que incide, especificamente sobre os participantes que se vinculam à linha de pesquisa “Linguagem, cultura e saberes” do grupo LINFE.

Em que pese terem sido coletados dados das quatro seções, dedico-me, neste texto, a analisar os dados sobre o perfil do grupo, o que me leva à escolha de um diálogo com os dados referentes à seção 1 do questionário, uma vez que esse perfil expressa uma dimensão importante da identidade do grupo: quem são os sujeitos que o integram ou integraram e que trazem, de seus lugares de existência, experiências que se entrecruzam aos estudos desenvolvidos no âmbito do LINFE, dando vida à teoria da qual se apropriam para abordar seus objetos de pesquisa. As informações advindas da incursão às respostas dessa seção do questionário são apresentadas em tabelas, sendo as respostas abertas incorporadas às análises com o intuito de melhor compreender o LINFE, com base no pensamento de Bakhtin (2014) como uma unidade espaço-tempo. Isso porque en-

tender quem são os sujeitos que pesquisam é uma condição necessária para compreender o que pesquisam, quer sejam seus objetos, o modo como os abordam e o conhecimento que produzem como uma resposta responsável oferecida a partir dos lugares que cada um desses sujeitos ocupa.

Para compreender o que vem se constituindo como uma característica do grupo LINFE em relação aos temas das pesquisas de seus integrantes, foi realizado um levantamento das palavras-chaves das teses e dissertações produzidas por eles, tomando-as como representação de elementos centrais ao desenvolvimento de cada trabalho. Com esse objetivo, foi elaborada uma nuvem de palavras em duas etapas: i) mapeamento de cada palavra-chave para organização numa planilha no programa *Excel*, registrando as palavras de cada resumo e quantas vezes aparecia, caso se repetisse em outros resumos; ii) formação da nuvem de palavras em programa específico, repetindo a palavra de acordo com o documento em *Excel*. O tamanho das letras e a posição ocupada pela palavra na nuvem indicam recorrências, o que permite chegar a conclusões sobre o que vem sendo central no processo de desenvolvimento das pesquisas.

Na esteira da identificação do cerne das pesquisas realizadas no LINFE, trazemos as dissertações, buscando entender a relação com a inserção profissional e/ou com os projetos de extensão em interface com a pesquisa, em que são observados: i) o LINFE como um espaço-tempo de interações, a um só tempo, intelectuais, humanas e afetivas; ii) o significado que os sujeitos participantes atribuem para a formação acadêmica e atuação profissional.

## O elo enunciativo dos sujeitos no espaço-tempo LINFE: atos como passos

### A muitas mãos

Consciências formulam questões de pesquisa defendidas com segurança, entusiasmo e esperança. O fim? Não, o começo de uma longa e profícua trajetória de atos de responsabilidade.

A cada tarefa de formação tecida a muitas mãos significados são compartilhados. Na interação com os pares, leituras teóricas ganham contornos ímpares, campos de pesquisa são definidos, ações de formação são desenhadas e revistas na interação com os sujeitos nos lugares em que atuam. Cada texto dissertado, cada projeto elaborado, cada desafio de formação se coloca como um evento único e irrepetível que forma textos das cadeias dialógicas de enunciados.

Da autora<sup>5</sup>

O ato de compreender quem são os sujeitos que compõem o LINFE pode lançar luzes para que possamos identificar o perfil dos membros do espaço-tempo atentos aos percursos que nos caracterizam como um cronotopo: espacialidades e temporalidades amalgamadas nas quais abordamos a linguagem, as infâncias e a educação. Para enviar aos participantes e também aos egressos do LINFE o link do questionário do *Google Forms*, foram localizados, nos arquivos do grupo, seus endereços virtuais. Compuseram o universo da pesquisa um total de 34 sujeitos respondentes ao questionário, o que representa 94% das 36 pessoas às quais o link para o instrumento foi enviado. O perfil desses sujeitos é apresentado na tabela 1.

---

5. Crônica elaborada para este artigo. Em que pese a clareza de que, academicamente as epígrafes são escolhidas para que se possa dialogar com os autores que nos ajudam a refletir sobre temáticas que dão corpo às análises, a opção pela presença de uma crônica escrita pela própria autora para abrir os três tópicos de análise deste artigo decorre do esforço de trazer ao diálogo com o leitor um pouco do cotidiano do grupo por meio de um gênero literário.

Tabela 01 - Características dos participantes do LINFE

Gênero	Mulher Cis	85%
	Homem Cis	15%
	Mulher Trans	0%
	Homem Trans	0%
	Pessoa não-binária	0%
Cor/raça	Pardo	26%
	Preto	21%
	Branco	53%
Idade	Menos de 25	12%
	26 a 30	12%
	31 a 35	23%
	36 a 40	9%
	41 a 45	18%
	46 a 50	15%
	51 a 55	11%
	Mais de 55	0%
Residência	Juiz de Fora	74%
	Outra cidade	26%
Formação	Licenciatura em Pedagogia	68%
	Licenciatura em outra área	29%
	Bacharelado	3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Trata-se de um grupo heterogêneo quanto à raça/cor e que abarca pessoas de diferentes faixas etárias. A presença de membros no grupo com essa distribuição por faixa etária indica que o LINFE se constitui num espaço-tempo de encontro e confronto de sujeitos com trajetórias pessoais e acadêmicas heterogêneas, do ponto de vista da temporalidade dessas experiências.

A constatação de que 74% dos respondentes residem na cidade de Juiz de Fora nos leva a concluir que possíveis contribuições do grupo se voltam mais fortemente ao cenário local, mas chama atenção também a presença de aproximadamente 26% em outras localidades, próximas e distantes da cidade na qual o grupo está sediado, dentre elas, São João Nepomuceno, Três Rios, Londrina, Roraima e Guiné-Bissau.

A leitura da tabela 02 possibilita relacionar os dados gerais sobre os participantes do LINFE com sua(s) atuação(ões) profissional(is), o que permite ampliar a compreensão dos atos responsivos aos quais o LINFE pode estar relacionado, ajudando a entender o engendramento social dos sujeitos que o integram.

Tabela 02 - Atuação profissional dos participantes do LINFE<sup>6</sup>

Atuação profissional	Gestão de Instituição Pública	11%
	Docente da Educação Básica na rede privada	21%
	Docente da Educação Básica na rede pública	53%
	Docente da Educação Superior na rede pública	6%
	Bolsista	6%
	Secretarias de Educação	6%
	Não trabalha	12%
	Aposentada	3%

Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que o grupo congrega 74% do total de seus participantes atuando na educação básica, portanto, 25 do universo de 34 respondentes, sendo cerca de 20% na rede privada e 53% na pública, o que constitui o grupo em um espaço-tempo privilegiado para a reflexão e a produção de conhecimentos sobre essa etapa da educação. Quando apontamos o LINFE como espaço de trocas, acreditamos ser preciso olhar atentamente para os demais membros: bolsistas de iniciação científica, professores em formação, profissionais que atuam na educação pública superior, secretarias de educação. Podemos afirmar que essa heterogeneidade de formação e de inserção nos espaços de ensino é o que singulariza o grupo e, ao mesmo tempo, atribui-lhe unidade. De um lado, a interpretação da realidade pela produção de conhecimentos sobre educação básica. De outro, o cotidiano desafiando e propondo reflexões coletivas durante as reuniões de estudo. Entre um e outro, os sujeitos e suas experiências únicas são compartilhadas.

6. No que se refere aos itens que compõem essa tabela, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa, o que gera um somatório superior a 100%.

O fato de 85% das pessoas serem mulheres - 29 em 34 participantes -, permite-nos afirmar que o LINFE conta com uma ampla quantidade de professoras-pesquisadoras que estão no mercado de trabalho, de modo que podemos considerar esse espaço-tempo como um importante ambiente de trocas sobre o cotidiano educacional. São professoras implicadas com a educação e a formação leitora de crianças e jovens das mais diversas escolas da cidade, em especial os anos iniciais do ensino fundamental, por serem, em sua maioria, profissionais da Pedagogia - 68%, sendo 22 mulheres cis e 1 homem cis do universo de 34 respondentes, como é possível observar no entrecruzamento com a tabela 01.

A incursão aos dados leva a concluir que as escolhas teóricas e o modo como o grupo de pesquisa se organiza em apoio aos seus membros definem um perfil acadêmico-profissional que favorece interações dialógicas com o cotidiano das instituições de educação. No interior desse movimento dialógico, temos os professores das escolas públicas e particulares, compartilhando experiências de pesquisa e de extensão, formulando, na maioria das vezes, questões para novos projetos de pesquisa por meio das interações no grupo.

Podemos destacar ainda que esses professores, ao pesquisarem e compartilharem experiências, acreditam que sua presença no LINFE contribui com os conhecimentos teóricos relacionados à educação. Portanto, o binômio teoria e prática se amalgama, mobilizando um movimento dialético de se formar para formar o outro, em outros termos, tornar-se um professor-pesquisador. Essa formação que alinha a pesquisa com a atuação profissional nos conduz a um número de 91% de sujeitos que passaram ou que estão nesse espaço-tempo e que têm uma formação em nível de pós-graduação, sendo 21% doutores/doutorandos e outros 54% mestres/mestrandos. No tópico subsequente, debruçamo-nos sobre o que é pesquisado por esses sujeitos participantes e como essas pesquisas trazem identidade ao grupo.

## O elo dos atos enunciativos responsivos: passos entre percursos de pesquisa e extensão

### As reuniões

É terça-feira. Conceitos bakhtinianos são temas recorrentes para compreender a centralidade da linguagem, os tempos e os espaços de produção de significados para as crianças e suas infâncias. E, é claro, as escolas. As notas expandidas trazem os campos de pesquisa. Os relatos dos pesquisadores são compartilhados na interação com os textos teóricos densos que fundamentam as discussões. A escrita vem se colocando no cotidiano. O singular dando unidade ao grupo. As prévias dos exames de qualificação e de defesa atribuem uma dimensão de partilha e de acolhimento. São orientações múltiplas: aquelas que vêm do olhar observador de cada educador, numa troca orientada pelas palavras objetivas das líderes do grupo. E assim as reuniões dão o tom e trazem a contrapalavra no movimento exotópico que nos (trans)forma.

Da autora<sup>7</sup>

Analisar o grupo de pesquisa LINFE, sob a ótica do conceito de cronopoto de Bakhtin nos impele à necessidade de compreender os movimentos responsivos que se instituem nesse espaço-tempo que o configuram enquanto um ambiente de pesquisa. Em pouco mais de dez anos de existência, os atos do grupo LINFE geraram a defesa de 8 (oito) dissertações e 6 (seis) teses, havendo, em 2022, 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses em andamento<sup>8</sup>.

7. Crônica elaborada para este artigo.

8. BARBOSA, D. M. A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: espaço de relações e transformações. Início: 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF.

CUNHA JÚNIOR, R. V. O texto na aula de história: estratégias de leitura e formação do leitor de textos históricos. Início: 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF.

SÁ, S. L. L. R. Tecendo saberes com a literatura: contribuições e implicações das estratégias de leitura na formação do leitor. Início: 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF.

CO, V. P. As práticas de leitura dos professores em formação inicial da língua portuguesa: o caso do contexto da diversidade linguística guineense. Tese (Doutorado em Educação) – UFJF. Início: 2021.

STIGERT, V. A. Sem título. Tese (Doutorado em Educação) – UFJF. Início: 2020.





compõem a presente obra. Dito isso, buscamos apresentar as discussões trazidas por essas professoras-pesquisadoras. Para tanto, identificamos dois caminhos importantes no processo de elaboração dos conhecimentos por elas realizado: um primeiro é a tessitura de pesquisas imbricadas com a participação dessas mulheres-pesquisadoras no âmbito do LINFE; um segundo caminho é o lugar de atuação dessas professoras, uma vez que as pesquisas nascem e se voltam aos seus lugares únicos de atuação.

Quanto ao primeiro ponto, verificamos que grande parte das dissertações nasce do diálogo com o contexto de realização de projetos de extensão em interface com a pesquisa, muitos apoiados por agências de fomento<sup>9</sup>. No primeiro deles, intitulado “Tempos e Espaços de Leitura”, a formação de professores leitores e mediadores da relação de seus alunos com a leitura foi desenvolvida por meio de oficinas nas quais os saberes de professores e crianças serviram de estímulo e convite à formação de novos leitores. As oficinas de leitura foram realizadas em turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, planejadas e analisadas coletivamente nas reuniões do grupo, constituindo-se, assim, em tema e objeto de formação. O duplo movimento – reuniões do grupo e intervenções nas escolas municipais – possibilitou reflexões sobre implicações do ato autoral em atitudes responsivas dos escritores-leitores que formam esse grupo. Com base na análise das narrativas produzidas, constatamos que o LINFE vem se constituindo como um espaço de mediação de leituras acadêmicas e literárias e, na mesma medida, de constituição dos sujeitos como autores que assumem compromissos com a educação<sup>10</sup>. Esse projeto se desdobrou e foi apoiado pela pesquisa de pós-doutoramento da líder do grupo, em que foi possível pautar as interações com gestores e professores de uma escola municipal com

9. Projetos atuais - “O conhecimento sobre a língua na construção de sentidos na leitura: análise de descritores da matriz de referência da avaliação externa” (2021-2023) – chamada pública 003/2021 – CAED/UFJF; “Avaliação da leitura e da escrita na/da educação infantil: instrumentos e procedimentos” parceria entre a UFJF e UFMG (2023-2026) – edital FAPEMIG.

10. Ver Ferreira *et al.* (2015); Micarello *et al.* (2015); Bonamino e Micarello (2016); Micarello, Ferreira e Rezende (2017); Ferreira e Souza (2018).

base em resultados da aplicação de um protocolo de leitura<sup>11</sup>. Além disso, a partir desse projeto, desdobraram-se diferentes pesquisas em que a criança, a leitura literária e a educação infantil tiveram lugar de destaque.

A primeira delas, de Ana Leticia Tavares (2013), intitulada *A emergência da cultura de pares infantil na Pedagogia Waldorf*, empreende uma análise das práticas pedagógicas na educação infantil, focalizando o brincar numa perspectiva antropológica, enquanto tempo-espço de criação de significados entre as crianças no contexto da Pedagogia Waldorf. A autora observou que a interação livre entre as crianças, mapeada por meio da metodologia de pesquisa denominada observação-participante, assim como por meio de fotografias, possibilitou a criação de um espaço de aprendizagem do que é estar/pertencer a/um grupo, de modo que as crianças, quando criam brincadeiras, trocam experiências ou vivenciam conflitos estão compartilhando significados a partir da sua ação.

Josieli de Almeida Leite, em 2015, buscou compreender os gêneros discursivos presentes em uma turma de educação infantil na pesquisa *Gêneros discursivos na educação infantil: diálogos possíveis*. Para tanto, realizou um movimento de pesquisa nas diretrizes para essa etapa de escolarização, além de buscar, na literatura acadêmica, as reflexões acerca da temática para tecer um diálogo com as produções até então instituídas. A compreensão da criança como sujeito histórico e ativo foi também basilar de sua dissertação, tal como em Oliveira (2016) e Souza (2018). O conceito de interação, à luz da filosofia da linguagem, permitiu à pesquisadora compreender o papel do professor da educação infantil enquanto sujeito que cria situações reais de comunicação que permitam o protagonismo infantil. Tal protagonismo, segundo a pesquisa, foi percebido nos próprios interesses das crianças, por exemplo, quando manifestam curiosidade pela

---

11. Pesquisas que desenvolveram e testaram o instrumento protocolo de leitura, financiadas pela FAPEMIG: "Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental" (2010 - 2012); "Análise longitudinal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais" (2013-2015).

escrita e o fazem de diferentes maneiras, sem que isso acarrete um processo de alfabetização precoce, mas que respeite o tempo da criança, em sua própria essência exploratória.

Em 2017, Márcia Mariana Oliveira (2017), na pesquisa *Leitura Literária na educação infantil: entre saberes e práticas*, investigou os significados que as crianças pequenas atribuem às experiências literárias na educação infantil. Para tanto, a pesquisadora realizou uma pesquisa-intervenção em uma turma de segundo período em uma escola pública municipal de Juiz de Fora na qual o grupo LINFE já havia realizado uma ação de extensão, a partir de cinco oficinas de leitura, que totalizaram 10h de intervenção direta na turma. Tendo como instrumento de pesquisa a nota de campo produzida a partir das interações com as crianças, a pesquisadora evidenciou o papel da escuta sensível das crianças, entendendo que a pesquisa com as crianças requer tomá-las enquanto sujeitos da experiência, que são ativas, que respondem e atribuem sentidos ao mundo. Em outros termos, é considerar as crianças como sujeito histórico-cultural, as quais, de modo dialético, transformam e são transformadas na/pela sociedade, sendo a experiência estética com a literatura uma possibilidade de pensar a constituição do humano. Oliveira, alicerçada na filosofia da linguagem de Bakhtin, compreendeu a sua investigação enquanto um evento, pois, segundo ela, pesquisa é dinâmica e requer, sempre, a interlocução entre sujeitos concretos que produzem sentidos e significados ao seu estar no mundo.

Em 2018, Maiara Ferreira de Souza, pensou a leitura literária na educação infantil, através da dissertação *Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil*. Nela, a pesquisadora investigou as ações que contribuem para criar tempos e espaços de leitura literária para as crianças. A pesquisa revelou a importância do compromisso cotidiano na criação de espaços e tempos destinados à leitura literária, com vistas a contribuir com a apreciação estética das crianças e o acesso à leitura. Segundo a autora, o espaço, o tempo, a escuta são alguns conceitos que o mediador precisa ter em mente quando busca ambientar uma vivência literária com as crianças, compreendidas, como sujeitos histórico-culturais que enunciam.

Marcela Brasil Galvão (2019), na dissertação *O envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura*, busca evidenciar de que modo as famílias contribuem com a formação de crianças como leitores literários, compreendendo como ocorre esse movimento e de que modo a própria escola encara o papel das famílias na formação leitora nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Juiz de Fora. No trabalho, a autora realizou um levantamento bibliográfico em torno da temática a partir de documentos legais, além de mapear os dados sobre a leitura no Brasil para entender quem são os sujeitos que contribuem com o “gosto pela leitura” da população do país. O conceito de enunciado de Bakhtin foi basilar para o percurso metodológico da autora, possibilitando-lhe tratar das entrevistas e observações de reuniões entre pais e professores enquanto eventos enunciativos, permitindo a compreensão da relação família e escola no que tange à formação do leitor literário.

Um segundo projeto de extensão em interface com a pesquisa que marca a trajetória do LINFE e também trouxe desdobramentos em pesquisas é o “Mediar: formação de professores mediadores de leitura”, que deu origem a dois cursos de mesmo nome do projeto, que ocorreram em duas edições, sendo a primeira, exclusivamente para professores da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora, no segundo semestre de 2019. Já a segunda edição do curso, realizada no ano de 2020, foi oferecida para professores da rede pública - municipal e estadual -, professores da rede particular e graduandos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Inicialmente, a proposta do curso era de ser ofertado presencialmente, como fora na primeira edição, mas, em 2020, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, o curso precisou ser adaptado para acontecer na modalidade *online* por meio da plataforma educacional *Google Classroom*. As duas modalidades do curso foram oferecidas durante 10 semanas e todo o processo de planejamento das atividades foi realizado de forma conjunta por toda a equipe de pesquisadores do grupo LINFE. A cada encontro do grupo, que se reúne semanalmente, foram planejadas as ações do curso, que foram

diferentes em cada edição, considerando o contexto em que aconteceram. Nesses encontros, também foi possível discutir teoricamente as interações dos cursistas diante das atividades da semana.

Silvania de Souza Andrade (2022), tomou o curso realizado no ano de 2019 como objeto de pesquisa para a sua dissertação *“Vocês estão me ensinando a ler”: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura*. Nela, a autora se debruçou sobre leitura literária e docência, buscando compreender de que forma as vivências ocorridas no curso de formação podem contribuir para as experiências das professoras como leitoras e mediadoras de leitura. A autora analisou dois questionários respondidos pelas professoras, no início e ao final do curso, e notas de campo elaboradas durante os encontros, em que realizou uma observação participante das interações das professoras da rede municipal com os textos literários que subsidiaram a formação. Na dissertação, com base nas contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin e nos conceitos de mediação e vivência de Vigotski, a autora constatou que as mediações com a leitura literária trouxeram importantes contribuições na produção de sentidos, de modo que as professoras puderam refletir acerca de seu papel na mediação entre alunos e texto literário.

Como apontamos, um segundo ponto que marca o desenvolvimento das pesquisas no âmbito do LINFE é a trajetória das mulheres-professoras-pesquisadoras. Destacam-se, nesse sentido, as dissertações de Edinéia Castilho Ribeiro (2014) e Maria Cristina Fontes Amaral (2014). Edinéia atua na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora dedicando-se a políticas de formação de professores da educação infantil, tendo sido tutora do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. Atualmente doutora em educação, desenvolveu sua dissertação de mestrado, intitulada *Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental*. Na investigação, ela direciona o seu olhar para a etapa transitória da educação infantil para o ensino fundamental, sob a ótica do currículo. Para isso, tem como objeto de análise as propostas curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A autora busca dialogar com

pesquisas em torno do tema, assim como discute o próprio conceito de currículo, tomando-o enquanto um conceito historicamente situado, portanto, dinâmico por natureza. Ao se debruçar sobre o processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental, a pesquisadora evidencia que havia pouca articulação entre os documentos curriculares para ambas as etapas. Isso aponta que a “passagem” da educação infantil ao ensino fundamental não é elemento que norteia as propostas que tratam de sujeitos distintos, como se não houvesse qualquer fio condutor entre essa criança da educação infantil e aquela do ensino fundamental, que, inclusive, é tratada como “aluno”.

Maria Cristina Fontes Amaral é professora da rede pública municipal em Juiz de Fora, estando, atualmente, no cargo de diretora da instituição em que exercia a docência. Além disso, ao longo de sua trajetória profissional, também foi tutora do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. A partir dessa trajetória, escreveu a dissertação *Registros e Avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas*, em que tomou como fonte de pesquisa os registros produzidos por uma escola de educação infantil com vistas a buscar os significados a eles atribuídos por professores, familiares e crianças. Para a autora, os registros são instrumentos que documentam as práticas pedagógicas e subsidiam uma avaliação delas. Nesse sentido, entendendo os sujeitos como ativos e historicamente situados, conclui que os registros - portfólios, caderno, bloco de atividades - possibilitam acompanhar o desenvolvimento individual das crianças, apresentar à família as práticas pedagógicas desenvolvidas, criando, com isso, um elo entre família e escola, o que permite refletir sobre a formação das crianças e dos adultos.

Como apontamos, as pesquisas desenvolvidas representam diretamente o contato do LINFE com o cotidiano da educação básica, seja na realização de projetos de extensão, seja na participação de professoras que encontram, nesse tempo-espço, o lugar para a pesquisa, tendo, em ambos os casos, o mesmo compromisso: trazer contribuições com as discussões em torno da leitura na escola, focalizando, especialmente, a educação infantil e anos iniciais. Os desdobramentos acadêmicos das dissertações, assim como das teses que

compõem os capítulos deste livro, foram objeto de investigação, em função de demonstrarem parte desse retorno social das pesquisas, o que pode ser observado pela leitura da tabela 03.

Tabela 03 - Desdobramentos acadêmicos da pesquisa

Apresentada em eventos e palestras	45%
Publicada em artigos	9%
Publicada em anais de evento	18%
Publicada em capítulo de livro	9%
Disponível apenas no repositório institucional do Programa de Pós-Graduação.	18%

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observa-se que 81% das teses e dissertações defendidas no âmbito do LINFE foram publicizadas por meio de eventos e palestras, artigos, anais de eventos e capítulos de livros. A despeito do período de distanciamento imposto pela pandemia da COVID-19, o grupo manteve a vitalidade de sua produção, tendo participado do 40º encontro nacional da Anped, entidade representativa dos programas de pós-graduação em Educação, em três diferentes Grupos de Trabalho<sup>12</sup>: GT08 – Formação de Professores; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT23- Gênero, Sexualidade e Educação.

Sob o título “‘Vocês estão me ensinando a ler’: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura”, Silvânia Andrade analisa enunciados das professoras produzidos em situações de mediações literárias desenvolvidas no âmbito do curso de extensão em interface com a pesquisa “Mediar I: formação de professores mediadores de leitura”. Nesse trabalho, a autora trabalha com os conceitos de dialogismo, em Bakhtin, e de mediação, em Vigotski, para discutir desafios a uma docência que se volte a experiências estéticas com crianças (ANDRADE, 2021). No artigo, discorre sobre reflexos de uma formação dialógica e alteritária para a apropria-

12. Disponível em: < <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 11 out. 2022.

ção do texto literário e produção de significados para a leitura. Observa-se que, na nuvem de palavras, encontram-se as expressões “formação docente” e “mediação da leitura literária” gravitando em torno das três de maior destaque, que são representativas do percurso de análise do texto discutido no GT 08 e que foi parte da dissertação defendida pela autora no corrente ano.

Alfabetização e formação do leitor são duas expressões que igualmente gravitam em torno das principais e que são representativas nos estudos de doutoramento de Luciane Aparecida de Souza, também defendido no corrente ano. No GT 10, foi possível discutir o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores, elencando como metodologia um instrumento de avaliação individual, cujos resultados orientaram o planejamento de atividades pedagógicas de crianças em fase inicial de alfabetização (SOUZA, 2021). Esse trabalho se apoia em resultados parciais do instrumento protocolo de leitura, que fez parte de dois projetos financiados pela FAPEMIG, sendo as análises ampliadas em estágio pós-doutoral da líder do grupo LINFE - Hilda Micarello<sup>13</sup>.

Luciene Mochi, no texto intitulado “Maternidades lésbicas e práticas de [res]existências na educação escolar: as lutas são atualizadas no presente”, discute sobre “famílias” e “feminismo” – palavras que também formam a nuvem no GT 23, analisando um recorte da sua tese de doutoramento, defendida em 2021. Nesse trabalho, o debate versa sobre a educação escolar de filhas/os de mães lésbicas e bissexuais, trazendo um recorte dos enunciados analisados dialogicamente na tese com foco no modo como as relações entre maternidade e escola vem ocorrendo.

Essas constatações nos permitem afirmar que, com um referencial teórico bem definido em diálogo com conceitos desenvolvidos em profundidade, a pesquisa em Ciências Humanas que vimos desen-

---

13. Pesquisas que desenvolveram e testaram o instrumento protocolo de leitura, financiadas pela FAPEMIG: “Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental” (2010 - 2012); “Análise longitudinal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais” (2013-2015).



volvendo vem ganhando consistência na interação com as espacialidades e as temporalidades de pesquisa: um amálgama entre pesquisa e extensão que reverbera na atuação profissional.

Podemos concluir, portanto, que não nos furtamos, a despeito do contexto educacional adverso, de nos colocarmos abertos a atuar na formação de professores, aqui entendida como um elo de interseção no encadeamento que forma o cronotopo LINFE. Nas dissertações, nas teses ou nos trabalhos que as divulgam, estiveram imbricadas a formação conceitual e a literária, de forma a integrar ciência, arte e vida (BAKHTIN, 2011). Ciência, na medida em que a tarefa de estabelecer sentido aos diferentes textos que pudessem provocar os cursistas a pensar em como mediar leituras literárias encontra suporte consistente em teorias de base sociocognitiva e interacional que buscam explicar a produção de sentidos na leitura e, de modo geral, na linguagem (KLEIMAN, 1993; KOCH, ELIAS, 2007). Arte, pela proposição de experiências estéticas por meio de leituras literárias para que cursistas pudessem dizer de emoções e sensações. Vida, pela consideração de mediações operadas na plataforma durante o processo de desenvolvimento do curso e pelas experiências culturais e profissionais dos cursistas.

Nesse sentido, é possível compreender que a cultura é esse elemento que permite compreender a natureza humana em toda a sua profundidade, sendo entendida como produção de significados (SILVESTRI; BLANCK, 1993). Isso porque, como são os lugares que ocupamos no mundo que nos auxiliam na produção de significados, as múltiplas frentes do LINFE buscam a centralidade na linguagem. Nela, significados de eventos são amalgamados e estão intercambiados entre os sujeitos: a formação de professores deixa evidente a pluralidade de experiências na qual o mediador vai orquestrando, criando condições para que os sujeitos com quem interage se façam ouvir e se ponham em diálogo.

## No curso do tempo... um espaço: o cronotopo LINFE

Quatro elos na cadeia dialógica de enunciados. Muitos passos. O cronotopo LINFE. Nesse espaço-tempo, os acontecimentos nos dão sinais e nos esperam, o que ocorre pode ser compreendido e representado. Nele, a duração dos eventos é considerada tanto pela sucessão e consecutividade do tempo quanto pela intensidade na qual acontecimentos são caracterizados pelas experiências e possibilidades.

No percurso investigativo, olhamos para alguns desses eventos e mapeamos uma mudança contínua e integrada das formas adquiridas pelo LINFE ao longo de seu processo de constituição. Nesse espaço-tempo, os sujeitos tecem suas histórias e trazem suas memórias no tempo dos acontecimentos provocados pela sua existência. A formação do grupo se faz, portanto, no tempo histórico, social e afetivo, com toda a sua necessidade, plenitude, futuro e natureza profundamente cronotópicos. Explanamos neste texto como o espaço-tempo LINFE chega a seu atual desenho, considerando os passos dos sujeitos que o formam em interação com os enunciados que investigam e produzem: atos dialógicos.

No LINFE, posição e movimento no espaço, em relação com conceitos basilares que delinham passagens temporais, formam um cronotopo que é organizado para abrigar acontecimentos considerados essenciais para a fusão de forma e conteúdo de cada um dos textos defendidos em esferas acadêmicas. Essa realidade não foi dada, assim como nos diz Bakhtin, mas, sim, percebida entre espacialidades e temporalidades, momento histórico em que as inter-relações vêm sendo estabelecidas: atos histórico-sociais.

Uma parte do espaço-tempo investigado define-se por escolhas pautadas em certos acontecimentos determinados ao cronotopo que o define. Referimo-nos à fusão nos textos das diferenças e das similitudes das pesquisas e das ações de extensão. Esses acontecimentos trazem a centralidade da leitura literária e da docência, mas também a heterogeneidade de temas que singularizam o cronotopo LINFE na

busca por responder responsivamente por questões que se relacionam à educação. Cada um desses temas é amalgamado por elos da cadeia dialógica de enunciados e conhecidos em suas singularidades: atos interacionais.

Especialmente, as pesquisas se apoiam na escola, seja no cronotopo sala de leitura ou nas bibliotecas e em seus projetos de formação do leitor, seja nas mediações que formam também o professor leitor ou, ainda, nas famílias que ensinam a entender as crianças. Temporalmente, as ações de extensão se fazem pesquisas e ajudam a explicar a singularidade do LINFE. De um lado, a formação de professores leitores e mediadores de leitura literária. De outro, uma considerável fonte de pesquisa advinda dos eventos compartilhados: atos interacionais.

Os eventos nos textos. A contraposição. A argumentação. As palavras. As contrapalavras. Movimento dialógico que atribui originalidade e consistência aos dois pilares do espaço-tempo LINFE: pesquisa e extensão. Vimos que, similarmente, as ações se desenrolam e podem ser habitadas por pessoas e lugares formando memórias no tempo de produção das experiências acadêmicas e profissionais: atos responsivos.

Podemos afirmar que, no processo de formação do grupo, não há acontecimentos que possam ser considerados idênticos, mas, em todos, há encontros dialógicos. Esses acontecimentos coincidem naquilo que os move, quer sejam: i) nos atos como passos responsivos em direção ao compromisso com as reuniões do grupo e seu papel na formação para a pesquisa; ii) no enfrentamento dos desafios que envolvem interagir com as crianças e suas infâncias na escola e para além dela; iii) nas escolhas estratégicas e fundamentadas para contribuir com a formação de professores mediadores de leitura.

Com base nos estudos sobre como Bakhtin define diferentes cronotopos literários, reconhecendo que o amálgama do espaço e do tempo é o que atribui sentido cronotópico, afirmamos que a pesquisa que fundamenta este texto nos permite concluir que o grupo de pesquisa se constitui em um cronotopo singular. Sustentamos os argumentos na tessitura dos atos como passos que constituem uma trajetória re-

presentada pela fusão entre espacialidades e temporalidades manifestas nas produções dos sujeitos que formam o LINFE, caracterizadas por um percurso que é, ao mesmo tempo, intelectual, humano e afetivo. Os aspectos analisados ao longo do texto nos permitem afirmar que os acontecimentos trazem eventos que representam atos responsivos na arquitetura da responsabilidade.

## Referências

ANDRADE, S. S. Formação leitora de professoras em um curso de formação de mediadores de leitura. **Anais do 40º ANPED**, Belém, 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: EdUnesp/Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BEMONG, N. et. al. (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BONAMINO, A. M. C.; MICARELLO, H. A. L. S. . Apropriação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão com base nos conceitos de justiça social e eficácia escolar. *In*: BONAMINO, A. M. C. de; SOARES, T. M. Soares. (Orgs.). **Estudos sobre a Educação Brasileira**: múltiplos olhares. 1ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016, v. 1, p. 104-119.

FERREIRA, R. V. J. **No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola**: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles (1930/1933). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2007.

FERREIRA, R. V. J. **Bibliotecas infantis mexicanas e brasileiras**: o que arquitetaram Gabriela Mistral e Cecília Meireles? Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, R. V. J.; SOUZA, M. F. **Tempos e espaços de leitura na educação infantil**: reflexões sobre a formação de mediadores de leitura literária. *In*: XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino Americano, 2018, Belo Horizonte. Palavras em deriva. Belo Horizonte: Ceale editora, 2018.

FERREIRA, R. V. J.; Oliveira, B. C. Atando encontros de tempos e espaços de leitura: contribuições para a formação continuada de professores. *In*: IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2015, Presidente Prudente. **Caderno de resumos**. Presidente Prudente: CELLIJ - Unesp, 2015. p. 1838-1852.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

MICARELLO, H. A. L. S. *et al.* . Literatura e inclusão: contribuições de um curso de extensão na formação continuada de professores. *In*: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba - PR. **Anais do EDUCERE**. Curitiba - PR: PUC-PR, 2015. p. 1558-1572.

MICARELLO, H. A. L. S.; FERREIRA, R. V. J.; REZENDE, W. S. Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. 1ed. Campinas/SP: Pontes, 2017, v. 1, p. 129-148.

MOCHI, L. C. C. Maternidades lésbicas e práticas de [res]existências na educação escolar: as lutas são atualizadas no presente. **Anais do 40º ANPED**, Belém, 2021.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Arhropos, 1993.

SOUZA, L. A. Como o planejamento das aulas de leitura do professor alfabetizador baseado em evidências sobre os processos de apropriação da língua escrita e o desenvolvimento de estratégias de leitura pelos alunos impacta na etapa de alfabetização desses educandos? **Anais do 40º ANPED**, Belém, 2021.

#### **DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO LINFE**

TAVARES, A. L. F. D. **A emergência da cultura de pares infantil na Pedagogia Waldorf**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de fora. 2013.

AMARAL, M. C. F. **Registros e Avaliação na educação infantil**: entrecruzando olhares para qualificar as práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

RIBEIRO, E. C. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental**: um olhar sobre a proposta curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

LEITE, J. A. O. **Gêneros discursivos na educação infantil**: diálogos possíveis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015.

OLIVEIRA, M. M. S. **Leitura literária na educação infantil:** entre saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

SOUZA, M. F. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2018.

GALVÃO, M. B. **O envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2019.

ANDRADE, S. S. **“Vocês estão me ensinando a ler”: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2022.

#### TESES DEFENDIDAS NO LINFE

FERREIRA, R. V. J. **Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de educação popular no México (1920) e no Brasil (1930).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

SCHEFFER, A. M. M. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2019.

OLIVEIRA, L. E. **Mediações da Leitura Literária no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Olhar dos Professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2019.

REZENDE, W. S. **Avaliação em larga escala da alfabetização:** os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2020.

MOCHI, L. C. C. **Maternidade lésbica feminista - Narrativas de mães lésbicas e bissexuais sobre a educação escolar de suas/eus filhas/os.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2021.

SOUZA, L. A. **Formação em exercício do professor alfabetizador e estratégias de leitura no primeiro ciclo do ensino fundamental:** possibilidades e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2022.



## Seção II

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire<sup>1</sup>

---

1. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 19-20 e p. 29-30.







# **A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala**

Begma Tavares Barbosa

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Hilda Micarello

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651.3

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa no campo da avaliação em larga escala em leitura e discutir suas contribuições tanto à avaliação quanto ao ensino da leitura.

A formação de leitores deveria ser assumida como tarefa principal da escola. A condição de leitor é fundamental para a participação informada na vida social, para o exercício da cidadania, é condição para que se continue aprendendo fora das instituições formais de ensino, é condição de autonomia intelectual.

Na escola, essa formação deve estar prevista por um currículo que oriente o desenvolvimento progressivo de habilidades leitoras. O ensino da leitura, no sentido em que aqui o defendemos, está associado, de um lado, ao desenvolvimento dessas habilidades e, de outro, ao exercício sistemático de estratégias para abordar o texto. Trata-se, portanto, de, através de boas práticas de mediação, ensinar o leitor em formação a agir como agem os leitores proficientes.

Sobre a modelagem de estratégias de leitura, há uma vasta bibliografia disponível aos professores brasileiros. Sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura, além da contribuição de estudos acadêmicos que destacaremos aqui, devemos considerar o papel das avaliações em larga escala que vêm fornecendo uma descrição bastante interessante de um conjunto de habilidades leitoras e divulgando resultados que, se analisados e utilizados criteriosamente, podem orientar a formação de currículos, o planejamento do ensino e suas práticas.

Faz-se necessário, no entanto, que esse conjunto de habilidades seja melhor investigado. É a isso que a Pesquisa em Avaliação vem se dedicando. Os resultados que vimos apresentando contribuem com a tarefa da avaliação em larga escala, na medida em que permitem descrever tarefas de leitura progressivamente mais complexas para cada uma das habilidades das Matrizes de Referência que orientam as avaliações, indicando classes de itens para avaliar uma mesma habilidade, reforçando, desse modo, o potencial da avaliação.

Por outro lado, tal pesquisa tem também contribuições ao ensino de leitura, se considerarmos que esse ensino deve assumir duas tarefas fundamentais: a da seleção de textos e a da formulação de tarefas

de leitura progressivamente mais complexas. Deve também avaliar. Não como o faz a avaliação em larga escala. No interior das práticas escolares de leitura, há muitas oportunidades de avaliação, as quais se resumem, grosso modo, em verificar como o leitor em formação age sobre o texto: que tipo de pistas é capaz de selecionar, que tipo de relações estabelece entre as partes do texto, que conhecimentos linguísticos possui e aciona para produzir sentido na leitura.

Para a discussão aqui pretendida, expomos, inicialmente, a concepção de leitura e de leitor que orienta a Pesquisa em Avaliação/CAE-D/2016-2022<sup>1</sup>, bem como nossa compreensão do que seja “ensinar a leitura”. Tal construto tem permitido compreender e explicar o que torna determinada tarefa de leitura - ou um item, no caso da avaliação em larga escala - mais, ou menos complexa, esforço dos mais importantes a esse tipo de instrumento. Trata-se de contribuições teóricas que acreditamos já sejam conhecidas por muitos professores de Língua Portuguesa, contribuições oriundas, sobretudo, de estudos acadêmicos sobre a linguagem e a leitura, os quais embasam vários documentos oficiais que servem como parâmetros para a organização de nossos programas de ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000) e, mais recentemente, a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Em seguida, apresentamos alguns importantes resultados da Pesquisa em Avaliação: resultados relativos aos critérios de complexidade textual e aos aspectos que determinam a complexidade de diferentes tarefas de leitura relativas a distintas habilidades das Matrizes de Referência. No seu conjunto, esses critérios podem auxiliar a construção de práticas de ensino da leitura, sobretudo no que respeita à construção da progressão no ensino, respondendo a um desafio posto aos nossos currículos.

---

1. A pesquisa citada neste artigo vem sendo desenvolvida desde 2016 por mim e pelas pesquisadoras Hilda Micarello, Rosângela Ferreira – líderes do grupo LINFE, sendo apoiada e financiada pela Fundação CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da pesquisa é produzir conhecimentos sobre a validade e a confiabilidade de itens aplicados em avaliações sistêmicas da leitura aplicadas em municípios e estados da federação e também em avaliações nacionais.

Nas considerações finais, propomos uma reflexão que promove o diálogo entre avaliação e ensino, indicando de que modo o conhecimento sobre a leitura e sobre o processamento textual, construído por diferentes campos de pesquisa, inclusive o campo da avaliação, pode contribuir com a formação escolar de leitores.

## **A leitura numa perspectiva cognitiva e interacional**

Para discutir o tema do ensino e da avaliação da leitura, adotamos uma perspectiva cognitiva e interacional do ato de ler. Tal concepção assenta-se em uma premissa fundamental: a de que a leitura é uma construção subjetiva de significados (SMITH, 1991; KLEIMAN, 1989; KOCH, 1998), ou seja, os sujeitos leitores atuam sobre o texto a partir de um vasto conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em sua mente. Na interação atenta com o texto, acionam-se, por exemplo, conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos, formalizados – como os conhecimentos sobre os textos e sobre a língua (sua gramática, seu léxico) aprendidos na escola – ou não formalizados, como aqueles adquiridos pela vivência em determinada cultura.

Dessa concepção de leitura como construção subjetiva de sentidos a partir da interação texto-leitor decorre uma compreensão do texto não como objeto que “porta um sentido”, mas como objeto que “guia o sentido”. Ou seja, o “significado” não estaria no texto: o texto, como um mapa (FAUCONNIER, 1997), nos oferece um conjunto de sinalizações, de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentidos que é a leitura. A utilização da palavra “sentidos”, no plural, implica assumir que um mesmo texto pode suscitar diferentes leituras. Um mesmo leitor, por exemplo, pode, em diferentes momentos de sua vida, construir leituras distintas de um mesmo texto. Diferentes leitores, em função de seu arcabouço de conhecimento ou de seus objetivos de leitura, podem construir leituras diferentes de um mesmo texto.

Por outro lado, a concepção da leitura como “atividade subjetiva de construção de sentido” não implica assumir que qualquer leitura produzida a partir da interação com um determinado texto seja “autori-zável” (POSSENTI, 1999). E aqui temos um dado fundamental para a discussão sobre a formação e a avaliação de leitores. Há certamente leituras que os textos não permitem fazer, ou seja, aquelas que não encontram fundamentação suficiente nas pistas textuais. Um rico exercício escolar de leitura, a propósito, é o de solicitar que os estudantes fundamentem as leituras feitas. Em alguns casos, o resultado desse exercício será o descarte de hipóteses iniciais de leitura. Em outros casos, o professor poderá perceber uma possibilidade de leitura ainda não cogitada por ele, professor, ou mesmo uma contribuição coerente com o processo de maturação de determinado leitor ainda em formação.

Compreender o que fazem os leitores proficientes quando leem é de fundamental importância para pensarmos o ensino e a avaliação da leitura. Segundo Kleiman (1993, p. 49), a tentativa de ensinar a ler não seria incoerente com a natureza subjetiva da leitura, “se o ensino da leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra”.

Leitores proficientes atuam de forma consciente sobre os textos, ou seja, utilizam estratégias que chamamos de “metacognitivas”. As estratégias metacognitivas de abordagem do texto são utilizadas pelos leitores como forma de automonitorar sua compreensão, buscando eficiência na leitura. É o que acontece, por exemplo, quando um leitor, antes de iniciar a leitura de um texto, investiga seu contexto de produção (quem escreve?, quando?, em que suporte?, com que objetivo? etc.); quando avalia um título e constrói hipóteses de leitura; quando considera marcadores textuais relevantes para antecipar informações etc. Boas práticas de formação de leitores devem promover o exercício dessas estratégias.

Outro tipo de estratégia de leitura são as estratégias cognitivas, mais diretamente relacionadas ao que tratamos como habilidades leitoras. Segundo Kleiman (1993), as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas “operações inconscientes” do leitor. Na argumentação da autora, o conhecimento utilizado para realizar essas operações é também um conhecimento implícito e envolve o domínio que os falantes de uma língua têm de suas regras, sua sintaxe, seu léxico. Para Kleiman,

dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 1993, p. 50).

É nesse sentido que acreditamos ser possível o desenvolvimento de habilidades de leitura na escola, já que estamos aqui tratando de uma competência cognitiva. Um modelo de ensino comprometido com esse objetivo envolve a ampliação das “capacidades linguísticas” dos estudantes, de modo que os aprendizes desautomatizem os processos subjacentes às operações cognitivas.

Tomemos, para exemplificar essa proposta, duas das habilidades presentes em todas as Matrizes de Referência de Avaliação de Língua Portuguesa: a habilidade de inferir o sentido de uma palavra e a de reconhecer o assunto de um texto.

No primeiro caso, para apreender o sentido de uma palavra desconhecida, os leitores costumam acionar seus conhecimentos lexicais, muitas vezes não formalizados, oriundos da vivência na sua língua; acionam, de sua gramática interna, regras morfológicas; reconhecem relações entre termos cognatos, por exemplo. Esse conjunto de conhecimentos implícitos contribui no processo de produção de inferência lexical.

Um ensino de linguagem comprometido com o aprofundamento e a formalização de conhecimentos sobre o léxico da língua, com vistas ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes, está contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de inferência lexical. Outra forma de contribuir com o desenvolvimento dessa habilidade é chamar a atenção do aprendiz para as pistas co-textuais (DELL'ISOLA, 2005) que oferecem apoio à produção de inferência lexical, como sinônimos, antônimos, palavras do mesmo campo semântico, exemplos, definições etc. Quando o professor “ensina” a explorar o contexto linguístico em que uma palavra desconhecida aparece, ele está “ensinando a ler”, ou seja, desenvolvendo uma habilidade de leitura das mais fundamentais: a de inferir o sentido de palavras.

Um outro exemplo. A habilidade de “reconhecer o assunto de um texto” também aciona conhecimentos implícitos sobre a língua, particularmente conhecimentos sobre os textos, sobre como se estruturam. Os leitores costumam considerar, em primeiro lugar, o título do texto, bem como outras sinalizações mais evidentes: subtítulos, ilustrações, lides etc. Quanto mais proficientes forem, mais elementos textuais os leitores vão considerar, como, por exemplo, a organização tópica do texto, as recorrências lexicais etc. O desenvolvimento da habilidade de reconhecer o assunto de um texto envolveria, portanto, o domínio de um conjunto particular de conhecimentos linguístico-textuais subjacentes a capacidades linguísticas.

A compreensão da natureza da leitura e de como agem leitores proficientes quando leem é fundamental para as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem. A construção de boas práticas de ensino envolve exercitar, com os leitores em formação, os procedimentos e as estratégias utilizados pelos leitores proficientes, de modo que aqueles passem a agir de forma mais consciente na interação com os textos. Nesse percurso, avaliar a leitura envolve considerar se as leituras produzidas pelos estudantes são leituras fundamentadas pelas sinalizações textuais e em que medida eles se apropriam de estratégias eficientes para abordar o texto.

## Principais resultados da Pesquisa em Avaliação

Embasada nos fundamentos teóricos apresentados neste artigo, a pesquisa debruçou-se sobre os dados – um corpus de cerca de 1300 itens, representativos de diferentes habilidades, distribuídos em uma escala de proficiência –, buscando explicar a ancoragem desses itens, de modo a compreender o que são tarefas de leitura mais complexas ou menos complexas, considerando-se cada uma das habilidades analisadas. Essa análise foi precedida por uma descrição fundamentada das habilidades<sup>2</sup>.

O resultado mais importante da Pesquisa em Avaliação foi a definição de aspectos que determinam o grau de complexidade de uma tarefa de leitura. Conforme discutimos anteriormente, a tarefa de inferir o significado de uma palavra pode ser mais simples ou mais complexa, a depender da presença de sinalização textual que apoie essa inferência. Em linhas gerais, a presença, no texto, de sinônimos, é pista facilitadora da tarefa. A ausência dessas sinalizações co-textuais é fator que dificulta a tarefa.

Outro aspecto que, obviamente, determina a complexidade maior ou menor de diferentes tarefas de leitura é a complexidade do texto. Coube, portanto, à pesquisa estabelecer um conjunto de critérios de complexidade textual. Do cruzamento desses dois conjuntos de critérios – relativos à complexidade textual e relativos à natureza das sinalizações textuais que o texto oferece à produção de sentidos – a Pesquisa em Avaliação vem conseguindo apontar o grau de dificuldade de diferentes itens que avaliam uma mesma habilidade.

---

2. Na primeira fase da pesquisa, a análise que nos permitiu chegar aos critérios de complexidade propostos recobriu algumas habilidades que chamamos de habilidades “fundamentais” da Matriz de Referência em avaliação, por estarem relacionadas, estritamente, ao processamento do texto, diferenciando-se daquelas que envolvem conhecimentos sobre a língua ou sobre os textos. São elas: localizar informação em texto verbal; inferir informação em texto verbal; inferir o sentido de palavra ou expressão; reconhecer o assunto de um texto.



## Sobre os critérios definidores da complexidade textual

A definição dos aspectos que determinam o nível de complexidade dos textos que apresentamos nesta seção resultou da análise dos textos-suporte dos itens que constituem o corpus da pesquisa, considerado o ponto de ancoragem desses itens. De um modo geral, as investigações preliminares já apontavam para diferenças óbvias, sobretudo entre os textos que ancoravam em pontos extremos da escala de proficiência: em pontos mais baixos, gêneros narrativos (como os contos infantis e algumas fábulas), bilhetes, poemas rimados, trovas, convites; em pontos mais altos, textos com tratamento literário mais elaborado (como fragmentos de romances e contos da nossa tradição literária, poemas mais elaborados metaforicamente) e textos do campo da ciência e da sociedade com temática especializada<sup>3</sup>.

A tarefa da pesquisa consistiu em analisar diferentes conjuntos de textos, segundo seu intervalo de ancoragem na escala de proficiência, para identificar os aspectos definidores de sua complexidade<sup>4</sup>. A Pesquisa em Avaliação propõe, hoje, a classificação dos textos em quatro níveis de complexidade, definidos pelos seguintes critérios: sintaxe, léxico, tema, estrutura textual, tamanho.

Do ponto de vista sintático, a classificação de um texto como mais simples ou mais complexo leva em conta: o tamanho do período, a ordem dos componentes (estruturas em ordem direta ou indireta), o tipo de estrutura sintática (se coordenada ou subordinada), a presença ou não de intercalações.

---

3. A consideração dos gêneros dos textos já aponta para a categoria "gênero" como um dos aspectos definidores do nível de complexidade de uma tarefa de leitura. Trata-se de categoria importante (sendo, inclusive, o principal critério de progressão utilizado na BNCC), mas não suficiente para se pensar a progressão no ensino e na avaliação.

4. Um relatório preliminar propôs, inicialmente, três níveis de complexidade. A submissão dessa proposta ao trabalho de análise de um conjunto maior de itens apontou para a necessidade de subdivisão de uma das categorias: textos de nível 2 apresentaram distribuição em um grande intervalo da escala de proficiência, enquanto textos de nível 1 e 3 concentraram-se, em menor número, nos extremos da escala. Também a avaliação dos pesquisadores, a partir de sua experiência com o ensino de leitura, apontou para essa necessidade de reclassificação.

Desse modo, textos sintaticamente mais simples caracterizam-se pela presença de períodos curtos (1 linha em média), sem muitas intercalações, com predomínio de estruturas em ordem direta, de estruturas coordenadas e paralelismo sintático. Textos mais complexos se caracterizam pela presença de períodos mais longos (2 linhas ou 3 linhas em média), com intercalações (de estruturas nominais e verbais), predomínio de subordinação, alterações na estrutura canônica das frases<sup>5</sup>.

Outro aspecto determinante no campo da sintaxe diz respeito aos recursos que articulam orações e períodos, ou seja, a coesão sequencial e referencial. Textos sintaticamente mais simples caracterizam-se por procedimentos de referenciação por pronome pessoal do caso reto, reiteração por repetição ou sinonímia, com referentes próximos. Nos textos mais complexos sintaticamente, há referenciação por pronome pessoal do caso oblíquo (sobretudo registros menos usuais desses pronomes), por elipse, uso do pronome relativo, com referente mais distante.

Do ponto de vista lexical, a classificação de um texto como mais simples ou mais complexo leva em conta o predomínio de léxico próprio do uso coloquial (ou registro escrito mais informal) ou o predomínio de palavras e expressões próprias do discurso formal. A maior complexidade lexical se define também pela utilização de léxico especializado (de campos específicos do conhecimento) e pelo uso metafórico da palavra.

Outro fator que define a complexidade de um texto é o seu tema. Textos que abordam temas de áreas especializadas do conhecimento exigirão que os leitores mobilizem conhecimentos mais formalizados para atuarem sobre eles. Esse é um critério que se relaciona bastante diretamente com o léxico. Textos que classificamos como de alta complexidade exigem certo domínio de temas e vocabulário

---

5. A sintaxe dos textos vai se tornando cada vez mais complexa na medida em que o texto vai se aproximando do discurso formal. O tamanho dos períodos também é determinante na medida do nível de complexidade. Períodos longos, com 3 ou mais linhas, por exemplo, exigem um fôlego de leitura que leitores iniciantes não possuem. No corpus analisado, praticamente não se registraram períodos com mais de 3 linhas.

especializados. Uma estratégia desses textos costuma ser a explicitação do sentido de termos técnicos, como forma de oferecer apoio à construção de sentido, facilitando a leitura. Também o tratamento literário do tema, ou a indiretividade no tratamento do tema, torna mais complexo o texto.

A estrutura textual é outro fator de complexidade dos textos. Textos de estrutura canônica tendem a ser menos complexos, principalmente se houver marcas que apontem para os componentes dessa estrutura (como marcadores que introduzem o conflito narrativo ou que demarcam a passagem do tempo). Por exemplo: narrativas organizadas segundo a ordem canônica orientação-complicação-desfecho caracterizam textos menos complexos. Narrativas que intercalam trechos de orientação com trechos de ação ou que envolvem *flashbacks* caracterizam textos mais complexos.

Finalmente, o tamanho também deve ser considerado quando se consideram critérios de complexidade do texto. No entanto, este é um critério que tem se mostrado menos determinante que os demais. Um bom exemplo disso são alguns poemas curtos que se apresentam com alto nível de complexidade, devido à sua elaboração literária, a construções metafóricas, por exemplo. Um resultado importante da pesquisa em avaliação, relativo a esse critério, indica que o tamanho do período é mais relevante que o tamanho do texto quando se discute complexidade textual.

Considerando os critérios apresentados, a Pesquisa em Avaliação propõe, conforme dissemos, a consideração de quatro níveis de complexidade textual. O que distingue os textos de nível 1 dos textos de nível 2 é, fundamentalmente, a sintaxe. Pequenas alterações da estrutura sintática canônica (como intercalações e antecipações), bem como a extensão dos períodos, podem tornar um texto mais complexo para leitores iniciantes, que não possuem fôlego de leitura. Por outro lado, textos de nível 1 e 2 caracterizam-se por exibir léxico mais familiar, próximo do uso coloquial da linguagem.

A utilização de um léxico menos familiar apresentou-se como elemento definidor da complexidade de textos de nível 3 e 4. Textos de nível 3 exibem, normalmente, léxico próprio do discurso formal, implicando atividade inferencial mais constante. Textos de nível 4 exibem léxico especializado, presente em textos cuja temática também se especializa, textos que abordam questões de diferentes áreas de conhecimento: Ciência e tecnologia, Sociedade etc.

A investigação desses critérios de complexidade textual leva-nos a propor que a competência de leitura é fortemente determinada, inicialmente, pelo domínio da sintaxe da língua. Os leitores iniciantes vão, aos poucos, apropriando-se da sintaxe, de seu uso formal, a partir do contato com textos cada vez mais complexos sintaticamente. O amadurecimento desse leitor se consolida na medida em que ele vai ampliando seu repertório de leitura e, conseqüentemente, seu repertório lexical, familiarizando-se com textos de vários campos do conhecimento, dominando sua estrutura, abordando temas diversos cada vez mais especializados. Essa competência se amplia ainda mais quando se compreende o potencial expressivo da linguagem recriada literariamente.

## **Sobre as sinalizações de apoio oferecidas pelos textos**

Além dos aspectos relativos à complexidade do texto descritos acima, outros fatores ajudam a explicar o que torna uma tarefa de leitura mais fácil ou mais difícil. São eles: i) a presença, no texto, de sinalizações de apoio à resolução da tarefa proposta; ii) o lugar em que essas sinalizações se apresentam; iii) o tipo de sinalização. Em consonância com a teoria de leitura discutida anteriormente, as pistas textuais guiam o sentido e devem ser consideradas no ato da leitura.

A análise de itens relativos a diferentes habilidades de leitura demonstrou que diferentes habilidades demandam a atenção a pistas de natureza diversa. A título de exemplo, tomemos algumas habilidades de leitura já citadas anteriormente e indicadas como fundamentais a uma Matriz de Referência.

Um dos resultados importantes da Pesquisa em Avaliação foi a proposição de critérios que delimitam a fronteira entre as habilidades de localizar e de inferir informação. Leitores iniciantes, que dão os primeiros passos no processo de alfabetização, são capazes, principalmente, de localizar informações. A tarefa da escolarização é guiar esses leitores à condição de leitores proficientes, o que envolve, em larga medida, a capacidade de produzir inferências cada vez mais sofisticadas. Uma boa compreensão e uma descrição fundamentada dessas duas habilidades são importantes tanto para o ensino como para a avaliação.

A análise de itens representativos das duas habilidades e ancorados em diferentes pontos da escala permitiu estabelecer alguns critérios para, sobretudo, delimitar o escopo da habilidade de localização de informação. Desse modo, uma habilidade de leitura bastante simples é a de localizar informação por meio de uma repetição<sup>6</sup>. Tal habilidade também pode envolver a localização por meio de uma paráfrase simples ou ainda por um processo de referenciação por anáfora direta<sup>7</sup>.

Por outro lado, a habilidade de inferir informação, bastante mais complexa, envolve a atenção a sinalizações textuais que dão apoio à produção da inferência: a presença de uma palavra-chave ou de uma paráfrase complexa<sup>8</sup>, a presença de um enunciado a partir do qual se opera uma dedução, a presença de dois enunciados que, relacionados, permitem a produção da inferência. Na ausência dessas sinalizações de apoio localizadas, a atividade inferencial apoia-se na leitura global do texto, o que a torna mais complexa.

---

6. Aqui é importante que se esclareça que estamos tratando de uma informação apresentada no texto na forma de uma repetição em relação ao gabarito do item, ou seja, da tarefa de múltipla escolha proposta pela avaliação em larga escala.

7. Em ambos os casos, os procedimentos não envolvem atividade inferencial. O que chamamos de paráfrase simples é uma quase repetição, que registra mudanças simples (pequenas alterações sintáticas - como a mudança da voz ativa para a voz passiva - ou trocas lexicais.

8. Às paráfrases que envolvem atividade inferencial temos chamado de paráfrases complexas.

Sobre a habilidade de inferência lexical, já mencionada anteriormente, tarefas menos complexas de leitura caracterizam-se pela presença de sinalizações de apoio co-textuais, ou seja, localizadas no texto e próximas à palavra cujo sentido deve ser inferido. Além desses dois critérios, também a natureza da sinalização é aspecto relevante: a sinonímia é um tipo de sinalização que se destaca como facilitadora da tarefa em relação à presença de outro tipo de sinalização, como a antonímia ou um conjunto de palavras do mesmo campo semântico. A ausência dessas pistas demanda, na maioria das vezes, a apreensão global do sentido do texto<sup>9</sup>.

A habilidade de “reconhecer o assunto de um texto” também está apoiada em um conjunto específico de sinalizações textuais. Tal tarefa é pouco complexa mediante a presença de sinalizações de apoio no título ou no início do primeiro parágrafo. É tarefa mais complexa, quando demanda a análise da estrutura tópica do texto ou de palavras e expressões nele recorrentes. Também a natureza das sinalizações é determinante aqui: repetições (a correspondência total entre a informação do texto e a do gabarito do item) ou palavras-chave no título ou no início do primeiro parágrafo são sinalizações mais claras e, portanto, mais facilitadoras; paráfrases complexas são sinalizações menos claras. A ausência de sinalizações dificulta a tarefa, demandando a apreensão de sentido global do texto, o estabelecimento de relação entre suas partes.

Em resumo, segundo os critérios apresentados nesta seção, tarefas de leitura menos complexas seriam aquelas para cuja resolução o leitor pudesse contar com um conjunto de sinalizações textuais mais “salientes” e pontualmente localizadas. Tarefas mais complexas seriam aquelas cuja resolução demandasse o estabelecimento de relações entre várias sinalizações textuais, mais dispersas pelo texto, exigindo conexões várias e uma apreensão global do sentido do texto.

---

9. No caso deste descritor, também o tipo de palavra cujo sentido deve ser inferido (se própria do uso coloquial da língua ou de seu uso formal) também interfere no grau de complexidade da tarefa. Esse aspecto, no entanto, está associado ao nível de complexidade dos textos.

## Considerações finais: por um diálogo entre avaliação e ensino

A escola é o lugar privilegiado para a formação de leitores, daí a relevância de uma discussão fundamentada sobre como fazê-lo. Já discutimos, neste artigo, algumas possibilidades para o que aqui estamos chamando de “ensino de leitura”. Ensinar a leitura, em resumo, implica promover uma mediação capaz de ensinar leitores em formação a agirem como agem os leitores proficientes. Conforme argumentação de Kleiman, citada anteriormente, esse ensino passa pela modelagem de estratégias de leitura e pelo desenvolvimento de habilidades leitoras. Ou seja, o aprendizado da leitura não é espontâneo, pressupõe que se exercite a leitura. E esse exercício será tanto mais eficaz, se o leitor em formação puder contar com a mediação de um leitor mais experiente.

Na escola, esse papel de mediação deve ser assumido pelo professor. Boas práticas de mediação envolvem a formulação de perguntas que auxiliem os leitores na seleção das pistas textuais relevantes à resolução de determinadas tarefas e que os levem a fundamentar as leituras produzidas por eles. Um leitor proficiente é aquele que apoia suas construções nas pistas textuais e que, considerando a tarefa proposta, sabe agir sobre o texto, selecionando as sinalizações mais relevantes à interpretação. Ele é capaz de uma atuação consciente, valendo-se de estratégias (as estratégias metacognitivas) que tornam sua ação mais eficiente: formula e confirma hipóteses de leitura, investiga informações extratextuais antes de “entrar” no texto, mobiliza conhecimentos sobre o contexto de produção do texto etc. Ele também mobiliza seus conhecimentos linguísticos – textuais, gramaticais, lexicais –, fundamentais ao desenvolvimento das habilidades de leitura. E tudo isso pode ser ensinado.

Uma boa mediação, portanto, implica um conhecimento sobre a natureza da leitura, um conhecimento sobre o que fazem os leitores quando leem. Envolve também conhecer o leitor em formação. Assim, no processo de formação escolar de leitores, um momento relevante é o da avaliação. Nessa discussão, primeiramente, é importante assi-

nalar o quão difícil é mensurar uma competência cognitiva. Tal medida é, no entanto, necessária e fundamental. As interações de sala de aula são um espaço privilegiado para a avaliação da leitura. Além do acesso às leituras produzidas pelos estudantes, o professor pode conhecer muito sobre como os leitores agem sobre os textos, sobre que estratégias utilizam na leitura de textos de diferentes gêneros, sobre que sinalizações textuais consideraram na atividade interpretativa, sobre que conhecimentos linguísticos possuem e acionam ao ler. Essas são informações relevantes para orientar as práticas de leitura, propondo tarefas adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes e fazendo avançar progressivamente o ensino.

No caso da avaliação em larga escala, a aferição da competência leitora se dá, unicamente, pela aplicação de testes de múltipla escolha, por meio dos quais se podem reunir informações sobre que tipo de tarefa de leitura o estudante é capaz de resolver, mas não – pelo menos até o presente momento – sobre como atuam sobre os textos para chegarem a uma resposta. O principal instrumento da avaliação em larga escala é, portanto, o conjunto das tarefas de leitura relativas a diferentes habilidades, previstas em uma Matriz de Referência. A informação sobre o domínio de determinada habilidade de leitura pelo estudante advém da sua condição de resolver tarefas específicas relativas a essa habilidade. Daí é que se infere sua competência leitora. Os resultados da avaliação em larga escala podem oferecer ao professor informações importantes sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes no que respeita à leitura, informações que devem se somar àquelas que somente a avaliação escolar é capaz de fornecer.

Outra tarefa importante do mediador é a da formulação das atividades de leitura, das tarefas e perguntas de leitura. Conforme sinalizamos, o aprendizado da leitura pressupõe progressão, ou seja, os estudantes devem ser apresentados a textos cada vez mais complexos e convidados a realizar tarefas também cada vez mais complexas.

Nesse aspecto, é substantiva a contribuição da Pesquisa em Avaliação ao propor, conforme expusemos acima, critérios de definição da complexidade textual e critérios de definição de complexidade de ta-



refas de leitura. As práticas de formação de leitores na escola ganhariam muito, se se orientassem por esse conjunto de conhecimentos, de modo a possibilitar, de um lado, que o professor selecione o tipo de texto mais adequado ao processo de desenvolvimento dos leitores em formação e, de outro, que, ao formular suas atividades de leitura, considere a relação entre as habilidades leitoras, as sinalizações textuais e os conhecimentos linguísticos associados ao desenvolvimento dessas habilidades.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC - SEB, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor-texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

FAUCONNIER, G. **Mappings in language and thought**. Cambridge University Press, 1997.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. *In*: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



## **Um estudo comparativo com três programas de avaliação em larga escala da alfabetização: Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**

Wagner Silveira Rezende

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.4)

Este artigo apresenta, em linhas gerais, a pesquisa realizada por mim, sob a orientação da professora Hilda Micarello<sup>1</sup>, entre os anos de 2016 e 2020, que resultou na tese de doutorado intitulada “Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa”<sup>2</sup>. Aqui, evidentemente, a opção foi por um recorte da referida pesquisa, de modo que se ajustasse ao formato e ao escopo de um artigo. Diante disso, o presente texto passa, propositalmente, ao largo de alguns aspectos que, se aqui são mencionados, na tese são enfrentados de modo mais caudaloso (mesmo que ainda incompleto).

Com o objetivo de atender ao desenho deste livro, amplio o diálogo com o tema, convidando a professora doutora Alicia Bonamino<sup>3</sup> para discutirmos sobre os pontos de interesse para a pesquisa em avaliação em larga escala no artigo subsequente desta seção. Nele, discorreremos sobre o uso da avaliação, pois entendemos que ela pode expandir os diálogos educacionais e colaborar com melhorias na educação.

O foco, neste texto, recai sobre a apresentação dos principais argumentos que deram base à pesquisa, a metodologia adotada, os resultados da pesquisa documental, os critérios propostos para a análise e os resultados de sua aplicação para a análise dos três programas. Novamente, vale ressaltar que essa análise é apresentada de modo mais detalhado na tese, com a especificação de cada um dos critérios para cada um dos programas. No artigo, os resultados se concentram nos aspectos mais significativos da análise. De todo modo, acredito que, mesmo assim, será possível oferecer ao leitor uma visão geral e suficiente da pesquisa a partir dos recortes escolhidos.

---

1. A quem deixo, uma vez mais, meu agradecimento.

2. Tese defendida em maio de 2020, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

3. Membro titular da banca de doutoramento da tese que dá origem a este artigo.

## O ponto de partida da pesquisa e a escolha do objeto

Toda pesquisa começa com a escolha do tema e as razões que levaram a essa escolha, elementos que não podem ser secundarizados, visto que influenciam, conscientemente ou não, todo o caminho investigativo por trilhar, do recorte dado ao objeto de pesquisa às escolhas metodológicas e bibliográficas. Fui, durante quase dez anos, parte da equipe responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, pela divulgação dos resultados dos programas de avaliação em larga escala implementados pelo centro em parceria com secretarias municipais e estaduais em todo o Brasil. Minha visão sobre avaliação educacional tem como base direta essa experiência. Ao longo desse tempo, trabalhei com as estratégias de divulgação dos resultados das avaliações para professores, diretores de escola, técnicos das secretarias e secretários de educação, em especial, no que tange a estes últimos, divulgando e explicando os resultados em primeira mão. Por conta disso, tive oportunidade de conhecer não apenas os programas de avaliação bem de perto, acompanhando seu funcionamento quase cotidiano e em todas as fases do processo, mas, em maior ou menor medida, as próprias redes de ensino avaliadas, suas características, seus principais desafios e as políticas que eram a elas destinadas.

E foi a partir dessa experiência que algumas impressões foram se formando em minha leitura sobre a avaliação em larga escala: i) apesar de sua expansão e de seu desenvolvimento, a avaliação é uma política que permanece enfrentando resistência de muitos atores e em muitos setores (embora essa resistência não seja homogênea, em relação a seu grau, nem permanente, em relação aos atores, já que se altera ao longo do tempo); ii) mesmo quando a avaliação desperta o interesse dos atores, como política ou como objeto de pesquisa, a avaliação da alfabetização parece receber menos atenção do que, por exemplo, os programas (ou os braços dos programas) destinados ao restante da educação básica, em especial, ao ensino médio; e iii) mesmo quando a avaliação é tomada como objeto de interesse

e pesquisa, ainda que, para a crítica, atores importantes em sua compreensão e implementação nas redes tendem a ter sua visão sobre o processo olvidada, como os técnicos das secretarias e os técnicos pertencentes às instituições que apoiam os programas em parceria com os governos (a atenção primordial é dada aos professores e diretores, muitas vezes, em um formato por meio do qual se fala por eles, mesmo sem ouvi-los diretamente).

Essas impressões ajudaram a construir o objeto de pesquisa da tese. A avaliação em larga escala é, ainda, um tema complexo de ser abordado em muitos círculos, entre eles, a academia, e a avaliação da alfabetização parece despertar pouco interesse, mesmo entre aqueles que se dedicam a investigar a alfabetização. Assim, no âmbito dos estudos sobre políticas públicas educacionais, a avaliação em larga escala ocupa um espaço que não é condizente com a importância que experimentou, na prática, em todos os níveis governamentais, nos últimos 30 anos. Não raro, o que se encontra é uma abordagem crítica que desconhece, a fundo, o funcionamento e os usos de um programa de avaliação. E esse espaço é ainda menor no que diz respeito à avaliação da alfabetização, quando se observa, por outro lado, um aumento do destaque e da importância da alfabetização no discurso e na agenda das políticas educacionais.

Com isso, houve o interesse em analisar programas de avaliação da alfabetização a partir de um enfoque pouco explorado: descrever, em detalhes, esses programas, identificar suas características e, assim, propor uma análise comparativa entre eles. Essa seria uma forma de, ao aumentar o conhecimento sobre eles, reduzir as críticas apressadas e infundadas sobre a avaliação em larga escala, que rechaçam, de antemão, qualquer virtude da política e do instrumento, ao julgarem o mau uso, que, de fato, existe, como o único uso possível. Para tanto, seria necessário selecionar os programas a serem analisados e estabelecer os critérios de análise, procurando, na literatura especializada sobre políticas públicas (incluindo as políticas educacionais) e sobre avaliação em larga escala, recursos que dessem base a esse tipo de investigação.

## A pesquisa em políticas públicas

A *policy science* é um campo de pesquisa com uma trajetória já longa e consolidada, possuindo características, preocupações e temas bem recortados. Já existe, na literatura em língua portuguesa, autores que se dedicaram à tarefa de fazer um estado da arte sobre o campo (como, por exemplo, CELINA SOUZA, 2002, 2003 e 2006; ANGELA MARIA MARTINS, 2013; KLAUS FREY, 2000), apontando seus principais temas, entre eles, a dificuldade de uma conceituação unívoca e estável, a ausência de uma metodologia clara para a análise das políticas e a preocupação em criar tipologias. Esse último aspecto interessou diretamente à tese, tendo em vista sua proposta de análise comparativa.

O estabelecimento de tipologias é um elemento importante para o pesquisador de políticas públicas, particularmente, quando seu interesse é realizar comparações entre as políticas. É importante fazer notar que a seleção dos critérios para a definição dos tipos é, em regra, arbitrária, dependendo dos interesses de estudo do pesquisador. Essa arbitrariedade não é necessariamente um demérito, significa, antes, que determinados elementos circunstanciais e característicos de determinada área (como a educação) podem influenciar a tipologia proposta, o que abre espaço para os permanentes debates e investigações acerca da adequação dos critérios propostos para a definição do tipo. Maia e Grando (2016), por exemplo, encontram em Deubel (2019) uma proposta mais ajustada de tipologias para políticas públicas do que aquela proposta por Lowi, nos anos 1970, definindo quatro tipos a partir de cinco critérios (características de formulação, enfoque de implementação, critério de avaliação, custos de implementação e variáveis críticas de implementação). No entanto, a proposta de Deubel não se ajusta bem à análise das políticas de avaliação em larga escala, pois os critérios propostos nem sempre são capazes de captar diferenças finas entre os programas. Quando um critério não é capaz de diferenciar, ele não se presta à tarefa de criar tipologias. Assim, se a tipologia de Deubel poderia ser ajustada para a categorização de outras políticas, não o era para os programas

de avaliação da alfabetização que constituíam o objeto de estudo da tese. Por isso, era necessário propor uma tipologia própria, ajustada a esse objeto específico, como será apresentado adiante.

Além disso, a literatura especializada, supramencionada, chama atenção, como crítica, para a ausência, na pesquisa sobre políticas públicas, de abordagens dedicadas à macropolítica, ao cenário político que dá base ao desenho e implementação de políticas públicas, em particular, no que diz respeito às influências de organismos internacionais. Como desdobramento dessa crítica, a referida literatura resente-se do excesso de trabalhos destinados a descrever programas específicos. Entretanto, no que diz respeito aos programas de avaliação da alfabetização, esse tipo de estudo é justamente o que falta. Como veremos a seguir - e essa acabou se tornando uma das contribuições da tese -, há poucos estudos disponíveis descrevendo e detalhando as características dos programas de avaliação em larga escala da alfabetização.

A despeito das insuficiências da literatura especializada no que concerne a uma proposta tipológica ajustada e às críticas aos estudos descritivos das políticas, uma das contribuições do campo das políticas públicas que se mostrou útil para a pesquisa empreendida na tese foi a discussão proposta pelo ciclo de políticas, baseado na proposta de Stephen Ball. Mainardes (2006) defende a pertinência desse esquema analítico para a interpretação das políticas, destacando, contudo, que a maior parte das pesquisas recai sobre a fase de definição da agenda, mostrando menos interesse pelas fases de implementação e de avaliação, por exemplo, conquanto, em relação a esta última, Faria (2005) tenha observado um aumento de atenção por parte das pesquisas. O esforço levado a cabo pela tese levou em consideração a definição da agenda, a implementação e os elementos ligados à avaliação dos programas, em especial, a partir da oitiva de atores ligados à sua implementação.



Com isso, a pesquisa caminhou na seguinte direção: i) realizar um estudo descritivo e analítico sobre programas de avaliação da alfabetização, tendo em vista sua escassez, o que contraria a literatura sobre políticas públicas que critica o excesso de estudos dessa natureza; ii) definir critérios que permitissem uma comparação ajustada entre os programas de avaliação da alfabetização, tendo em vista que a literatura sobre políticas públicas não fornecia tais critérios; e iii) valer-se, a partir dessa definição, do ciclo de políticas, que identifica fases de realização de uma política as quais ajudariam a definir os critérios.

## **A invisibilidade da avaliação da alfabetização na literatura educacional especializada**

O pressuposto inicial era o de que a avaliação da alfabetização em larga escala era uma temática negligenciada pela pesquisa em educação. Um dos motivos para isso poderia ser a própria resistência que a avaliação educacional enfrenta no âmbito educacional, seja como política pública ou como objeto de pesquisa, ponto para o qual já havia chamado atenção em trabalho anterior (REZENDE, 2014). Em que pese essa resistência, as políticas de avaliação educacional em larga escala vêm desempenhando, já há três décadas, um importante papel no cenário nacional (CASTRO, 2009a, 2009b), com o desenvolvimento de sistemas próprios, estaduais e municipais, além do já existente sistema nacional (SAEB). Gontijo (2014), por sua vez, destaca o papel central que as políticas relacionadas à alfabetização passaram a desempenhar na agenda educacional, o que contrasta com a, a essa altura ainda hipotética, falta de interesse da literatura nacional especializada em relação às políticas de avaliação da alfabetização. Entretanto, era necessário, de alguma maneira, validar esse pressuposto, buscando confirmar a impressão formada pela experiência profissional de que a avaliação da alfabetização era caracterizada por uma espécie de invisibilidade na produção acadêmica.

Para tanto, foram analisados três importantes periódicos na área de educação: a) a revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), um periódico especializado em temas relacionados à avaliação educacional (sendo um dos mais importantes do país nessa temática – Qualis A2); b) a Revista Brasileira de Educação (RBE), escolhida por ser um periódico da Anped, importante canal de divulgação das pesquisas educacionais, dos mais variados temas, no Brasil (Qualis A1); e c) a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE), selecionada por ser publicada pelo INEP, órgão responsável pela condução das avaliações nacionais (Qualis B1). Para a análise e a contabilização dos artigos, a pesquisa foi realizada da seguinte maneira: possuir avaliação e/ou alfabetização como palavras componentes do título ou das palavras-chave (ou palavras que dão nomes a programas de avaliação, tais como Provinha Brasil, ANA, Spaeece Alfa, Paebes Alfa, Proalfa etc), ou possuir conteúdo, no resumo, diretamente vinculado ao tema da avaliação da alfabetização.

Na tese (REZENDE, 2020), é possível encontrar uma análise pormenorizada da pesquisa realizada em cada um dos periódicos. Aqui, faço apenas breve registro. No período selecionado para análise, a EAE publicou 14 volumes, com 41 números e um total de 404 trabalhos publicados. Destes, apenas quatro foram destinados a temas relacionados à alfabetização (0,99% do total) e 12 foram dedicados à avaliação da alfabetização (2,9% do total). Entre os 12 artigos que tratam da avaliação da alfabetização, sete deles fazem referência a programas de avaliação, mas apenas dois, entre os sete, tomam um programa de avaliação como objeto central do estudo (LIMA et al, 2008, com o Spaeece Alfa; FRANCO; CALDERÓN, 2017, com o Proalfa). Com isso, temos dois trabalhos, em 404 publicados, que trazem um programa de avaliação como objeto de estudo, mostrando como a produção sobre a avaliação da alfabetização é pequena, mesmo em uma revista especializada em avaliação educacional.

A RBE publicou 668 trabalhos ao longo do período analisado, distribuídos em 12 volumes e 47 números. A alfabetização apareceu como tema em 22 trabalhos (3,29% do total), ao passo que a avaliação da alfabetização foi o tema de quatro trabalhos (0,59% do total). Entre os quatro, três deles abordaram a Provinha Brasil. O único trabalho que faz referência a um programa estadual de avaliação (SOARES, 2005) tem enfoque estatístico, lançando mão dos dados do Proeb (MG) para um estudo sobre fatores associados ao desempenho. Assim, na RBE, não havia um trabalho sequer que tivesse como objeto de pesquisa um programa estadual ou municipal de avaliação da alfabetização.

O cenário não é diferente na RBPE. Foram publicados 473 trabalhos, divididos em 39 números e 14 volumes, entre 2004 e 2017, 12 dos quais trataram do tema da alfabetização. Apenas um trabalho abordou o tema da avaliação da alfabetização, tendo como objeto a Provinha Brasil (FREITAG; ALMEIDA; ROSÁRIO, 2013). Ao longo dos 14 anos analisados, considerando os três periódicos, foram publicados 17 trabalhos sobre o tema, entre 1545 artigos (o que corresponde a 1,1% do total).

A análise dos três periódicos reforça a imagem de invisibilidade da avaliação da alfabetização e, em especial, dos programas de avaliação da alfabetização nos estados. Porém, havia ainda a hipótese de que a ínfima publicação de trabalhos em periódicos importantes pudesse ser fruto não do desinteresse acadêmico/científico pelo tema, mas da não tradução de pesquisas em programas de pós-graduação em trabalhos publicados pelos periódicos analisados. Com isso, foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes<sup>4</sup>, de modo a observar se havia um conjunto significativo de trabalhos sobre os programas estaduais de avaliação da alfabetização que pudesse, de alguma maneira, confirmar essa nova hipótese.

---

4. Para detalhes de como a consulta foi realizada e dos problemas enfrentados em relação a ela, ver Rezende (2020).

No que diz respeito ao Paebes, a busca encontrou 10 trabalhos, quatro dos quais estando, diretamente ou indiretamente, relacionados ao Paebes Alfa. Dos quatro trabalhos, dois tomam o Paebes Alfa como objeto de pesquisa (CÔCO, 2014; SILVA, 2013), um deles analisa o programa junto com outros programas e o outro estuda um tema específico a partir dos dados do Paebes Alfa, sem que o programa seja, em si, seu objeto de estudo. Em relação ao Proalfa, a busca retornou 32 trabalhos, 20 dos quais fazendo menção ao programa, ao passo que, no que tange ao Spaece Alfa, foram 41 trabalhos, 19 deles fazendo alusão ao programa. Vale ressaltar que os programas, quando apareciam nos trabalhos, ou eram apenas mencionados ou seus resultados assumiam o protagonismo da análise, mas a preocupação em descrever e analisar o programa estadual de avaliação como política pública, estabelecendo critérios para essa análise, estava, em regra, ausente. No total, foram 83 teses e dissertações analisadas, das quais 43 estavam relacionadas, de fato, a algum dos programas selecionados para a pesquisa. Apenas uma delas procurou fazer um estudo comparativo entre diferentes programas de avaliação - o estadual comparado ao nacional (SILVA, 2016a) -, não tendo nenhum dos trabalhos comparado programas de diferentes estados, o que era, exatamente, o objetivo da pesquisa empreendida pela tese.

Esses resultados reforçaram a hipótese inicial acerca da invisibilidade dos programas de avaliação da alfabetização dos estados, servindo de estímulo para a condução da pesquisa proposta e fazendo enxergar, na tese, uma possibilidade de dar visibilidade para esses programas. No texto (REZENDE, 2020), há ainda o levantamento de hipóteses para compreender o descompasso entre a importância que as políticas de avaliação e que as políticas de alfabetização vinham experimentando na agenda educacional brasileira e o aparente desinteresse da literatura especializada pelas políticas de avaliação da alfabetização, que haviam sido implementadas, em especial, nos estados.

## Metodologia e a propositura dos critérios de análise

Os resultados da pesquisa bibliográfica, conforme apresentados no tópico anterior, não serviram apenas à constatação da hipótese sobre a invisibilidade da avaliação da alfabetização, mas exigiram o esforço da propositura de critérios para analisar, comparativamente, os três programas selecionados. A literatura, escassa como se apresentava, não forneceria os critérios para análise e, na verdade, nem mesmo indicações para essa definição. Diante disso, o exercício de definição dos critérios de comparação levou em consideração alguns elementos relacionados ao ciclo de políticas (como a definição da agenda, por exemplo) e características próprias dos programas de avaliação, consideradas relevantes para sua compreensão. Evidentemente, trata-se de uma proposta de critérios que permaneceu, mesmo durante a escrita da tese, em aberto, sendo flexível e admitindo inclusões e supressões. Mesmo agora, finda a tese, não há razões para considerar que os critérios propostos sejam os únicos adequados para uma análise comparativa entre programas de avaliação da alfabetização. Em verdade, eles são sugestões que, se serviram bem ao propósito de viabilizar a análise pretendida pela tese, podem também ser úteis, mesmo que apenas como pontos de partida, para outras pesquisas que tenham objetivos semelhantes. Vale notar, ainda, que alguns dos critérios previstos dizem respeito a qualquer política pública (como alcance da política, público-alvo, agenda etc), ao passo que outros são específicos para programas de avaliação (desenho da avaliação) ou para políticas de alfabetização (concepção de alfabetização). Antes de apresentar os referidos critérios e discorrer sobre eles, cabe, contudo, falar da seleção dos programas e da metodologia adotada para a pesquisa.

Por que analisar Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa? A tese poderia seguir um caminho descritivo, propondo, inclusive, os mesmos critérios de análise, para apenas um desses programas. Isso faria a pesquisa mais profunda e, provavelmente, o resultado seria uma descrição mais minuciosa do programa escolhido. Entretanto, desde a

montagem do tema em minha cabeça, antes mesmo do ingresso no Programa de Pós-Graduação, minha atuação profissional com a divulgação dos resultados da avaliação apontava para a importância que esses três programas assumiam no cenário da avaliação em todo o país, mas, especialmente, no que dizia respeito à alfabetização. Os resultados da alfabetização em Minas Gerais (estado tomado como referência de bons resultados na alfabetização), com o Proalfa, e no Ceará (estado tomado como referência de melhoria nos resultados na alfabetização), com o Spaece Alfa, despertavam o interesse de outros estados, a ponto de seus programas de avaliação da alfabetização terem sido tomados como exemplos para a construção de outros programas estaduais de avaliação. Eram programas longevos, o que favorecia uma análise histórica, estando eles vinculados a outras políticas educacionais dos estados (como o PIP, em Minas, e o Paic, no Ceará). O Espírito Santo possuía um programa, Paebes Alfa, tão longo quanto os outros dois, também tinha políticas educacionais associadas e trazia um elemento técnico que, em minha leitura, contribuiria muito para a análise: tratava-se um programa aberto à inovação e disposto a testar possibilidades, o que fazia dele um programa mais complexo, do ponto de vista técnico, do que os demais. Outros programas poderiam ter sido incluídos na análise, como o Saepe, em Pernambuco, mas isso poderia colocar em risco a possibilidade de realizar uma análise tempestiva.

No que diz respeito à metodologia, além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas pesquisa documental e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas com atores considerados importantes para o entendimento de cada um dos programas analisados. A pesquisa documental se debruçou sobre leis, resoluções, materiais de divulgação, sites e contratos, na expectativa de encontrar informações que pudessem detalhar ao máximo a descrição do programa, tendo em vista os critérios estipulados. Já a pesquisa de campo, com os entrevistados, procurou, além de informações que pudessem, eventualmente, ajudar a localizar onde a pesquisa documental deveria ser realizada, ouvir as impressões dos atores sobre os programas, sobre sua execução, seus resultados e sua implementação, sanando, ain-

da, dúvidas levantadas pela pesquisa documental prévia. Ao todo, foram realizadas 13 entrevistas, nas modalidades coletiva e individual, remota e presencialmente, com atores que estavam envolvidos em diferentes etapas e de diferentes maneiras com cada um dos programas (para conhecer mais sobre as entrevistas, ver REZENDE, 2020)<sup>5</sup>.

Voltando aos critérios, o quadro 1, a seguir, apresenta os dez selecionados para guiar a análise e a comparação dos programas e a base de descrição de cada um deles. É importante ressaltar que, a rigor, não foi proposta, no âmbito da tese, uma tipologia a partir da reunião dos dez critérios. Na verdade, cada critério, em separado, leva a um tipo de classificação com base nele. Contudo, nada impede que um esforço analítico futuro seja capaz de realizar essa tarefa, qual seja, reunir os diferentes critérios para produzir uma tipologia com base na observância dessa reunião. Vale notar, ainda, que a lista dos critérios não obedece a qualquer ordem de relevância, não revelando qualquer hierarquia ou precedência entre eles.

O alcance da política (sua amplitude, critério 1) e o público-alvo (critério 2) são critérios de análise aplicáveis a qualquer política pública. No que diz respeito aos programas de avaliação, interessava saber quais redes de ensino participavam, bem como quais instituições escolares (alcance da política), e quem eram os destinatários dos resultados das avaliações (público-alvo), principal entrega dos programas. O critério 3, também aplicável a qualquer política, junta dois elementos que poderiam, a rigor, ser tratados de modo separado, o contexto de criação (definição da agenda) e o modelo de implementação. Nesse caso, o interesse é pelo contexto político e educacional no âmbito do qual a política foi pensada e proposta e pelo tipo de implementação, ou seja, se houve participação dos atores ou se a política foi pensada em um modelo *top/down*.

---

5. Entendo que uma das contribuições da tese está na realização dessas entrevistas, em virtude dos atores entrevistados e do papel que desempenhavam no âmbito das políticas de avaliação. Esse ponto é discutido mais detidamente na tese.

Quadro 1 - Critérios para a construção de uma tipologia de políticas de avaliação da alfabetização

Critérios	Base para descrição
1. Alcance da política	Qual é o alcance da política? Sua amplitude. Ele envolve toda a rede de ensino ou apenas uma parte dela?
2. Público-alvo	Qual o público-alvo da política? A quem ela se destina prioritariamente? Quais são os destinatários secundários?
3. Contexto de criação (agenda) e modelo de implementação	Como a agenda em torno da política foi construída? É possível rastreá-la? Há registro desse momento? Quais agentes atuaram decisivamente para que a agenda fosse definida? Como a política foi implementada? O modelo utilizado foi <i>top/down</i> ? <i>Bottom-up</i> ? Houve participação dos <i>bureaucracy street-level</i> ou apenas dos tomadores de decisão de níveis mais altos?
4. Desenho da avaliação	Quais são os instrumentos mobilizados pela política? Quais são as séries e disciplinas avaliadas? Qual é a escala de proficiência? Como é realizada a aplicação? Quais são as matrizes de referência?
5. Divulgação e uso dos resultados (natureza dos canais de divulgação e comunicação)	Os resultados da política são divulgados? Se sim, por que meios e para quem? Como é o acesso a esses resultados? Que tipo de informação é disponibilizada? Quanto tempo depois da avaliação os resultados são disponibilizados? A entrega, a compreensão e a utilização dos resultados são dimensões levadas em consideração pela divulgação?
6. Concepção de alfabetização	Qual é a concepção de alfabetização que dá base à elaboração das matrizes de referência e construção dos testes?
7. Vínculo com outras políticas educacionais e geração da política ( <i>accountability</i> )	A política se relaciona com outras políticas educacionais? Se sim, quais são elas? Há política de responsabilização atrelada aos resultados da avaliação? Se sim, de que tipo? As consequências dessa política são brandas ou severas para seus participantes? À qual geração de avaliação educacional pertence a política?
8. Longevidade (duração e constância)	Qual a constância e a duração da política? Que transformações ela sofreu ao longo do tempo?
9. Participação dos municípios	Como é a participação dos municípios no programa? Ela é feita por adesão? Os gastos com a participação no programa são cobertos pelo estado ou o município também tem gastos?
10. Volume e transparência dos recursos aplicados em avaliação	Os recursos são divulgados com transparência? Há prestação de contas para a população em geral? Onde essa divulgação é feita? Qual o volume de recursos destinado à avaliação quando comparado aos gastos gerais dos estados com educação?

Fonte: Elaboração do próprio autor. Extraído de Rezende, 2020 .



O desenho da avaliação (critério 4) é específico para políticas de avaliação e busca compreender as características técnicas do programa: quais são as etapas e as disciplinas avaliadas, se a avaliação é censitária ou amostral, como é feita a aplicação, o que foi selecionado para integrar as matrizes de referência, qual é a metodologia adotada para a produção dos resultados etc. Já o critério 5 (divulgação e uso dos resultados), se pode ser pensado para outras políticas, não deixa de ser bastante representativo de um programa de avaliação em larga escala, tendo em vista, principalmente, o protagonismo que os resultados assumem no contexto de uma política de avaliação (CALDERÓN, 2017).

A concepção de alfabetização (critério 6) é critério específico para políticas de alfabetização e busca compreender qual é a ideia de alfabetização mobilizada para a definição das matrizes de referência, a produção dos itens e a montagem dos testes. O vínculo com outras políticas educacionais (critério 7) é aplicável a qualquer política pública, mas, no âmbito da avaliação, ganha relevância em virtude da relação que os programas de avaliação podem ter com outras políticas educacionais, como programas de formação de professores, políticas curriculares e políticas de responsabilização, por exemplo. O critério 8 (longevidade), aplicável a qualquer política pública, busca analisar a duração da política ao longo do tempo, se com ou sem descontinuidades, e se sofreu transformações significativas em sua estrutura, ao passo que o critério 9 (participação dos municípios) é específico para políticas estaduais, buscando analisar as relações entre os entes federados (se inexistentes, de apoio ou conflituosas). No caso da avaliação, o critério 9 busca verificar a participação, e em que termos ela se dá, das redes municipais no programa de avaliação do estado. Por fim, o critério 10 (volume e transparência dos recursos) diz respeito aos recursos destinados à avaliação (que, muitas vezes, é questionada pelo seu alto custo), ao que esses recursos representam em relação ao total de gastos do estado com educação e à transparência na divulgação dessas informações.

O passo seguinte foi aplicar esses critérios à análise dos programas. As características de cada um deles, de acordo com os critérios selecionados para a análise, são apresentadas de modo sumarizado pelos três quadros a seguir, que dizem respeito, respectivamente, a Paebes Alfa (quadro 2), Proalfa (quadro 3) e Spaece Alfa (quadro 4).

Quadro 2 - O Paebes Alfa segundo os critérios selecionados para análise

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
1. Alcance da política	Ampla alcance, avaliando as redes municipais e estadual, além de facultar a participação a escolas particulares; a avaliação foi censitária, para todas as séries avaliadas, em todas as edições do programa; todos os alunos do ciclo de alfabetização nas redes públicas são, a princípio, avaliados.
2. Público-alvo	Prioritariamente, tomadores de decisão, como secretários de educação, técnicos das secretarias, superintendentes, diretores e professores; contudo, os resultados, a partir do nível da escola, são públicos, abertos a qualquer usuário.
3. Contexto de criação (agenda) e modelo de implementação	Reforma administrativa do estado, como foco na gestão por resultados; influência do Compromisso Todos Pela Educação e dos modelos de reforma de outros estados, entre eles, Minas Gerais e Ceará. Implementação <i>top/down</i> , conduzida pela Secretaria de Educação.
4. Desenho da avaliação	Avaliação censitária de 1º, 2º e 3º anos, em leitura, escrita e matemática
5. Divulgação e uso pedagógico dos resultados (natureza dos canais de divulgação e comunicação)	Coleção de revistas de divulgação própria para o Paebes Alfa; uma Revista Pedagógica específica para cada ano de escolaridade avaliado. Foco em gestores de rede, gestores escolares e professores. Oficinas anuais de apropriação de resultados com público designado pela Secretaria de Educação.
6. Concepção de alfabetização	Alfabetizar letrando.
7. Vínculo com outras políticas educacionais e geração da política ( <i>accountability</i> )	Com outro programa de avaliação (Paebes), com uma política de bonificação (Bônus Desempenho); terceira geração de avaliação.

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
8. Longevidade (duração e constância)	Longeva (10 edições entre 2008 e 2017) e contínua (sem interrupções).
9. Participação dos municípios	Por adesão; todos os custos são cobertos pelo estado, incluindo a avaliação das escolas particulares participantes.
10. Volume e transparência dos recursos aplicados em avaliação	No período analisado, os gastos com a avaliação representaram, em média, 0,55% do total de gastos da Secretaria de Educação.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor. Extraído de Rezende, 2020.

Quadro 3 - O Proalfa segundo os critérios selecionados para análise

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
1. Alcance da política	Alcance intermediário, avaliando as redes municipais (850 municípios com linha histórica) e estadual; formato censitário para o 3º ano do ensino fundamental durante todo o período e amostral para 2º e 4º anos até 2014; não há participação de escolas particulares.
2. Público-alvo	Prioritariamente, tomadores de decisão, como secretários de educação, técnicos das secretarias, superintendentes, diretores e professores; contudo, os resultados, a partir do nível da escola, são públicos, abertos a qualquer usuário.
3. Contexto de criação (agenda) e modelo de implementação	Implementação do ensino fundamental de 9 anos no estado (avaliar os efeitos da política); foi estabelecida como meta prioritária do estado a alfabetização das crianças até os 8 anos; resultados do Saeb apontavam baixo desempenho em leitura para os alunos do 4º ano do ensino fundamental. Implementação <i>top/down</i> , conduzida pela Secretaria de Educação.
4. Desenho da avaliação	Avaliação censitária do 3º ano do ensino fundamental, somente em leitura até 2016 e, em 2017, em leitura, escrita e matemática; avaliação amostral do 2º e 4º anos entre 2007 e 2014, com avaliação censitária no 4º ano para os alunos de baixo desempenho.
5. Divulgação e uso dos resultados (natureza dos canais de divulgação e comunicação)	Até 2014: oficinas anuais de apropriação de resultados com público selecionado pela Secretaria de Educação; coleção própria de revistas para o Proalfa, com foco nos gestores das redes, gestores de escola (a partir de 2012) e professores.

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
6. Concepção de alfabetização	Alfabetizar letrando.
7. Vínculo com outras políticas educacionais e geração da política ( <i>accountability</i> )	Com o sistema de avaliação do estado (Simave); já esteve relacionado com a política de intervenção pedagógica de mais destaque no estado entre 2006 e 2014 (PIP) e com uma política de bonificação (até 2014); no período analisado, já foi de segunda e de terceira geração.
8. Longevidade (duração e constância)	Longeva (13 edições entre 2005 e 2017) e contínua (sem interrupções).
9. Participação dos municípios	Por adesão; todos os custos são cobertos pelo estado.
10. Volume e transparência dos recursos aplicados em avaliação	No período analisado, os gastos com a avaliação representaram, em média, 0,17% do total de gastos da Secretaria de Educação.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor. Extraído de Rezende, 2020.

Quadro 4 - O Spaece Alfa segundo os critérios selecionados para análise

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
1. Alcance da política	Alcance intermediário, avaliando as redes municipais (todos os 184 municípios do estado) e estadual; formato censitário para o 2º ano do ensino fundamental durante todo o período; não há participação de escolas particulares.
2. Público-alvo	Prioritariamente, tomadores de decisão, como secretários de educação, técnicos das secretarias, superintendentes, diretores e professores; contudo, os resultados, a partir do nível da escola, são públicos, abertos a qualquer usuário.
3. Contexto de criação (agenda) e modelo de implementação	Como ação articulada ao Paic, em resposta às altas taxas de analfabetismo no estado, divulgadas pelo relatório do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo. Implementação <i>top/down</i> , conduzida pela Secretaria de Educação.
4. Desenho da avaliação	Avaliação censitária do 2º ano, em leitura.

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição para o programa</b>
5. Divulgação e uso dos resultados (natureza dos canais de divulgação e comunicação)	Coleção de revistas específicas voltadas para gestores da rede, gestores de escola e professores. Como regra: Revista Pedagógica referente ao Spaece Alfa como parte da coleção geral do Spaece. Oficinas de apropriação de resultados anuais com público designado pela Secretaria de Educação do Estado.
6. Concepção de alfabetização	Alfabetizar letrando.
7. Vínculo com outras políticas educacionais e geração da política ( <i>accountability</i> )	Com outro programa de avaliação (Spaece), com a principal política educacional do estado (Paic) e com uma política de bonificação (Prêmio Escola Nota 10); terceira geração de avaliação.
8. Longevidade (duração e constância)	Longeva (11 edições entre 2007 e 2017) e contínua (sem interrupções).
9. Participação dos municípios	Por adesão, mas os municípios são compelidos a participar pelo compromisso assumido no âmbito da política educacional e pela lei que estabelece a distribuição do ICMS; todos os custos da avaliação são cobertos pelo estado.
10. Volume e transparência dos recursos aplicados em avaliação	No período analisado, os gastos com a avaliação representaram, em média, 0,42% do total de gastos da Secretaria de Educação

Fonte: Elaboração pelo próprio autor. Extraído de Rezende, 2020.

A descrição de cada um dos critérios aplicados à análise dos programas, conforme apresentada pelos quadros, já é suficiente para compreender as características e ter uma visão geral de cada um deles. Entretanto, o leitor encontrará na tese (REZENDE, 2020) uma descrição mais detalhada dos programas, no que tange a cada critério, enriquecida pelos dados oriundos das entrevistas. Para os fins deste artigo, interessa mais a análise do quadro 5, a seguir, que apresenta a comparação entre os três programas a partir dos critérios propostos.

Quadro 5 - Comparação entre os três programas segundo os critérios selecionados<sup>6</sup>

<b>Crítérios</b>	<b>Paebes Alfa</b>	<b>Proalfa</b>	<b>Spaace Alfa</b>
1. Alcance da política	Amplio	Intermediário	Intermediário
2. Público-alvo	Tomadores de decisão	Tomadores de decisão	Tomadores de decisão
3. Contexto de criação (agenda) e modelo de implementação	Reforma administrativa do estado - <i>top/down</i>	Ensino fundamental de 9 anos; baixo desempenho no Saeb - <i>top/down</i>	Paic - <i>top/down</i>
4. Desenho da avaliação	Todo o ciclo, leitura, escrita e matemática	3º ano, leitura	2º ano, leitura
5. Divulgação e uso pedagógico dos resultados (natureza dos canais de divulgação e comunicação)	Portal aberto; revistas para as escolas; oficinas com público selecionado	Portal aberto; revistas para as escolas; oficinas com público selecionado	Portal aberto; revistas para as escolas; oficinas com público selecionado
6. Concepção de alfabetização	Alfabetizar letrando	Alfabetizar letrando	Alfabetizar letrando
7. Vínculo com outras políticas educacionais e geração da política ( <i>accountability</i> )	Paebes; Bônus Desempenho - terceira geração	Simave, PIP (2006-2014), bonificação (até 2014) - desde 2014, segunda geração	Paic, Spaace, Prêmio Escola Nota 10 - terceira geração
8. Longevidade (duração e constância)	Longeva e contínua	Longeva e contínua	Longeva e contínua
9. Participação dos municípios	Por adesão	Por adesão	Por adesão, mas municípios compelidos a participar
10. Volume e transparência dos recursos aplicados em avaliação	Média de 0,55% do total de gastos da Secretaria	Média de 0,17% do total de gastos da Secretaria	Média de 0,42% do total de gastos da Secretaria

Fonte: Elaboração pelo próprio autor. Extraído de Rezende, 2020.

6. Devo a confecção deste quadro-resumo à sugestão da professora Beatriz de Basto Teixeira, a quem agradeço.

A partir da leitura do quadro 5, podemos observar que os três programas possuem muitas semelhanças e algumas diferenças. Todos eles são longevos (Proalfa, 2005; Spaece Alfa, 2007; e Paebes Alda, 2009) e contínuos, acontecendo anualmente até o fim do período analisado, em 2017, sem interrupções (critério 8). A concepção de alfabetização que dá base à construção das matrizes, dos itens e dos testes é o alfabetizar letrando, tendo em Magda Soares (2007) sua principal referência (critério 6). Da mesma forma, a divulgação e o uso dos resultados (critério 5) seguem as mesmas diretrizes nos três programas (portal aberto para divulgação dos resultados até o nível da escola, envio de revistas com os resultados e explicações para sua interpretação e uso, além de realização de oficinas de apropriação de resultados com público selecionado, em geral, diretores de escola). Em relação ao critério 5, essa igualdade nas práticas é oriunda do papel desempenhado pelo centro de pesquisa universitário (CAEd/UFJF) que dá suporte à execução dos três programas. No que diz respeito ao público-alvo dos resultados (critério 2), ele também é o mesmo para os três programas: os tomadores de decisão. Os resultados são pensados e divulgados em três níveis, representando três conjuntos de tomadores de decisão: professores (nível da turma), diretores (nível da escola) e superintendentes e Secretaria de Educação (nível da rede). Os materiais de divulgação de resultados são desenvolvidos com base nesses atores. A sociedade como um todo, incluindo os pesquisadores interessados, os responsáveis pelos alunos e os próprios alunos podem ter acesso aos resultados, publicados para acesso livre nos portais dos programas, mas não há materiais específicos produzidos para eles (houve, em algumas edições dos três programas, material pensado para os responsáveis pelos alunos, mas essa prática foi descontinuada).

As semelhanças continuam no que diz respeito a outros critérios. Os gastos com os três programas (critério 10), conforme declaração nos portais de transparência dos estados, giram em torno do mesmo percentual em relação aos gastos gerais dos estados com educação (entre 0,17%, em Minas, e 0,55%, no Espírito Santo). A participação das redes municipais na avaliação (critério 9) também ocorre nos

três programas, por meio de adesão, com os estados cobrindo os gastos. No Ceará, havia uma diferença significativa: a participação se dava por adesão, mas os municípios, por questões da política tributária, eram compelidos a participar (REZENDE, 2020). O processo de implementação dos programas (critério 3), nos três estados, foi *top/down*, com as secretarias assumindo o protagonismo e a responsabilidade pela implementação, sem que houvesse uma participação efetiva dos atores da *street level bureaucracy* na definição do desenho do programa. Quanto ao contexto, no Ceará e em Minas, a avaliação foi implementada em virtude de problemas de baixa aprendizagem (taxas de analfabetismo, no Ceará, com a avaliação integrando o Paic; e o baixo desempenho no Saeb, em Minas). No Espírito Santo, o principal motor para a criação do programa de avaliação foi o contexto de reforma administrativa pela qual o estado passava.

Os três programas estabeleciam relações com outras políticas educacionais (critério 7), em especial, com políticas de bonificação. Seguindo a proposta de Bonamino e Sousa (2012), Paebs Alfa e Spaece Alfa, que mantiveram as políticas de bonificação atreladas à avaliação até o fim do período analisado, podem ser consideradas políticas de avaliação de terceira geração. O Proalfa chegou a ser atrelado a uma política de bonificação, mas ela foi descontinuada em 2014, de modo que o programa pode ser categorizado como de segunda geração. No Ceará, conforme já aventado, o Spaece Alfa era parte de uma política mais ampla, o Paic. Em Minas, um programa de intervenção pedagógica chegou a ser desenvolvido a partir dos resultados da avaliação, o PIP, mas ele foi descontinuado.

No que diz respeito a dois critérios, no entanto, é possível notar diferenças significativas entre os programas, em especial, entre o Paebs Alfa e os demais. Em relação ao alcance da política (critério 1), enquanto Spaece Alfa e Proalfa envolviam as redes estadual e municipais, o Paebs Alfa, além das redes públicas, franqueava a participação das escolas particulares interessadas, apresentando-se como um programa de mais amplo alcance que os outros dois. Além disso, o desenho de sua avaliação (critério 4) era diferente: Spaece Alfa e Proalfa avaliavam apenas uma série/ano (2º e 3º anos do ensino



fundamental, respectivamente), ao passo que o Paebes Alfa aplicava testes para todo o ciclo de alfabetização. Além disso, enquanto, em Minas e no Ceará, os programas se dedicavam à avaliação da leitura, no Espírito Santo, leitura, escrita e matemática eram avaliadas.

## Considerações finais

Este artigo se propôs a expor os principais argumentos e achados da tese intitulada “Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa”. Ao fazer isso, uma reconstrução da trajetória de pesquisa foi apresentada, destacando a pesquisa bibliográfica realizada em três periódicos importantes da área de educação no Brasil e no banco de teses e dissertações da Capes. A ausência de trabalhos destinados a descrever e a analisar programas de avaliação da alfabetização alimentou a relevância que estava sendo atribuída à tese e forçou o caminho para a definição de critérios para análise e comparação dos referidos programas (aspecto relevante na literatura sobre políticas públicas). O estabelecimento dos critérios foi uma das contribuições que, espero, a tese tenha dado ao campo de pesquisa em educação, ressaltando, uma vez mais, que não se trata de um rol taxativo e fechado. Eles podem servir aos propósitos de pesquisa de outros interessados em programas de avaliação da alfabetização, que podem, partindo deles, refinar essa proposta. Do ponto de vista metodológico, outra contribuição que considero relevante foi a oitiva de atores que, normalmente, não ganham destaque em pesquisas em avaliação: a burocracia intermediária nas secretarias de educação e os especialistas em avaliação de instituições de pesquisa que apoiam a implementação dos programas nos estados. As entrevistas com esses atores foram cruciais para ter acesso a informações importantes sobre os programas, bem como para sanar dúvidas e descobrir outras fontes documentais de pesquisa.

Em relação à aplicação dos critérios para a análise dos programas, podemos observar que os três se assemelham em muitos aspectos, embora existam também diferenças significativas sobre eles. Gostaria de dar uma palavra sobre essas diferenças. Apesar de o objetivo da propositura dos critérios e da análise comparativa não ter sido o estabelecimento de uma classificação e de uma hierarquia entre os programas, é possível extrair da análise, ao menos como ideia a ser melhor trabalhada, a leitura de que o Paebes Alfa pode ser considerado um programa mais complexo do que os outros dois, em dois aspectos fundamentais, conforme foi apresentado no tópico anterior: ele é mais amplo, abrangendo também as escolas particulares interessadas em participar, incorporando a ideia de que toda educação, como processo, é uma preocupação pública; e seu desenho é mais completo, envolvendo todas as séries/anos do ciclo de alfabetização e avaliando leitura, escrita e matemática.

## Referências

- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala. *In*: **Diálogos e proposições, Vol. II: Planos de Ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Editora CAEd/UFJF: Juiz de Fora, 2017.
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009a.
- CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009b.
- CÔCO, D. **Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo**. Vitória, 2014. 404p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- DEUBEL, A. R. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2009.
- FARIA, C. A. P. A política de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, 97-109, outubro de 2005.
- FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 67, jan/abr, 2017.
- FREITAG, R. M. K.; ALMEIDA, A. N. S.; ROSÁRIO, M. M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 390-416, mai/ago. 2013.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 212-259, jun. 2000.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIMA, A. C.; PEQUENO, M. L. Calvancante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, set/dez, 2008.

MAIA, C. M.; GRANDO, J. L. Metodologia para definição de tipologias de políticas públicas, para entender a elaboração, implementação e avaliação. **Revista do Desenvolvimento Regional** – Faccat – Taquara/RS – v. 13, n. 2, jul/dez. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão de literatura. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276 – 299, set/dez 2013.

REZENDE, W. S. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação em larga escala. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 4, n. 2, 2014.

REZENDE, W. S. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**. Juiz de Fora, 2020, 368 p. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SILVA, J. T. F. **A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala**. Rio de Janeiro, 2013, 136p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, L. M. **Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará**. Fortaleza, 2016, 98p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

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

SOARES, T. M. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/ PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai/ago 2005.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e sub-áreas. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. 2002.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.



## **Um ensaio sobre pontos de interesse para a pesquisa em avaliação em larga escala**

Wagner Silveira Rezende

Alicia Bonamino

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.5)

A escrita acadêmica, por mais variações que possa apresentar, o faz, em regra, dentro de um mesmo padrão. Há a identificação de um problema de pesquisa, a apresentação das referências teóricas, em diálogo com a literatura especializada, para o enfrentamento desse problema, a descrição da metodologia utilizada, a apresentação dos resultados obtidos e o registro das conclusões às quais os autores chegaram. Em um formato como esse, as conclusões não são apenas esperadas, mas parte essencial da narrativa. As questões e os problemas que mobilizam o estudo são pontos de partida, mas não de chegada.

Este texto é uma experiência discursiva que escapa a tal formato ou, pelo menos, pretende fazê-lo. As questões e as inquietações que, em outro formato, seriam o ponto de partida da empreitada científica são aqui a própria razão de ser da narrativa. A pretensão, portanto, não é a de responder a essas questões, mas a de colocá-las. O caráter ensaístico para uma empreitada como essa pareceu inevitável: explorar ideias, identificar questões de interesse da pesquisa, fazer digressões, pensar em possibilidades. O leitor não está diante de um artigo científico com todas as suas características, mas fazendo parte de um diálogo com os autores, estes mesmos em conversa ao longo do texto.

O tema da avaliação educacional é algo que nos move e que, mais de uma vez, felizmente, fez nossos caminhos se cruzarem. Enquanto escrevemos este texto, estamos ministrando, em conjunto, uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, intitulada Tópicos em Avaliação em Larga Escala. É mais um espaço onde continuamos o diálogo, iniciado há alguns anos, em torno da temática da avaliação. Antes disso, em 2020, estivemos juntos, como avaliado e avaliadora, na banca de defesa da tese de doutorado em educação, na UFJF, intitulada Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa<sup>1</sup>.

---

1. Sob a orientação da professora Hilda Micarello.

O gentil convite feito por uma das organizadoras<sup>2</sup> deste livro para uma escrita conjunta sobre a referida tese pareceu uma oportunidade adequada de explorarmos juntos temas que já haviam aparecido anteriormente em conversas informais, reuniões acadêmicas, participações em eventos e mesmo nas bancas de qualificação e defesa da tese. Esses temas são apresentados e discutidos, com menor ou maior deter, nas linhas seguintes. Eles já haviam aparecido no âmbito da tese, mas de modo incidental, não tendo sido tematizados no corpo do texto, apenas indicados nas considerações finais. Aqui, são retomados com esse duplo olhar.

Vale chamar a atenção do leitor para alguns aspectos. Como dissemos anteriormente, nossa pretensão é colocar questões e reflexões, sem, contudo, dirimi-las e esgotá-las. Além disso, os temas estão relacionados com a tese, mas não se limitam a ela. Como será possível observar, alguns deles não envolvem especificamente a avaliação da alfabetização, mas a pesquisa em avaliação como um todo. Por fim, sua organização em tópicos não obedece a nenhuma lógica aparente: eles foram apresentados da maneira como foram aparecendo a partir das discussões da tese.

## I

Apesar de parte da literatura sobre políticas públicas criticar o excesso de trabalhos que apenas descrevem políticas e programas, sem estabelecer relações com o contexto político mais amplo no qual têm lugar, principalmente o internacional, no caso dos programas de avaliação da alfabetização, não é isso o que observamos. Chama a atenção a escassez de trabalhos que procuram descrever esses programas, apresentando suas principais características e como elas se diferenciam e se aproximam de programas de mesma natureza em diferentes contextos. Um dos objetivos da tese foi lidar com essa lacuna, analisando as características de três relevantes programas de avaliação da alfabetização nos estados brasileiros.

---

2. Professora Rosângela Veiga Júlio Ferreira, a quem agradecemos.



Com isso, o intuito não foi desconsiderar a importância do contexto macropolítico para a compreensão da política pública analisada. No entanto, é preciso reconhecer também que, quando a crítica aponta a falta de uma abordagem mais ampla do contexto político, ela se refere, em regra, à necessidade de estabelecer uma crítica à influência do contexto internacional sobre políticas locais, ao avanço da última geração do capitalismo sobre os países em desenvolvimento, como o Brasil, apontados, geralmente, como vítimas desse processo de expansão do capital. Os aspectos culturais, enraizados em cada contexto, não são reconhecidos, num registro como esse, como elementos que obrigam essa expansão capitalista a ajustes, recuos e limites. Se a expansão da avaliação educacional é um fenômeno em escala mundial, isso não significa que ocorre da mesma forma e com a mesma característica em todos os lugares. A cooperação entre estados e municípios no âmbito da avaliação da alfabetização no Brasil não encontra equivalente nos Estados Unidos, por exemplo, tomado em regra como nossa principal fonte de influência no assunto.

Se a expansão da avaliação em larga escala não é sempre igual, os programas de avaliação também não são todos iguais, como pode sugerir uma crítica mais apressada à política. Uma das maneiras que a crítica encontra de diminuir as virtudes que um sistema de avaliação pode ter é generalizá-lo, apontando-o como cópia de programas com objetivos análogos em outros contextos. Todos são vistos como encarnações da meritocracia e como exportações, para o mundo da escola, de uma lógica mercadológica externa a ele. Assim, todos os programas de avaliação não seriam apenas iguais, mas igualmente nefastos e perniciosos.

Entretanto, o que a tese procurou mostrar é que a análise mais detida das características dos programas de avaliação da alfabetização leva a reconhecer semelhanças e diferenças entre eles. Criados em cenários políticos semelhantes (a presença do elemento macropolítico), nos quais a gestão por resultados nos estados estava em alta, eles, contudo, apresentam trajetórias diferentes e revelam decisões, técnicas e políticas também diversas.

Se a concepção da alfabetização que dá suporte aos testes é a mesma entre eles, o mesmo não pode ser dito sobre o desenho da avaliação. Minas Gerais estabelece o 3º ano como o foco de suas ações, ao passo que, no Ceará, o foco é o 2º ano. No Espírito Santo, os três anos do ciclo são avaliados. Se, no Ceará e em Minas Gerais, as atenções da avaliação recaem sobre a leitura, o Espírito Santo avalia também escrita e matemática. Observando o desenho da avaliação, os especialistas do CAEd entrevistados para a tese apontam o Paebes Alfa como um programa mais abrangente e complexo do que Proalfa e Spaece Alfa, justamente por suas escolhas quanto às séries e disciplinas avaliadas.

A avaliação das redes municipais é uma preocupação para os três programas. Se ela funciona por adesão em Minas Gerais e no Espírito Santo, no Ceará, é mais do que isso. Os municípios estão inseridos em um compromisso de erradicação do analfabetismo com grau de vinculação diferente daquele observado nos outros dois estados. Da mesma forma, a articulação do Spaece Alfa com outras políticas e ações, como o Paic e o Prêmio Escola Nota 10, coloca o programa numa posição estratégica para toda a política educacional do estado. Proalfa e Paebes Alfa também são considerados estratégicos para a política educacional de seus estados, mas seria um equívoco acreditar que isso ocorre da mesma maneira do que aquela observada no Ceará. Em Minas, a articulação do Proalfa com uma política educacional representativa aconteceu com o PIP, mas ela foi descontinuada. Já no Espírito Santo, a articulação do Paebes Alfa não ocorre com nenhuma política estadual que tenha tido destaque ou relevância para outros estados, como ocorreu com o Paic, por exemplo.

Reconhecer essas diferenças e semelhanças não tem o objetivo de hierarquizar os programas, apontando o melhor e o pior deles. Sendo diferentes, eles podem ser mais ou menos ajustados à realidade em que estão inseridos. Isso não impede, contudo, de juízos como aqueles feitos pelos especialistas do CAEd, ao longo da tese, sobre o grau de complexidade dos programas. Isso não significa que o Paebes Alfa é um programa melhor do que o Spaece Alfa, por exemplo, apenas que eles são diferentes em determinados aspectos. Da mesma forma,

o Spaece Alfa não é um programa mais importante do que o Proalfa por ter um vínculo com uma política estadual que virou referência nacional ou por alimentar uma política duradoura de *accountability*. Este último, inclusive, é um ponto sensível. Mesmo observando apenas o Spaece, sem estabelecer qualquer tipo de análise comparativa com outros programas, sua dimensão mais relevante, em nossa leitura, não é a política de *accountability*. Considerá-la como tal levaria a uma interpretação reducionista, o que alimentaria ainda mais os críticos da avaliação. O Spaece, incluído aqui o Spaece Alfa, é um bom exemplo de como a avaliação externa pode ser concretamente acionada para subsidiar políticas educacionais comprometidas com a qualidade e a redução das desigualdades nas redes de ensino municipais.

O fato de os programas serem diferentes não esconde suas semelhanças. Mais do que isso, não impede que ações levadas a cabo no contexto de um deles sirvam como influência para os demais: a criação do Paebes Alfa, por exemplo, foi influenciada pela existência de Proalfa e Spaece Alfa.

## II

No capítulo 3 da tese, foi apresentado um mapeamento, realizado em quatro importantes canais de divulgação da pesquisa em educação, acerca da avaliação da alfabetização. Como apresentado lá, a atenção que a pesquisa educacional prestava ao tema é quase inexistente. Ao mesmo tempo, os programas de avaliação tornaram-se peças centrais para a política educacional dos estados. Como mostra o capítulo 4, eles estão associados a importantes ações da política local. Soma-se a isso o fato de serem considerados, pelos atores educacionais que ocuparam, ao longo do período de análise, posições vinculadas à tomada de decisões, estratégicas e fundamentais para a gestão das redes. Se eles são considerados tão importantes para esses atores, como explicar o desinteresse que caracteriza a pesquisa em educação?

Mais do que a resistência relacionada à avaliação, que, certamente, contribui para esse fato, parece existir um descompasso entre a pesquisa em políticas públicas educacionais e as políticas públicas executadas na prática, o que não caracteriza apenas o caso da avaliação, mas as políticas educacionais em geral. Esse descompasso desdobra-se em diferentes binômios de tensão: pesquisa acadêmica/prática profissional; teoria/prática; concepção/ação. O que a teoria diz sobre os tomadores de decisão no âmbito das políticas públicas, muitas vezes, caminha em sentidos diferentes daqueles atribuídos pelos próprios tomadores de decisão. Se os tomadores de decisão ocupam um papel importante para a pesquisa da política pública, e eles dizem que os programas de avaliação da alfabetização são estratégicos para a condução da política educacional como um todo, por que a pesquisa não se interessa por esses programas? Ou ela não acredita em seus pressupostos teóricos (que dizem que os tomadores de decisão são importantes peças para a compreensão das políticas públicas), caso em que eles devem ser revistos, ou ela acredita, mas, seletivamente, escolhe o tipo de opinião que deseja ouvir e dar voz, de modo a manter de pé suas crenças sobre como uma política pública de manual deve ser.

### III

A concepção de alfabetização colocada em cena pelos programas estaduais de avaliação analisados no âmbito da tese pode ser entendida como um dos fatores que alimenta a resistência em torno da avaliação e se associa, também, à pouca atenção prestada pela pesquisa em educação em relação a esses programas. O alfabetizar letrando, encarnado, nas matrizes de referência, em descritores que avaliam habilidades relacionadas à aquisição do sistema de escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica, é alvo de críticas dos construtivistas e defensores de um aprendizado global do texto, para quem a avaliação em larga escala é, em regra, também um problema. A adoção de Magda Soares como referência para a construção das matrizes dos testes e para a própria concepção do que deve

ser avaliado ajuda a compreender, por exemplo, a ojeriza de autoras como Gontijo<sup>3</sup>, para quem tanto a avaliação em larga escala quanto a perspectiva do letramento são obstáculos a um processo virtuoso de alfabetização.

Se a avaliação em larga escala não tivesse, no Brasil, uma história anterior à avaliação sistêmica do ciclo de alfabetização, interessaria à pesquisa reconstruir a influência de uma crítica sobre a outra: a resistência à avaliação teria se desenvolvido por conta da oposição à ideia do alfabetizar letrando, por ela encarnada, ou a oposição ao alfabetizar letrando teria se desenvolvido por conta da avaliação em larga escala. Como a história da avaliação em larga escala na alfabetização é recente no país e a resistência à avaliação é antiga, parece ser plausível entender que a resistência já existente em relação à avaliação foi potencializada pela concepção de alfabetização que os programas adotam.

## IV

A defesa da avaliação como direito foi uma das ideias apresentadas ao longo da tese. Isso aparece no capítulo 2, de maneira mais aprofundada, e no capítulo 4, no tópico sobre o alcance do programa de avaliação. A avaliação como direito coloca em cena a questão do número de avaliações aplicadas aos alunos. Se levarmos ao limite a ideia de que a avaliação é um direito, todas as séries e disciplinas deveriam ser avaliadas. Soma-se a isso a compreensão de que a avaliação tem como objetivo último servir de base para a tomada de decisões, fornecendo informações qualificadas (evidências) que deem suporte a ações legitimadas. Todavia, a defesa de que a avaliação é um direito não leva, necessariamente, ao excesso de avaliações. A questão passa a ser outra. Como fazer avaliações mais inteligentes e eficazes? Como desenvolver instrumentos de avaliação cada vez

---

3. GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

mais acurados, capazes de cobrir mais conteúdos curriculares sem sobrecarregar os alunos? Esse é um dos desafios permanentes da pesquisa em avaliação.

A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um instrumento importante para conseguirmos respostas a essas perguntas. A princípio, o modelo teórico da TRI pressupõe que seria possível estimar a proficiência do respondente do teste com base em uma única questão. Mesmo sendo uma hipótese, essa é uma ideia poderosa que norteia a pesquisa sobre o tema. Se chegarmos a desenvolver um banco de itens extenso e qualificado o suficiente para que, com testes compostos por poucos itens, sejamos capazes de produzir diagnósticos precisos e confiáveis para todas as disciplinas e etapas de escolaridade, a questão sobre como produzir avaliações mais inteligentes e eficazes começa a encontrar um caminho de resposta. Não se trata de uma defesa da avaliação a qualquer custo, mas de procurar as melhores soluções para produzir diagnósticos confiáveis da aprendizagem sem sobrecarregar os alunos.

## V

Em relação à fase de implementação da política, é preciso chamar atenção para um fato acerca dos programas de avaliação da alfabetização aqui analisados. Uma das críticas que a avaliação em larga recebe diz respeito ao fato de ser uma política desenhada e implementada de cima para baixo, pelos governantes, sem a participação dos atores educacionais e escolares que, na prática, irão executar as ações da política. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como criada pela e para a secretaria de educação, para atender a seus interesses imediatos. Um desses interesses, segundo outra crítica que se desdobra a partir dessa, é passar uma imagem de que a educação ofertada por determinada rede apresenta uma qualidade muito superior àquela que de fato possui. Assim, a avaliação seria um instrumento de propaganda (enganosa) dos governos. No capítulo 2 da tese, fica claro que os resultados, na verdade, estão longe de apresentar esse poder. Para qualquer etapa de escolaridade, eles, antes, são veículos de preocupação do que de

propaganda favorável. A despeito disso, a imagem de que a avaliação é algo distante da escola e de seus atores permanece. De fato, a história do Saeb caracteriza-se por uma implementação conduzida pelo governo, sem envolvimento direto, quanto à definição da agenda, desenho e implementação, dos atores escolares (que, por isso, são aqueles que mais apresentaram resistência à avaliação em larga escala ao longo de sua história no Brasil). Do mesmo modo, conforme apresentado no capítulo 4 da tese, nos três programas de avaliação da alfabetização aqui analisados, a forma de implementação foi parecida, conduzida pelas secretarias de educação.

Esse cenário pode levar a um entendimento equivocado de que a avaliação serve apenas aos propósitos (questionáveis sempre, conforme aponta a crítica) de quem está à frente das secretarias de educação. Como instrumento, a avaliação pode realmente servir a diferentes propósitos, cuja virtude será variável. Apesar disso, as secretarias de educação não controlam esse processo como a crítica sugere. Em primeiro lugar, a avaliação educacional é uma área de pesquisa, que tem se expandido cada vez mais no Brasil (ponto que foi apresentado no capítulo 2 da tese). Como tal, ela está sujeita às características do campo científico, o que inclui limitações. Embora o conjunto de pesquisadores nessa área ainda seja inferior ao de outras áreas relevantes na pesquisa educacional (como currículo, formação de professores, gestão, práticas pedagógicas etc.), a avaliação em larga escala já conta com um corpus de pesquisadores, incluindo uma associação nacional que os representa<sup>4</sup>, que atuam como limitações aos usos desajustados das avaliações. Essa é uma relação complexa: como instrumento, a avaliação permite os mais diferentes usos, o que envolve, na maioria dos casos, decisões políticas acerca de como os resultados serão utilizados, mas, ao mesmo tempo, existe um campo científico que, atento a tais usos, em maior ou menor grau, produz discussões e críticas sobre eles. Por mais que essa relação entre os atores políticos e os atores científicos associados à avaliação educacional (como política pública e como área de pes-

---

4. ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional.

quisa) ainda não seja estreita a ponto de gerar um debate produtivo e constante, as discussões levadas a cabo pelos pesquisadores da área servem como limites a decisões políticas sobre a avaliação. Nem tudo será plenamente aceito. Aqui, vale uma ressalva que pode dar base a uma discussão mais consistente em outro momento. A pesquisa educacional, de maneira geral, conforme apontamos em tópico anterior, apresenta pouco interesse pelas políticas de avaliação e parece haver um descompasso entre a referida pesquisa e as políticas educacionais em geral. Estamos nos referindo, neste ponto, quando dizemos que nem tudo será plenamente aceito, à pesquisa em avaliação, especificamente, que se apresenta como um campo de pesquisa singularizado, nem sempre na área da pesquisa educacional, mas envolvendo outras áreas também (economia, psicométrica, sociologia, estatística etc). E essa pesquisa em avaliação parece dialogar, ainda que de modo incipiente, com a pesquisa educacional geral.

Outra limitação à ideia de que a avaliação é simplesmente um instrumento de propaganda na mão dos governos vem da composição das secretarias de educação. Embora isso tenha mudado ao longo do tempo, já que as secretarias, cada vez mais, contam com equipes destinadas especificamente ao trabalho com a avaliação educacional, elas ainda carecem de um grupo sólido de profissionais especializados no tema. Conforme argumentado na tese, a avaliação educacional envolve muitas áreas diferentes e é composta por muitas etapas distintas. Conquanto as secretarias tenham avançado na constituição de equipes destinadas a interpretar e a divulgar os resultados das avaliações, funcionando como uma dobradiça entre a interpretação dos resultados e a decisão sobre o seu uso por parte dos tomadores de decisão posicionados nos níveis mais altos da hierarquia educacional, não possuem, ainda, especialistas capazes de conduzir uma avaliação em larga escala do começo ao fim (definição de matrizes, elaboração de itens, construção de modelos de teste, aplicação, processamento de dados, construção de escalas, produção de medidas, capacitação para leitura e uso dos resultados etc.). Isso leva ao estabelecimento de parcerias com instituições especializadas que atuam, muitas vezes, como pontes entre a pesquisa



acadêmica sobre avaliação e a oferta de serviços para o atendimento às necessidades dos estados. Nos três programas de avaliação da alfabetização investigados pela tese, para o período analisado, a condução e a execução da política foram realizadas em parceria com uma instituição dessa natureza, um centro de pesquisa de uma universidade pública (CAEd/UFJF).

De acordo com o que foi apresentado no capítulo 4, a atuação do CAEd no âmbito dos três programas foi fundamental para uma série de mudanças que ajudam a compreender o desenvolvimento desses programas de avaliação ao longo do tempo. O mesmo pode ser dito para a atuação do Ceale/UFMG, que também participou da execução dos programas. A história do CAEd, como instituição de pesquisa, em muitos pontos, confunde-se com a história dos próprios programas e, por sua vez, com a história da avaliação em larga escala da alfabetização no Brasil, em especial, no que diz respeito aos elementos técnicos analisados (desenho da avaliação, construção das matrizes e das escalas, elaboração dos itens, avaliação da escrita e da matemática etc.). Esse tipo de parceria coloca em cena as limitações ao uso das avaliações em virtude do que está sendo discutido pela pesquisa especializada. Desse modo, perde força o argumento da crítica de que a avaliação é um instrumento, pura e simplesmente, a serviço dos interesses propagandísticos das secretarias de educação.

Ainda um ponto importante a ser ressaltado. A análise levada a cabo pela tese chama atenção para o papel dessas instituições de pesquisa na área de avaliação em larga escala, algo que ainda não foi devidamente enfrentado pela pesquisa em educação. Esse tipo de parceria mobiliza, pelo menos, duas discussões importantes e, ao mesmo tempo, negligenciadas: i) a relação entre pesquisa acadêmica e decisão política, uma encarnação das tensões entre teoria e prática, investigando como a teoria sobre o tema é capaz de influenciar decisões políticas na área; e ii) o federalismo que esse tipo de parceria mobiliza, quando as instituições pertencem a diferentes entes federativos (no caso específico do CAEd, uma universidade federal atuando em parceria de estados e municípios). A pesquisa em avalia-

ção educacional e a pesquisa educacional em geral se beneficiariam, se o interesse dos pesquisadores começasse a ser direcionado também para essas questões.

## VI

As considerações do ponto anterior nos levam a estas. Se instituições como o CAEd e o Ceale desempenham um papel importante na efetivação de programas de avaliação no Brasil, seria importante e coerente dar voz a quem, normalmente, não é ouvido numa pesquisa sobre avaliação educacional: aqueles que constroem as matrizes, elaboram os itens, montam os cadernos, aplicam os testes, produzem as medidas, elaboram os materiais de divulgação e capacitação para uso dos resultados. Todos esses atores são, em regra, invisíveis, embora sejam especialistas e exerçam um papel tão crucial para a avaliação. Eles também têm uma história a contar. Uma história do desenvolvimento das tecnologias de avaliação. Isso, inclusive, poderia ter sido muito mais bem explorado pela tese. Contudo, esse não era seu objeto primário. Esse foi um ganho, podemos assim pensar, no caminho metodológico adotado. Um bônus que, com a reflexão posterior, foi muito bem-vindo. A ideia inicial para a tese era ouvi-los por saber do manancial de informações e da expertise que possuem, o que seria fundamental (e, realmente, foi) para a história que se pretendia narrar e registrar ali. Mais do que isso, porém, essa escolha levou à percepção de que a história da avaliação educacional poderia ser contada pelo olhar também desses atores, em geral, olvidados. Isso não significa alçá-los a uma posição mais importante do que os demais para a compreensão da avaliação em larga escala no Brasil. Os tomadores de decisão, envolvidos com o processo de desenho e implementação das políticas (e que também foram ouvidos na tese), os professores e diretores (a *street-level bureaucracy*), os alunos e seus responsáveis, assim como os pesquisadores da avaliação e os críticos a ela, todos eles formam a constelação de visões que compõem o cenário da avaliação educacional. Ouvi-los todos é o que produzirá uma visão verdadeiramente global do fenômeno educacional colocado em cena pela avaliação.

Embora isso pareça interessante, a tese, tendo seus limites, não pôde levar adiante um projeto desse fôlego. Trata-se de uma análise documental acompanhada das leituras de determinados atores, com posições bem definidas: especialistas de uma instituição pública de pesquisa que conduz sistemas de avaliação em conjunto com os entes federados e tomadores de decisão que estiveram, no âmbito das secretarias, envolvidos com os programas analisados. Professores e diretores não foram envolvidos, assim como os alunos. Aliás, essa talvez seja uma das grandes lacunas acerca da avaliação educacional em larga escala, mesmo entre os críticos. Os alunos são tão invisíveis quanto os especialistas das instituições de pesquisa como o CAEd, embora muitos falem em nome deles. É comum, por exemplo, a manifestação da preocupação, em nome dos alunos, do excesso de testes e avaliações, mas não há pesquisas consolidadas que estudem e deem voz a eles sobre isso. O processo de implementação da avaliação em larga escala no Brasil é criticado por não ter ouvido professores e diretores de escola, mas pouco se fala dos alunos. Onde estão as pesquisas que mostram as opiniões dos alunos sobre a avaliação? Uma vez que os sistemas de avaliação foram se consolidando e a resistência de professores e diretores foi diminuindo, quais foram as ações, das secretarias e das escolas, para explicar aos alunos a importância das avaliações? Onde elas estão documentadas? Quem se interessou por elas? Outra lacuna da pesquisa em avaliação diz respeito ao nível de comprometimento dos alunos com os testes padronizados, o que, certamente, impacta no resultado (em que nível, não sabemos, afinal, não há pesquisas sobre isso), e está relacionado com o grau de informação e esclarecimento do aluno acerca dos objetivos da avaliação e do papel que ela exerce nesse cenário.

A despeito das reconhecidas lacunas da tese em relação aos atores que dela fizeram parte como sujeitos da pesquisa, podemos pensar que uma das contribuições do trabalho, do ponto de vista metodológico, tenha sido chamar a atenção para os especialistas das instituições que apoiam e executam os programas de avaliação no Brasil. Eles tomam decisões e realizam ações cruciais para a política de avaliação, mas, normalmente, não são ouvidos quando a avaliação se

torna um objeto de pesquisa. É como se os resultados da avaliação falassem por si sós e dissessem tudo o que é preciso saber sobre a avaliação. Esse fetichismo do resultado, que esconde como ele é produzido e todas as decisões anteriores que levaram a ele, impede que a avaliação seja vista em toda sua extensão e complexidade. Se os resultados são importantes, por representarem a entrega da política, aquilo que dá base para a realização de seu objetivo (dar suporte a decisões qualificadas), as vozes de quem faz com que a política aconteça não podem ser negligenciadas, já que contam a história por trás desses resultados.

## VII

Falta uma pesquisa mais detalhada sobre a influência da forma como os resultados são divulgados, sobre seu entendimento. A apropriação dos resultados permanece sendo um dos principais nós para a avaliação. Um dos obstáculos para a sua efetivação diz respeito ao entendimento acerca do que os dados dizem e das conclusões que autorizam. Como fazer uso daquilo que não é compreendido? Esse é um problema essencialmente de linguagem e tradução. A avaliação foi (e ainda é) acusada, diversas vezes, de se valer de uma linguagem autorreferenciada, fechada, de difícil acesso para os não especialistas. Como caixa-preta, sua linguagem seria entendida por um conjunto restrito de especialistas, em regra, matemáticos e estatísticos, que reduzem, ao sintético dos números, a complexidade inarredável da realidade escolar e educacional. É como se a avaliação tivesse sido criada para esconder, não para mostrar. A compreensão dos resultados é parte fundamental da possibilidade de seu uso adequado. Cobra-se que os resultados sejam utilizados como parte das ações rotineiras de planejamento das redes e escolas, mas é preciso que eles sejam plenamente compreendidos pelos atores, sob pena do aparecimento de decisões que se baseiam em conclusões indevidas, por conta de informações mal interpretadas.

Ainda está por ser desenvolvido, à maneira como a pesquisa em eficácia escolar faz com os fatores associados ao desempenho, um inventário dos elementos que afetam a compreensão dos resultados da avaliação pelos atores educacionais. Nesse rol, que, imaginamos, será amplo, uma parte será dedicada aos elementos gráficos e linguísticos. Os resultados são divulgados por canais visuais e textuais. Há uma série de elementos que influenciam seu entendimento, desde a linguagem utilizada até os recursos visuais de apoio, incluindo os tipos de gráficos etc. A entrevista com Alessio da Costa Lima, apresentada no capítulo 4 da tese, faz pensar sobre isso. Ali, ele afirmou que um dos elementos que fizeram com que o Spaece Alfa tenha se consolidado no estado estava relacionado à compreensão de seus resultados pelos atores, incluindo os prefeitos (ponto importante para uma política educacional que se baseia na cooperação com os municípios), e que um dos aspectos importantes para isso foi a forma “mais didática e palatável” com que as informações passaram a ser divulgadas. Um desses aspectos foram as cores utilizadas pelos padrões de desempenho, de modo que seu entendimento passou a ser ampliado e compartilhado em todo o estado. Quem já participou de um evento de divulgação de resultados do Spaece, no Ceará, deve ter encontrado um auditório lotado com gestores escolares que vestiam uma camisa com a cor do padrão de desempenho de sua escola. A despeito de outras considerações que possam ser feitas em relação a isso, o fato é que Alessio parece ter razão: as cores dos padrões passaram a ser uma referência direta e imediata acerca da aprendizagem.

Essa é uma área de design instrucional que poderia ser desenvolvida em torno da pesquisa em avaliação educacional. Detalhes podem fazer diferença para uma melhor compreensão dos resultados, o que pode levar, por sua vez, a seu uso mais adequado. Comunicar-se pressupõe o desejo de ser compreendido e os elementos que contribuem para essa compreensão não podem ser tratados como meramente acessórios. A forma como os dados são comunicados é tão importante quanto seu conteúdo.

## VIII

Embora a forma como os argumentos foram apresentados possa levar a essa interpretação, o objetivo da tese não foi realizar uma defesa cega da avaliação. É mais fácil, entretanto, encontrar críticas e defesas radicais da avaliação do que uma análise mais detalhada de suas virtudes e limites. Entendemos a avaliação como um instrumento. Como tal, ela possui limites. Também como tal, ela está sujeita aos mais diferentes tipos de uso, que devem ser julgados a partir das intenções de quem os mobiliza. Estamos convencidos de que, usada para produzir diagnósticos sobre a aprendizagem dos alunos, ela é um instrumento importante para a gestão das turmas, escolas e redes. A avaliação não é um fim em si mesma, embora, em alguns cenários, ela possa ser assim utilizada. Sua instrumentalidade se revela no fato de que, servindo à tomada de decisão, seu objetivo maior é contribuir para a potencialização da aprendizagem dos alunos.

## IX

A análise dos três programas estaduais de avaliação da alfabetização leva a uma reflexão sobre o papel dos entes federados no processo de expansão e consolidação da avaliação no Brasil. A tese é uma tentativa de reconhecimento desse papel. Ela não versa sobre a ANA, por exemplo. Ao buscar contar uma parte considerada importante da história da avaliação da alfabetização no país, foram os programas estaduais que apareceram.

Os estados são entes protagonistas desse processo. Os programas estaduais de avaliação da alfabetização são anteriores à criação de uma avaliação nacional para a etapa. A avaliação da escrita e da matemática, por exemplo, são realizações dos programas estaduais anteriores ao surgimento da avaliação nacional. Os programas estaduais impulsionaram o desenvolvimento da avaliação da alfabetização no Brasil. Soma-se a isso o exercício da cooperação federalista colocado em cena pelos estados. A cooperação com os municípios para a realização da avaliação é uma manifestação desse federalis-

mo. O caso do Ceará talvez seja o mais exemplar em relação a isso. A cooperação entre estado e municípios para a erradicação do analfabetismo é o elemento integrador de toda a política educacional do estado há mais de uma década e meia, o que inclui, também, seu programa de avaliação da alfabetização. Em Minas e no Espírito Santo, essa cooperação também é colocada em cena, mesmo em níveis diferentes. Um sistema nacional de avaliação, centrado nas ações da União, provavelmente, não seria capaz de colocar em cena esse nível de articulação e cooperação.

A existência de programas estaduais de avaliação reforça a soberania e a autonomia dos estados para tomar decisões sobre a educação ajustadas às necessidades locais. O estado decide o que é prioridade, o que deseja avaliar de seu currículo estadual, quais séries precisam de um monitoramento maior e por quais motivos. Se a avaliação serve como suporte para a tomada de decisão, o estado deve ser capaz de dizer de quais informações precisa para que essas decisões sejam tomadas e com qual periodicidade. Por isso, os sistemas estaduais de avaliação se expandiram no Brasil. Além disso, cabe aos estados a decisão sobre a articulação das avaliações com suas políticas educacionais e sobre seu grau de importância como instrumento de gestão. Os programas de avaliação estaduais, nesse sentido, são formas de encarnar o princípio federalista no âmbito da educação. Isso ganha contornos especiais para a alfabetização, já que os municípios são os agentes centrais nesse processo.

## X

A tese baseia-se em uma visão da avaliação que busca, analiticamente, diferenciar o instrumento de seu uso. As críticas mais ferozes à avaliação costumam tomar sua utilização como um elemento capaz de contaminar todo o instrumento. Assim, a avaliação não prestaria nenhum serviço à educação. Essa leitura se baseia numa visão equivocada da avaliação, que, diante de um uso inadequado da política e do instrumento, está disposta a sacrificar toda a ideia por trás da avaliação. Por isso, a defesa da avaliação é uma espécie de ponto de

partida para possibilitar o debate sobre o tema: olhando para o uso, é possível partir do princípio de que a avaliação pode ser bem utilizada e contribuir para o debate educacional e para a melhoria da educação.

Os aspectos destacados no parágrafo anterior fazem uma alusão direta ao que foi discutido no artigo precedente deste livro que apresentou um recorte da tese de doutoramento a qual realizou uma pesquisa comparativa entre três programas de avaliação em larga escala da alfabetização. Esse estudo apontou não só a ausência de trabalhos os quais poderiam ampliar esse diálogo, mas também alguns caminhos possíveis para a realização de análises dos critérios de avaliação, bem como para a divulgação dos resultados.

A fim de construir um argumento dessa natureza, no presente texto, o bom uso da avaliação repousou na ideia de racionalidade técnica: instrumento dotado de rigor metodológico, produção de informações qualificadas para a tomada de decisões, ações baseadas em evidências, prestação de contas do Estado diante da sociedade, produção de indicadores vinculados à ideia de qualidade da educação, garantia de direitos etc. Todas essas ideias, que foram tratadas, em muitos casos, como pertencentes, como algo inerente, ao polêmico e criticado gerencialismo em educação, em particular o uso de evidências para a tomada de decisão e a necessária prestação de contas de sua eficiência por parte do Estado, integram essa dimensão da avaliação dotada de racionalidade técnica.

Se esse argumento foi, diversas vezes, importante para produzir uma defesa da avaliação como instrumento técnico, estabelecendo aqui uma distinção para lá de problemática com a política, a dimensão política da avaliação, que repousou, também diversas vezes, em seu mau uso pelos agentes educacionais, precisa ser melhor considerada. A avaliação, por mais rigor técnico que possua, não está blindada em relação ao mau uso político. O conhecimento de suas características técnicas permanece sendo, em grande medida, privilégio de poucos agentes educacionais, na maior parte das vezes, acadêmicos e lotados nas esferas mais altas das hierarquias educacionais. Uma ação política necessária é levar esse conhecimento técnico, que in-



formaria os atores educacionais acerca das possibilidades e limites da avaliação, em particular, no que tange a seus resultados, para fora dos gabinetes das secretarias de educação. O conhecimento técnico estaria a serviço, assim, do bom uso político.

Isso evitaria, por exemplo, os excessos relacionados aos resultados: variações nos resultados de escolas e redes, insignificantes estatística e pedagogicamente, são tratadas, pela mídia, pelas secretarias e pelos próprios atores educacionais, como razões para celebrações desmedidas e para incorporações do fracasso igualmente desajustadas. Decisões muito sérias, como trocas de superintendências, por exemplo, são tomadas com base em resultados que foram mal interpretados. O conhecimento técnico preciso acerca dessas informações evitaria seu mau uso político. Essa seria uma forma, inclusive, de contribuir para arrefecer a resistência, ainda numerosa, acerca da avaliação educacional.



## **O que anunciam os enunciados produzidos pelos professores alfabetizadores, em contexto de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)**

Luciane Aparecida de Souza

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.6)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

As reflexões aqui apresentadas compõem um recorte de minha pesquisa de doutoramento, intitulada “Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes”, que teve como questão investigar: “como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?”

A investigação assumiu a perspectiva de um corte longitudinal, sendo acompanhados os mesmos estudantes ao longo de dois anos consecutivos – do início do ano letivo de 2018 até o início do ano letivo de 2020 – de modo que se pudesse guiar a formação dos professores a partir do desempenho demonstrado pelos estudantes na aplicação do protocolo de leitura<sup>1</sup>. Os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os estudantes subsidiaram as ações que visavam ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Nesse contexto, o presente artigo discute a concepção de alfabetização com a qual seis, dos dez professores alfabetizadores participantes, iniciaram a pesquisa, com o objetivo de identificar de que forma as reuniões que visam ao desenvolvimento profissional docente podem contribuir para a mudança de prática do professor.

Assim, a fim de alcançar tal objetivo, foram analisados os enunciados produzidos por seis professores alfabetizadores, durante os primeiros encontros do ano letivo de 2018 – quando se deu a análise dos resultados da primeira aplicação do protocolo de leitura, bem como as primeiras ações planejadas a partir de tais resultados.

---

1. O protocolo de leitura é um instrumento de avaliação diagnóstica que objetiva identificar estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes durante o ato de ler, tornando possível a discussão sobre como os alunos fazem uso de tais estratégias e possibilitando que se incorpore a ele a análise de como o planejamento sistemático das estratégias de leitura pode impactar no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

Para manter a cadeia dialógica proposta por esta obra, além das discussões propostas neste artigo, os aspectos destacados no texto subsequente ampliam a discussão sobre a formação leitora. Nele, a professora doutora Tânia Magalhães<sup>2</sup>, juntamente com seus orientandos Joaquim Castro e Clara Neves, dissertam sobre a oralidade no contexto acadêmico de formação docente. Dessa forma, expandem o debate acerca do desenvolvimento profissional, ao analisarem o contexto acadêmico e gêneros que fundamentam interações dialógicas.

Neste artigo, procede-se a uma discussão sobre concepção de enunciado, alfabetização e desenvolvimento profissional docente, com a finalidade de, no tópico posterior, analisar as concepções de alfabetização identificadas nos enunciados desses seis professores alfabetizadores, produzidos em contextos de formação.

## **Concepções de enunciado, alfabetização e desenvolvimento profissional docente**

### Concepção de enunciado

A concepção de enunciado que norteia as discussões deste artigo é a concepção de enunciado defendida por Bakhtin (2003), amplamente discutida nas reuniões do grupo de pesquisa de que faço parte, o LINFE<sup>3</sup>, as quais muito contribuíram para o conhecimento que trago para minha pesquisa, relacionando-o com minha investigação. Segundo o autor, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. De acordo com ele, cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento (BAKHTIN, 2003).

2. Membro titular da banca de doutoramento da tese que dá origem a este artigo.

3. Grupo de pesquisa LINFE: Linguagem, Infância e Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora / MG, liderado pelas Professoras Doutoras Hilda Aparecida Linhares Micarello e Rosângela Veiga.

No texto “Os gêneros do discurso” (2003), Bakhtin defende os seguintes argumentos:

- o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, “proferidos” pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana;
- o enunciado é irrepetível, tendo em vista que é um evento único (pode somente ser citado);
- a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado cujo estudo como unidade real da comunicação discursiva permite compreender, de maneira mais correta, a natureza das unidades da língua (a palavra e a oração, por exemplo).

Há, ainda, na publicação “O problema do texto na lingüística, na filosofia e em outras ciências humanas”, a afirmação de que “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003, p. 324). Como já apontado neste texto, o enunciado é visto por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva. Dessa forma, como o enunciado nasce na inter-relação discursiva, não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica (BAKHTIN, 2003).

A concepção bakhtiniana de enunciado não pode ser a frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciada, mas trata-se de uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual. Na teoria de Bakhtin, os romances, as crônicas, as saudações, as cartas, as conversas de salão etc., são considerados exemplos de enunciado. Porém, tomando como um a priori a ideia de que todo enunciado constitui-se a partir de outros enunciados (tanto os já-ditos como os previstos), muitos deles atravessam as fronteiras do enunciado, concretizando-se nos diversos modos de citação do discurso do outro (os enunciados no enunciado) (FILHO, 2011, p. 1).

Diante das considerações apontadas por Filho (2011), pode-se afirmar que o enunciado deve ser considerado interligado à situação social (imediate e ampla) em que é produzido e está inserido. Ou seja,

o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações.

Segundo Filho (2011), afirmar que o enunciado só pode ser compreendido quando associado às relações sociais que o suscitaram, significa dizer que essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas à sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo. Portanto, o enunciado bakhtiniano não é a frase ou a oração enunciada, mas, se quisermos manter uma analogia, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado).

## Concepção de alfabetização

A concepção de alfabetização que orienta este artigo é fruto de minhas experiências como professora alfabetizadora, formadora de professoras alfabetizadoras e dos estudos desenvolvidos na atuação em ambas as frentes, aprofundados na realização da pesquisa de doutoramento. Tal concepção também parte da verificação de que muito do que se faz nos anos iniciais do Ensino Fundamental é somente a repetição de atividades sem uma clareza do que seja alfabetizar. No entanto, por acreditar que a elaboração de intervenções pedagógicas adequadas à alfabetização, sejam elas no campo de avaliação ou do planejamento pedagógico, depende do entendimento do que seja alfabetizar, uma vez que diferentes concepções levam a diferentes práticas de planejamento e avaliação, é imperativo explicitar a concepção de alfabetização em que o presente artigo se encontra ancorado.

Nesse contexto, a concepção que norteou a escrita deste artigo compreende a alfabetização como apropriação das regras que organizam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), concomitantemente à apropriação da linguagem escrita, numa perspectiva discursiva, segundo a qual o alfabetizando é ativo frente aos textos que lê desde o início de sua formação como leitor, reconhecendo a função social desses textos

e mobilizando estratégias adequadas para interagir com eles. Por isso, é importante a definição do que se compreende por aprendizagem do sistema de escrita. Compartilho com Soares (2016) para quem

(...) a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto, é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinadas ciências (SOARES, 2016, p. 32).

Segundo a autora, na faceta linguística, o sistema alfabético e ortográfico é o objeto de conhecimento; já na faceta interativa, o objeto de conhecimento são as habilidades de compreensão e produção de textos e, na faceta sociocultural, o objeto de conhecimento são eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, ou seja, os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais (FRADE, 2018).

Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 48) defende que “a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação, quanto um sistema notacional”. Portanto, compreender a escrita como sistema notacional significa compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não o seu conteúdo semântico). Nesse sentido, ao aprender a escrever, o educando “precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema)” (SOARES, 2016, p. 49).

No entanto, a compreensão da escrita como sistema notacional não é entendida como uma técnica sem sentido, mas como uma reflexão que se dá no contexto da concepção da alfabetização como processo discursivo. Segundo Smolka (2014), o modo de conceber a alfabetiza-

ção como processo discursivo surgiu em meados da década de 1980, a partir de interlocuções com autores no campo da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem e de um concomitante trabalho de atuação e investigação com crianças pré-escolares e nos primeiros anos de escolarização.

Dessa forma, esta escrita está ancorada na concepção de alfabetização que entende que aprender a ler e a escrever se orienta e se redimensiona pela seguinte pergunta: para quem se escreve o que se escreve, como e por quê? “Do jogo simbólico e do desenho à incorporação dos papéis de leitor e escritor; da leitura e escrita imitativas à elaboração da escrita de acordo com as normas da convenção, a alfabetização das crianças se constitui em um laborioso trabalho simbólico, dialógico, que se realiza em condições concretas de enunciação” (SMOLKA, 2014, p. 23).

## Concepção de desenvolvimento profissional docente

As mudanças na educação vêm ocorrendo em ritmo cada vez mais acelerado. Dessa forma, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais aceitável. A experiência, assim como as pesquisas sobre o tema, vem mostrando que, quando se trata do professor alfabetizador, essa formação inicial apresenta ainda mais lacunas. Por isso, o aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa, atrelado ao desenvolvimento profissional, são requisitos cada vez mais exigidos dos professores alfabetizadores. Por essa razão, este artigo trabalha com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), por entender que tal conceito demarca uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não necessariamente estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais.



Nesse contexto, nos últimos anos, a comunidade acadêmica vem recebendo notícias de novos projetos voltados para “supostas” melhorias do processo de ensino e aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores.

Ao propor projetos de indução ao DPD, Sowder (2007) aponta que muitas vezes os recursos são direcionados para oficinas e workshops que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores. Na contramão dessas perspectivas, Darling-Hamond e Lieberman (2012) destacam que, em diversos países, consolidam-se práticas formativas articuladas ao desenvolvimento curricular, tais como planejamento colaborativo, Lesson Studies (o conceito surgiu no Japão e compreende a elaboração coletiva de aulas, por professores e especialistas, as quais são depois observadas, documentadas e analisadas por eles) e realização de diferentes tipos de pesquisa-ação (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 12).

No Brasil, também encontramos estudos, como os de Fiorentini et al. (2011) e Passos et al. (2006), que desenvolvem análises de práticas indutoras ou catalisadoras de DPD que inter-relacionam formação docente e mudança curricular em um contexto de colaboração e investigação entre formadores da universidade e professores da escola básica. Essa é a perspectiva de formação adotada no presente artigo.

Nessa perspectiva, Crecci e Fiorentini (2013) destacam que o conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Segundo os autores,

o termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 13).

O Desenvolvimento Profissional Docente remete ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Ou seja, um processo que traz subjacente a ideia de “vir a ser”, de se transformar ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. André (2011), ao discutir o campo de estudo sobre formação de professores, aponta que tem encontrado, em anos mais recentes,

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2011, p. 26).

No entanto, cabe destacar que o próprio conceito de formação possui diferentes acepções, algumas delas próximas ao conceito de DPD e outras mais distantes. Larrosa (1999) concebe a formação como uma ação de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si – autoformação –, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida. Esse processo, no entanto, é condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas.

Dessa forma, embora o artigo também tenha subjacente a concepção apresentada por Larrosa (1999) para o termo formação, optou-se por utilizar o termo desenvolvimento profissional para destacar a expectativa de um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

É partindo desse entendimento que o artigo compreende a formação profissional como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. Assim, tanto a formação inicial quanto a formação em exercício apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade.

## Metodologia

Como já declarado na introdução deste texto, o artigo trata-se de um recorte de minha pesquisa de doutoramento, que teve como metodologia uma abordagem qualitativo-longitudinal-colaborativa, pois avaliou as repercussões das práticas desenvolvidas pelas professoras na aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo que orientou a formação das docentes com base nos resultados observados na aprendizagem dos estudantes, em um período de dois anos. Assim, a investigação foi realizada com os professores alfabetizadores da rede municipal de Comendador Levy Gasparian (município do interior do Estado do Rio de Janeiro) durante os anos letivos de 2018 e 2019.

Nesse contexto, em 2018, o protocolo de leitura foi aplicado a um universo de 90 estudantes, dos 97 matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Comendador Levy Gasparian, na primeira semana de março daquele ano letivo. Isso porque 07 (sete) estudantes faltaram na semana da aplicação do protocolo.

O protocolo de leitura foi composto por 73 tarefas, sendo leitura de vinte palavras e três frases com níveis de complexidade distintos e quatro textos dos seguintes gêneros: uma receita, um poema, uma história em quadrinhos e um cartaz. Os itens do protocolo foram construídos com base numa concepção de leitura enquanto processo de interação entre leitor e texto. Desse modo, no caso deste estudo, estiveram em foco, de modo articulado, a dimensão cognitiva da leitura e sua dimensão discursiva. Tal protocolo foi tomado como instrumento de avaliação diagnóstica cujos dados foram apropriados pelos alfabetizadores para o planejamento de aulas de leitura de modo que

pudessem contribuir para formação do leitor proficiente, ao mesmo tempo em que foram discutidos os aspectos da formação dos professores. Para isso, foram realizados dez encontros, de quatro horas cada um deles, de março a dezembro de 2018.

Assim, os encontros de formação que constituíram uma das etapas da investigação tiveram o objetivo de proporcionar momentos em que os professores alfabetizadores pudessem desenvolver a reflexão sobre sua prática docente, de modo a identificarem os problemas que a permeiam como prática alfabetizadora, com base em dados sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Essa dinâmica teve o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes alicerçado no desenvolvimento das aprendizagens dos discentes. Assim, os enunciados produzidos nos momentos de interação desses encontros foram tomados por objeto de análise, a fim de identificar a concepção de alfabetização com a qual esse grupo iniciou a pesquisa.

## **Análise de dados e discussão dos resultados**

Nesta parte do texto serão apresentados alguns enunciados que refletem as concepções de alfabetização em dois momentos pontuais da investigação: 1. O momento em que foi discutida a importância da apropriação dos resultados de uma avaliação diagnóstica para prática docente alfabetizadora. 2. O contexto em que foram discutidos os primeiros resultados dos protocolos de leitura aplicados nos estudantes.

No encontro realizado em abril de 2018, a reunião foi iniciada solicitando que se pensasse na definição de “apropriação de resultados”, já que o objetivo específico daquele momento seria aprofundar a apropriação dos resultados da aplicação do protocolo de leitura. Nesse sentido, após dar espaço para que cada professor falasse o que entendia pela expressão, foi apresentada a seguinte definição: “apropriação” é o ato de interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los nos planejamentos anuais e gerais da escola e do professor. Em outras palavras, apropriar-se é reconhecer falhas e êxitos, utilizando dados disponíveis

como aparato de estratégia e organização (MINAS GERAIS, 2013). Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>4</sup>, em sua versão *online*, o verbo apropriar significa aplicar, atribuir, entre outras definições. Nesse sentido, é preciso compreender que a aplicação dos dados de forma pertinente ao fazer pedagógico, bem como a atribuição de valor a eles de forma coerente a cada situação e unidade escolar, aponta diretamente para ações propositivas na busca pela qualidade da educação. Porém, mesmo se reconhecendo a necessidade de se apropriar dos dados produzidos, essa realidade ainda é um desafio.

Partindo do apontamento anterior, antes de apresentar as tabelas com os dados gerados pelo protocolo, foi feita uma reflexão como o grupo sobre a importância da apropriação de resultados que atendessem às necessidades identificadas nos dados, de forma a ir além do simples ato de ter acesso aos resultados, mas que incidisse na sua compreensão para seu uso eficiente. Ou seja, é preciso que ocorra uma apropriação objetiva dos dados obtidos para que os professores possam utilizá-los para traçar metas pedagógicas para o alcance dos objetivos propostos, seja o ensino da leitura, da escrita ou qualquer outra habilidade que seja objeto de avaliação.

Nesse momento, a professora R interrompeu e colocou para o grupo que, embora gostasse muito das avaliações externas realizadas (fosse pela própria Secretaria Municipal de Educação ou pelo Governo Federal, como era o caso da extinta Provinha Brasil e ANA), tinha dificuldade de interpretar os dados.

Esse enunciado da professora traz a reflexão sobre a realidade da apropriação de resultados na atualidade. Fontanive (2013) diz que

os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, introduzidos no Brasil há quase duas décadas, apesar da enorme quantidade de dados coletados e divulgados, parecem não ter sido capazes de provocar as mudanças esperadas no cotidiano da relação professor-aluno- aprendizagem. São levantadas hipóteses de que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas

4. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/apropria%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 mai. 2018.

não compreendam adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, não são capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos (FONTANIVE, 2013, p. 1).

Aproveitei a pontuação da professora R para perguntar ao grupo como eram as análises que costumavam fazer dos resultados das avaliações realizadas pelos alunos (tanto as avaliações internas à escola quanto as externas). Houve um silêncio por uns instantes... que foi rompido pela professora P que, numa postura como quem estivesse dizendo “vamos falar a verdade”, enunciou que as avaliações internas não eram analisadas e as externas só se limitavam a “saber se o aluno foi bem ou se foi mal”.

Mais uma vez, Fontanive (2013) ajuda a pensar como o rico material que é produzido pelas avaliações em larga escala não é aproveitado pelos docentes nas escolas. Segundo a autora, é preciso dimensionar o objetivo das capacitações para professores no que tange à apropriação de resultados. Até o momento, os materiais e as capacitações já disponibilizados ainda não alcançaram integralmente o objetivo de fazer com que os professores compreendam os dados disponibilizados e os utilizem de forma a adequar sua prática pedagógica e melhorar os resultados obtidos. Tal constatação talvez se deva justamente ao fato de esses resultados serem repassados aos docentes na forma de capacitações, como citado pela autora, e não na perspectiva mais ampla de um desenvolvimento profissional, ou seja, num diálogo mais próximo e efetivo com os contextos reais de trabalho dos docentes. Essa é uma hipótese que justifica a metodologia adotada nesta pesquisa, de promover o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores a partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica de seus alunos.

A professora R voltou a tomar a palavra e acrescentou à discussão algo que, segundo ela, a “incomodava”: sentia que (na escola na qual trabalhava) o único objetivo da “apropriação” dos resultados das avaliações externas era identificar quais “questões” as crianças mais tinham errado, a fim de “treiná-las” para que, nos próximos testes, elas tivessem um melhor desempenho. Outras duas professoras acenaram a cabeça, concordando com a inquietação de R, dizendo que em suas escolas ocorria o mesmo. O enunciado dessa professora me remeteu à ideia sobre como, por muito tempo, perdurou o pensamento de que, para estar alfabetizado, bastava conhecer as letras, juntar as sílabas e formar palavras. Nessa época se aprendia através da repetição de sons, sendo comum o uso das cartilhas. Eram o que chamamos de método sintético, utilizando, principalmente, a fonação e a soletração. Ou seja, o treino era muito privilegiado nas práticas docentes alfabetizadoras.

Nesse contexto, foi possível refletir sobre como as práticas docentes são arraigadas e mesmo quando existe a possibilidade de avançar – como no caso de se apropriar do material produzido pelos resultados de uma avaliação para planejar “um fazer pedagógico diferente” –, a escola continua com a ideia do “treino”. Isso, conseqüentemente, influencia na concepção de alfabetização e de aprendizagem do docente.

Essa questão traz à lembrança as reflexões de Bonamino e Sousa (2012), quando apontam para os riscos que afetam a escola e os cuidados que ela precisa ter para que a prática docente não seja diminuída a uma permanente preparação do educando para os testes das avaliações externas.

Essa crítica foi refletida com o grupo, pois o objetivo do protocolo de leitura não deveria restringir-se ao fato de que o educando tivesse um bom desempenho nas habilidades avaliadas pelo instrumento, mas, sim, que fosse visto como um instrumento que poderia contribuir para que se desenvolvessem as habilidades necessárias para a formação do leitor proficiente em outras práticas de letramento oferecidas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, uma hipótese a ser levantada é que os desafios e as resistências à apropriação dos resultados pudessem estar associados a essa distorção do sentido da avaliação que obriga o docente a trabalhar numa perspectiva de treinamento para avaliações externas.

O professor C, que até então estava muito introspectivo, trouxe para discussão o caráter classificatório que a avaliação tem dentro do processo pedagógico. Segundo C, para que o professor passasse a incorporar a prática de analisar mais detalhadamente os resultados, ao invés de se limitar a saber se o aluno fora bem ou mal, como apontado pela professora P, a escola precisaria abandonar a perspectiva classificatória que, historicamente, tem caracterizado as avaliações internas e, segundo ele, agora também as externas, o que faz delas mais um fim em si mesmo do que atividades-meio que podem subsidiar a escola nas reflexões acerca dos seus processos educacionais.

Após essas colocações, o grupo pareceu concordar que a apropriação dos resultados das avaliações deve implicar a mobilização não só dos docentes, mas da equipe gestora, para a reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela escola. Portanto, a apropriação dos resultados dentro do processo pedagógico é uma tarefa abrangente e complexa, que requer dedicação, disposição e comprometimento profissional para sua consecução.

Esse início de conversa com os professores revelou a pertinência do modelo de formação docente proposto na tese, uma vez que ensejou, no grupo, uma reflexão sobre a importância de todos serem capazes de compreender os resultados alcançados pelos educandos para que possam ser planejadas intervenções que contemplem o que, de fato, precisa ser ensinado. Nesse sentido, é importante que todos também estejam aptos a identificar o que os estudantes já sabem, vez que não se pode afirmar que nenhuma criança “sabe nada”. Isso fora declarado pelo grupo em um encontro do mês anterior, quando, ao receberem a tabela com os resultados das turmas, os docentes foram unânimes em afirmar que as crianças não sabiam nada. A seguir, um breve resumo dos resultados que suscitaram esse enunciado.



Tabela 1 - Leitura de palavras

Grupo 1 Alunos que leram todas as palavras com fluência	2%
Grupo 2 Alunos que leram algumas palavras corretamente, leram algumas cometendo erros ao decodificar uma ou algumas sílabas e, ainda, leram outras cometendo erros em relação à sílaba tônica das palavras	4%
Grupo 3 Alunos que leram apenas algumas sílabas de algumas palavras e não souberam ler nada de algumas palavras	10%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	84%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

Tabela 2 - Leitura de frases

Grupo 1 Alunos que leram todas as frases corretamente, com letras maiúsculas e minúsculas, conseguiram associar a frase à imagem e contar as palavras	1%
Grupo 2 Alunos que leram as frases vagarosamente, escandindo sílaba, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram as letras ao invés de contar as palavras	1%
Grupo 3 Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram letras ao invés de contar palavras ou não contaram as palavras com menos de três letras	10%
Grupo 4 Alunos que não souberam realizar a tarefa	88%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

É importante registrar aqui que, apesar de mais de 80% dos alunos não terem conseguido ler as palavras e as frases, todos eles conseguiram soletrar cada palavra. No entanto, numa primeira análise, os professores não consideraram que as crianças já haviam se apropriado dos seguintes conhecimentos:

- na escrita alfabética são utilizados símbolos (26 letras), que já existem no mundo social, ou seja, não se podem inventar letras, que, por sua vez, são diferentes dos números e de outros símbolos;

- as letras apresentam variações no traçado, sendo alguns traços delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras;
- a direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita, escrevendo-se, geralmente, de cima para baixo.

Ou seja, todos conseguiram identificar as letras das palavras, soletrando-as num movimento de olhar a página da esquerda para a direita. Os alunos avaliados, portanto, embora não tivessem ainda a habilidade de juntar as letras para formar as sílabas, conheciam todas as letras do alfabeto. Quanto aos 16% de estudantes que conseguiram completar a tarefa, pode-se afirmar que, além dos conhecimentos acima destacados, também demonstraram conhecer que:

- a escrita alfabética registra (nota) a sequência sonora (ou significante);
- as palavras são segmentadas em partes menores (sílabas);
- as sílabas são compostas de unidades menores (fonemas);
- as sílabas sempre contêm uma vogal, embora haja diferentes estruturas silábicas;
- as correspondências na escrita alfabética são grafofônicas, ou seja, entre letras (ou dígrafos) e fonemas;
- a ordem em que as letras são grafadas corresponde à ordem em que as unidades sonoras são pronunciadas.

Quanto à leitura das frases, 88% dos alunos que não realizaram a tarefa soletraram todas as letras da frase, demonstrando o conhecimento já destacado na leitura de palavras. Por isso, quando se perguntou a quantidade de palavras na frase, eles contavam as letras. Os 12% de estudantes que conseguiram realizar a leitura de frases, além do conhecimento destacado na leitura de palavras, demonstraram também conhecer que, na frase, a escrita das palavras é separada por espaços em branco.

No entanto, como já dito, numa primeira análise, quando os docentes enunciaram que as crianças não conheciam nada, anunciaram a concepção de alfabetização em que acreditavam. Ou seja, uma concepção de alfabetização muito próxima do que se acreditava no início dos anos 1980, em que se imperava, até então, o paradigma empirista associacionista que prescrevia um conjunto de habilidades perceptivas como pré-requisitos para as aprendizagens de ler e de escrever. As exigências referentes a essas habilidades eram passadas aos estudantes, de forma linear e gradativa, procedendo-se às associações entre fonemas e grafemas. Segundo Weisz (1999), por trás da simples palavra “associação”, o que se escondia era uma teoria do conhecimento que dava suporte a tudo que se pensava e fazia em alfabetização. Uma teoria do conhecimento que levava, inevitavelmente, à ideia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, por meio de mecanismos de análise e síntese, utilizar essas associações para ler e para escrever. Tanto partindo de elementos menores que a palavra (métodos sintéticos) quanto da palavra ou de unidades maiores (métodos analíticos), os princípios que fundamentavam a aprendizagem se mantinham: o processo de ensino dirige a aprendizagem, a criança se limita a receber os conhecimentos que lhe são transmitidos e a ênfase recai sobre as habilidades perceptivas em detrimento das capacidades cognitiva e discursiva.

Essa foi a concepção de alfabetização identificada em todos os seis professores, numa primeira análise. No entanto, quando nos encontramos num segundo momento, em que nos debruçamos sobre o conceito de “apropriação de resultados”, a partir do enunciado da professora R e das breves reflexões que lemos da autora Fontanive (2013), o grupo chegou à conclusão de que a apropriação, no nosso caso, era o ato de reconhecer os resultados alcançados em uma avaliação, após sua aplicação, e, de posse de tais dados, utilizá-los na reformulação dos planejamentos, na concentração de esforços para a melhoria do desempenho de alunos em leitura e na criação de estratégias pedagógicas para o progresso da turma como um todo.

Antes de retomarmos as tabelas apresentadas anteriormente, fizemos a discussão do texto que fora deixado como leitura de casa, no intervalo entre a primeira análise dos resultados e do encontro seguinte, a saber: “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, de Moraes (2012).

Infelizmente, como nem todos os docentes conseguiram ler o texto inteiro, o que não chegou a comprometer totalmente as reflexões planejadas para esse momento, foi necessário lançar mão da apresentação, por meio de slides, das principais partes do texto. Assim, partindo da inquietação e da verificação de que muito do que se faz nos anos iniciais do Ensino Fundamental é somente a repetição de atividades fundamentadas em concepções muitas vezes equivocadas do que seja alfabetizar, iniciamos a análise dos dados gerados pelo protocolo de leitura, ao mesmo tempo em que tentávamos identificar a concepção de alfabetização que pudesse nortear a prática pedagógica das docentes, fugindo da repetição de atividades descontextualizadas e conteudistas. Destacamos no texto aspectos que evidenciassem o conceito de alfabetização norteador da pesquisa: o de que a alfabetização é um processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, das habilidades de ler e escrever. Associamos a essa concepção a clareza de que esse domínio do SEA se dá através de uma prática discursiva, que possibilita a leitura crítica da realidade, pois se alicerça numa concepção social de escrita com múltiplas funções e inseparável dos contextos em que se desenvolve, em contraste com uma concepção de cunho pragmático, que considera a aprendizagem da leitura e da produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Assim, após mapearmos esses conceitos no texto proposto, foi retomado com o grupo o que eles conseguiram compreender com base nos resultados que levaram para casa, a fim de analisarem com mais clareza o que as crianças revelaram saber sobre o SEA.

As professoras P e R imediatamente tomaram a palavra e enunciaram que estavam equivocadas, vez que não fora correto afirmar (como o tinham feito no encontro anterior) que as crianças não sabiam nada - afirmação que foi tomada por unanimidade, pois os outros quatro professores acenaram com a cabeça, mostrando estar de acordo com as professoras. Nessa perspectiva, iniciamos a (re)análise da primeira parte do protocolo (leitura de palavras).

Verificamos quais eram os conhecimentos que os mais de 80% dos alunos que não conseguiram realizar as tarefas de leitura das palavras e das frases demonstravam dispor, em um movimento contrário do que geralmente se faz ao analisar os resultados dos alunos, destacando o que eles já sabiam sobre o SEA, pois a proposta de intervenção partiria dessa constatação.

Assim, com base nos resultados do protocolo, o grupo chegou à conclusão de que atividades que tinham como objetivo desenvolver as habilidades<sup>5</sup> como distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, nomear as letras do alfabeto, recitando-o na ordem das letras e conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas eram atividades que deveriam ser planejadas para grupos específicos de alunos (com aulas em que os professores trabalhassem com agrupamentos produtivos), pois a maioria dos alunos das turmas já havia se apropriado de tais habilidades.

Nesse contexto, a partir da análise dessa primeira parte do protocolo, o grupo identificou que as habilidades a seguir deveriam ser o ponto de atenção para o planejamento das aulas de leitura, pois os resultados da avaliação do protocolo revelaram que os estudantes ainda não liam palavras e que atividades que privilegiassem o ensino das habilidades citadas poderiam contribuir para que avançassem nessa leitura:

---

5. Nos encontros tínhamos como apoio as habilidades da Base Nacional Comum Curricular do 1º ano (2018). A pesquisadora entregou às professoras um encarte com um quadro identificando as práticas de linguagem, campos de atuação, objeto de conhecimento e habilidades para esse ano de escolaridade.

- segmentar oralmente palavras em sílabas;
- relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita;
- comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais;
- reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

Nesse momento, registramos os conhecimentos que os estudantes já tinham sobre o SEA e fizemos uma análise das atividades de leitura que estavam sendo apresentadas a eles e quais realmente iriam ao encontro da aprendizagem que precisavam adquirir.

Ao final do encontro, a Professora S destacou: “Poxa, quanto conhecimento sobre a escrita nossas crianças já possuem...Foi muito bom termos analisado os protocolos novamente, porque, da primeira vez, sem essa orientação que tivemos hoje, parecia que as crianças não sabiam nada e nós vimos hoje que elas já sabem muita coisa...”; o que foi complementado pela professora P: “E o melhor é que não precisamos ficar ‘perdendo tempo’ com tantas atividades pra ensinarmos o que eles já sabem, né?”

Esses dois enunciados anunciaram o início da mudança de concepção de alfabetização do grupo, que começou a deslocar o foco do “olhar da falta” para se concentrar no que as crianças já sabem, identificando que o ato de ler é muito mais do que uma suposta “mera decodificação das letras em sons”, além de reconhecer que o SEA exige muito mais do que habilidades perceptivas, mas habilidades cognitivas e discursivas para ser compreendido.

## Considerações finais

Após analisar os enunciados produzidos pelos professores alfabetizadores nesses primeiros momentos pontuais de encontros de desenvolvimento profissional docente, pode-se dizer que a concepção de alfabetização que o grupo trazia no início da pesquisa começou a sofrer significativas transformações, através de um movimento dialógico discursivo que era suscitado pelas leituras e discussões por mim propostas.

Embora não tenha a ilusão de que apenas os eventos apresentados foram suficientes para afirmar que esses seis professores alfabetizadores mudaram totalmente suas concepções, posso afirmar que foram suficientes para tirá-los de suas zonas de conforto, para que começassem um movimento – que durou por todo aquele ano letivo – de compreender que a concepção de alfabetização do docente influencia diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados dos estudantes.

Segundo Bruns e Rausch (2020), a maior parte das atividades de educação continuada para professores são eventos esporádicos e não experiências evolutivas de aprendizado. Na contramão dessa concepção denunciada pelos autores, os resultados da pesquisa apontam para a superação desse caráter tradicionalmente individualista na profissão, pois a interação que se deu durante os encontros propiciou a produção de enunciados que, por sua vez, potencializaram os momentos de troca de saberes e fazeres.

Se a formação docente deve assumir o papel que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os docentes aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza, conforme aponta Imbernón (2011), os encontros de desenvolvimento profissional docente da pesquisa contribuíram para que os docentes vivessem essa experiência, pois os enunciados produzidos anunciam o “ir e vir”, próprio da consolidação de conhecimentos.

Assim, ao assumir esse caráter, a prática formativa propiciada por tais encontros contribuiu para a formação docente colaborativa ocorrida a partir dos resultados dos estudantes, juntamente com os demais profissionais da rede, que atuavam com o mesmo ano de escolaridade. Esse movimento de partilha favoreceu o desenvolvimento da reflexão docente no coletivo contribuindo para abrir caminhos para a autonomia profissional compartilhada.

Tendo em vista as colocações ao longo deste artigo, encerro com esperança de que os professores alfabetizadores participantes da pesquisa tenham tido seus saberes valorizados em momentos de partilha de conhecimento, em que suas experiências pessoais tenham se relacionado às tarefas profissionais, já que o ensino, segundo Imbernón (2011), requer também uma implicação pessoal.



## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores, Culturas** – Desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

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

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B. Desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes: marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo da carreira docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.125-144, jan/dez 2020.

CARVALHO, R. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação de diagnóstico das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **ACTA SCIENTIAE**, v. 15, p. 23-39, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FILHO, U. C. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, VITÓRIA-ES, 18 a 21 de outubro de 2011. **Anais...**, Vitória, 2011.

FIORENTINI, D. et. al. Interrelations Between Teacher Development and Curricular Change: A Research Program. *In*: BEDNARZ, N.; FIORENTINI, D.; HUANG, R. (Ed.). **International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FRADE, I. C. et al. **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma metaanálise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.



## **Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros?**

Tânia Guedes Magalhães

Joaquim Junior da Silva Castro

Clara Lage de Lima Neves

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.7)

Diferentes pesquisas atestaram que as práticas com os gêneros orais na escola não são ainda suficientemente desenvolvidas de forma a ampliar as capacidades de linguagem dos alunos com vistas à atuação social pela linguagem (MARCUSCHI, 2001; COSTA-MACIEL, 2011; LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; STORTO, 2020). Na formação docente, também percebemos poucos trabalhos de ensino que coloquem os graduandos em experiências com gêneros orais. Essas constatações nos levaram a investigar as práticas de oralidade na formação do professor, visto que as vivências na graduação costumam interferir e até mesmo guiar as práticas escolares (MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021). O docente é aquele que vai lidar diretamente com a transposição dos gêneros orais para a sala de aula. Para isso, é preciso que ele tenha participado de ações na graduação que envolvam práticas sociais de fala e escrita diversificadas. Ademais, o professor faz uso dos livros didáticos que ainda precisam de aperfeiçoamento das propostas com gêneros orais na escola básica visando adaptá-las às suas realidades (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2017; COSTA-MACIEL; BILRO, 2018; STORTO; BRAIT, 2020).

Com o objetivo de dialogar com as investigações que circunscrevem seu objeto à oralidade na formação docente, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar de que modo as práticas de oralidade ocorrem em contexto acadêmico. Buscamos analisar quais são os gêneros orais presentes na formação docente que propiciam experiências de produção aos licenciandos. Além disso, almejamos saber se esses gêneros são ensinados (ou se apenas são solicitados) e se há reflexões sobre os usos orais da linguagem no contexto da formação profissional do professor.

As ponderações originárias dessa problematização objetivam contribuir com nossas futuras ações, de modo que possamos elaborar processos para aperfeiçoamento do agir dos licenciandos em vivências acadêmicas e profissionais via gêneros orais, tão requisitados no contexto universitário, mas em geral não ensinados de forma sistematizada, nem tomados como objeto discursivo de reflexão (SILVA; MAGALHÃES, no prelo). Assim, interessa-nos, sob o ponto de vista da

didatização, elaborar práticas interventivas com gêneros orais acadêmicos que possam contribuir para que os discentes superem as dificuldades tão comumente relatadas – tanto por eles próprios quanto por seus professores – em suas experiências acadêmicas e profissionais.

Tomamos como pressupostos preceitos dos estudos de linguagem que dão prioridade para o caráter social da língua, os estudos dos letramentos, sobretudo as contribuições advindas dos letramentos acadêmicos, assim como conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo para a abordagem de uma concepção de língua na perspectiva do agir, levando em conta os gêneros textuais e sua apropriação como fator principal do desenvolvimento humano.

Para organizar nosso trabalho, trazemos, inicialmente, discussões em torno dos aspectos dos letramentos acadêmicos, da oralidade e dos gêneros para aprendizagem da língua. Em seguida, apresentamos a metodologia do estudo, em que tratamos das bases de dados pesquisadas, recorte temporal e encaminhamentos do percurso de análise. Na seção em que apresentamos os dados, os resultados e suas possíveis repercussões, trazemos alguns elementos sobre os gêneros orais mais abordados no contexto acadêmico. Indicando possíveis ações que possam minimizar as lacunas encontradas, nas considerações finais, reforçamos a ideia de que haja modificações efetivas em busca da participação mais segura de alunos de graduação e pós-graduação pela modalidade oral em atividades acadêmicas.

## **Breves aspectos teórico-conceituais sobre letramento acadêmico e gêneros orais**

Apesar de a interação por gêneros orais em contexto acadêmico ser muito frequente nas práticas de alunos universitários e dos pesquisadores, percebemos ênfase no ensino dos gêneros escritos. Ainda, parece estar cada vez mais clara a necessidade de pesquisas que coloquem em evidência os gêneros orais comuns nas práticas de le-

tramento acadêmico, bem como a necessidade de didatização desses gêneros (SOARES, 2012; CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020; BEZERRA, 2021; VIEIRA; MAGALHÃES, 2021).

Para tratarmos dessa temática, trazemos uma perspectiva de oralidade e letramento como práticas sociais integradas. Street (2014) é enfático em se opor à ideia de “grande divisão”, na qual haveria uma relação entre letramento, progresso e desenvolvimento, que potencializa a oposição e a hierarquia entre oralidade e letramento. Segundo o autor, a visão de escrita como progresso e desenvolvimento traz consequências danosas que tacham as pessoas “iletradas” como menos capazes.

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política (STREET, 2014, p. 38).

Para Street (2014), há uma variedade de letramentos em função dos contextos e usos sociais da linguagem. Essa visão possibilita romper com a ideia de letrados e iletrados e, assim, superar estigmas. Afirma o autor que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41). Na verdade, a contribuição do pesquisador diz respeito, dentre outros, a uma rejeição de letramento como técnica, como processo neutro ou como desenvolvimento de habilidades individuais.

Segundo Street (2014, p. 154), “todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular, e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”. Essa afirmação nos permite compreender que os alunos, na aprendizagem do discurso acadêmico, aprendem “modelos culturais de identidade e personalidade, e não apenas a decodificar a escrita” (STREET, 2014, p. 154).

No que se refere ao letramento acadêmico, a perspectiva que tem subsidiado nossos trabalhos é, em coerência com a visão acima apresentada, a de que a escrita acadêmica é uma prática social. Lea e Street (1998) propõem modelos de letramento<sup>1</sup> (modelo das habilidades, de socialização e de letramento acadêmico) não como opostos, mas como práticas integradas que podem auxiliar a apropriação da linguagem na universidade. A perspectiva do letramento acadêmico, que enfoca mais as práticas e os significados dos usos da escrita para as pessoas, ganha força e parece ser bastante produtiva para a aprendizagem do discurso acadêmico (BEZERRA, 2021; FIAD, 2011; 2015; 2016; PEREIRA, 2014). Na verdade, quanto tratamos de letramento acadêmico, embora haja um disseminado uso do termo “escrita acadêmica”, incluímos práticas orais, visto que fala e escrita estão integradas no uso social da linguagem. Diferentes autores dos estudos dos letramentos consideram produções orais e escritas como práticas imbricadas nas atividades sociais com usos específicos, coerente com a superação da “grande divisão” entre letramento e oralidade (STREET, 2014).

Nesse sentido, no viés dos letramentos acadêmicos, é necessário retomar as experiências dos graduandos a fim de construir novas práticas para o agir no contexto em questão, o que requer uma articulação com os gêneros típicos desse contexto, englobando modalidade falada e escrita (MARCUSCHI, 2001). Nessa articulação, Bezerra e Ledo esclarecem que, como os gêneros são práticas sociais, “[...] a relação entre práticas culturais e gêneros deve ser identificada e ressaltada no processo de letramento” (BEZERRA; LEDO, 2018, p. 185). Fiad (2021) revela que a abordagem dos letramentos acadêmicos e dos gêneros não são opostas ou conflitantes, mas podem ser articuladas. O estudo acerca dos gêneros típicos da esfera acadêmica pode am-

---

<sup>1</sup> Como as referidas categorias não subsidiam nossa análise, esses modelos serão aqui resumidos, já que são amplamente usados em pesquisas da área: o modelo das habilidades está calcado no desenvolvimento de competências da língua baseado em habilidades individuais, priorizando aspectos formais da língua; o de socialização busca superar defasagens e, por se tratar da apropriação de um discurso acadêmico hegemônico, apresenta uma necessidade de aculturação; o modelo dos letramentos acadêmicos leva em conta o histórico de letramentos dos estudantes, além de não conceber “as práticas de letramentos como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas” (LEA; STREET, 2014, p. 481).

pliar as capacidades de agir nos eventos de letramento acadêmico. Como essa articulação deve focar o processo de construção da linguagem para o agir,

não se deve dar enfoque à agência no plano secundário sob pena do gênero tornar-se forma fixa e inflexível. Então, perpassar os gêneros significa construir processos que acolham as identidades dos alunos de forma a conhecer e usar a flexibilidade – colocar-se, posicionar-se utilizando para isso a língua (FIAD, 2021, m. 85’).

Essa concepção é coerente com a de pesquisadores que defendem um viés de estudo de gêneros focado nos aspectos históricos, socio-culturais e ideológicos (CRISTOVÃO, 2001). Essas dimensões permitem ultrapassar a mera descrição redutora de características fixas, o que nos leva a alcançar dimensões dos gêneros como prática social para além dos elementos linguísticos.

A aprendizagem dos gêneros orais acadêmicos, nessa perspectiva, pode subsidiar uma relação mais profícua entre o que se vivencia na universidade e o que se propõe na escola básica. De fato, é importante analisarmos de que modos os gêneros orais estão presentes nas práticas dos licenciandos, futuros professores, visto que elas influenciarão sua docência. Essa relação entre as experiências da licenciatura e sua transposição para a escola básica é presente em várias pesquisas, como a de Carnin e Remus-Moraes (2021, p. 52), que fazem questionamentos contundentes, entre os quais destacamos:

Se professores não experienciam um trabalho sistemático com oralidade em sua formação, desconstruindo representações que ligam o trabalho com oralidade apenas à leitura em voz alta ou ao mito de que todo falante já domina a oralidade ao entrar na escola, como podemos fazer avançar o ensino de oralidade? (CARNIN; REMUS-MORAES, 2021, p. 52).

É por isso que enfocamos, neste artigo, a oralidade em contexto acadêmico de formação docente. Percebemos, todavia, que há poucas pesquisas que se referem à sua descrição e didatização nesse contexto. Fischer e Dionísio (2011) destacam que, em geral, as pesquisas no campo dos letramentos acadêmicos se voltam muito para a escri-



ta. Para buscar contribuir com a compreensão dos gêneros orais no contexto acadêmico, reafirmamos a importância de seu espaço na aprendizagem do discurso universitário.

Os gêneros orais são extremamente importantes na vida acadêmica e estão sendo ensinados explicitamente em muitas universidades dentro de alguns cursos específicos. Chamamos isso de *Communication across the Curriculum* (CAC). Isso inclui as apresentações orais mais óbvias, como o notório PowerPoint™, mas também inclui as discussões mais informais, nas quais os alunos aprendem a discordar entre si de modo respeitoso, a ter uma discussão dialética que possa resultar em novos insights para todos (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 245).

Essa não parece ser a realidade brasileira, quando pesquisamos a temática. Apesar de os gêneros orais estarem muito presentes nas atividades acadêmicas de pesquisadores, seu ensino nem sempre se dá explicitamente. Recentemente, parece haver maior preocupação com o ensino e a pesquisa sobre os gêneros orais da esfera acadêmico-científica, que buscam superar: 1) a noção de que os alunos já sabem falar em público quando ingressam na universidade; e 2) a ideia de que a aprendizagem da oralidade ocorre de forma espontânea, sem necessidade de uma aprendizagem de gêneros orais específicos e um estudo sistemático e reflexivo da fala.

A apropriação do discurso oral acadêmico envolve a consciência sobre a sua complexidade, compreendendo que ele é passível de sistematização. O envolvimento dos alunos na interação por gêneros orais em situações autênticas possibilita criar maior segurança no uso da fala pública acadêmica. É na “observação à dinâmica interacional dos participantes de uma comunidade de prática” (FISCHER, 2007, p. 30) que buscaremos ampliar as vivências com gêneros orais dos graduandos, de forma que eles se apropriem dos modos de agir desse contexto.

O trabalho com gêneros da esfera acadêmica pode auxiliar os alunos a se engajarem em práticas orais necessárias ao fazer científico e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas no interior das disciplinas da graduação e da pós-graduação. Isso fica constatado nas investigações que trazemos aqui. Silva e Silva (s/d), Bueno e Abreu

(2010), Santos (2012), Meira e Silva (2013), Feliciano (2014) e Lisboa e Forte-Ferreira (2020) analisam a circulação do gênero seminário em contexto acadêmico, voltando-se para os critérios de avaliação e as metodologias de ensino desse gênero. Soares (2012) e Silva e Magalhães (no prelo) buscam analisar quais gêneros orais são produzidos na universidade em um contexto específico. Já os trabalhos de Zani e Bueno (2013; 2015) abordam temática mais inovadora, enfocando a apresentação oral do candidato em situação de qualificação e defesa. Os trabalhos de Zani e Bueno (2017) e Noronha e Forte-Ferreira (2020) se voltam para investigações acerca da comunicação oral em eventos científicos. Percebemos, então, que estão sendo ampliadas as pesquisas sobre eventos e gêneros no eixo do oral na esfera acadêmica.

Trazemos, neste trabalho, um mapeamento de estudos com foco nos gêneros e nas práticas de oralidade do contexto acadêmico. Assim, poderemos verificar as lacunas e contribuir com novas investigações em busca da ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.

## Questões metodológicas

Para esta pesquisa, realizamos uma busca, em 2020, em quatro bases de dados: *Scielo*, *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT e o Banco de Teses e Dissertações da Capes.

O recorte temporal compreende do ano 2000 ao ano 2020. Essa escolha se deu porque os estudos voltados ao ensino de oralidade e didatização de gêneros orais, em uma perspectiva interacionista, parece se dar mais fortemente nos anos 2000 em diante, a partir de estudos de Castilho (1999), Fávero Andrade e Aquino (1999), Ramos (1998), Marsuschki (1996, 1997, 2001), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros, bem como da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Necessitamos, entretanto, de pesquisas para analisar que tipos de estudos das produções orais ocorreram nas décadas anteriores, o que poderia iluminar nossas ações contemporâneas.

Os termos utilizados para busca foram oralidade, gênero(s) oral(is), fala(da), seminário, apresentação oral; esses termos foram usados simultaneamente aos três seguintes: letramento acadêmico, universidade, formação de professores (docente). As bases foram filtradas para buscar trabalhos em Língua Portuguesa.

Excluímos de nossa busca tudo o que se voltava para a oralidade no ensino de língua estrangeira, por não ser foco do nosso trabalho. Também não incluímos resultados como “relatos orais”, “memórias”, “narrativas orais” (como metodologias de pesquisa), análise da passagem da oralidade para a escrita com foco na escrita apenas, sem reflexões sobre a oralidade. Vale ainda reafirmar que não incluímos resultados relativos ao trabalho do docente com o oral na escola básica, porque ressaltamos as experiências com gêneros orais vivenciadas **na** universidade, em contexto de formação docente, e não na transposição deste trabalho para a instituição escolar. As áreas selecionadas para a busca foram Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas. Encontramos um total de 30 trabalhos, sendo 10 dissertações, 5 teses e 15 artigos (artigos tanto publicados em revistas e anais, quanto em capítulos de *ebooks* disponíveis *online*), conforme se vê abaixo.

Tabela 1 – Tipos e número de trabalhos encontrados

Tipo de trabalho	Quantidade
Dissertações	10
Teses	5
Artigos	15
TOTAL	30

Fonte: os autores, 2022.

As pesquisas encontradas foram desenvolvidas em cursos de graduação ou pós-graduação nas áreas de Letras (principalmente), Licenciatura do Campo, Psicologia, Química e Pedagogia/Educação. Elencamos, no anexo, em dois quadros, as referências encontradas com nomes dos autores, tipo, data, instituição e título. Não detalhamos os trabalhos (em termos de objetivos e escopo) porque, pela

extensa quantidade de resultados, ocuparíamos demasiado espaço<sup>2</sup>. Fizemos, inicialmente, nossa análise com base na leitura dos resumos e, posteriormente, na leitura integral do trabalho, principalmente em relação a questões metodológicas, análises e resultados.

## Dados e discussão

Esta seção está dividida em quatro partes; iniciamos por observações gerais sobre o conjunto de trabalhos, bem como análises e discussão sobre os agrupamentos temáticos que propusemos a partir do levantamento de tópicos e tendências recorrentes nas pesquisas.

### Enfoque dos trabalhos encontrados: o que dizem as pesquisas?

Primeiramente, nas investigações encontradas, é recorrente o discurso de que as práticas de oralidade são necessárias aos futuros professores, de que os gêneros orais devem ser ensinados reflexiva e sistematicamente, de que a fala é passível de sistematização e de que os gêneros orais em contexto acadêmico da formação docente são necessários para aperfeiçoamento das habilidades orais não só para que repercutam em ações de ensino com a fala, mas para que desenvolvam suas habilidades orais para o trabalho na docência.

Há uma consciência de que é preciso desenvolver uma “linguagem” para o trabalho, o que fica muito claro nas pesquisas de Dragone (2007), Assunção (2016), Cury (2016) e Melo (2018). Também fica evidente que apenas a convivência com gêneros diversificados da esfera acadêmico-científica não é suficiente para a apropriação dos graduandos, sendo necessário criar situações de reflexão e sistematização dos gêneros aliados às experiências de uso da linguagem. Tal defesa está convergente à noção de gênero que adotamos aqui, coerente com a compreensão de Marcuschi (2011, p. 20): “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atua-

2. Os trabalhos estão listados no anexo.

ção sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Nesse caso, a reflexão sistemática atrelada ao uso social é que figura na defesa dos pesquisadores como estratégia para domínio e atuação com segurança no contexto universitário de formação do professor.

A quase totalidade das pesquisas atesta lacunas na relação entre oralidade/gêneros orais e a formação docente. Há reiterada constatação de que é necessário investir nesse campo, já que é requerido o domínio do discurso oral na atividade científica, sendo os trabalhos sobre escrita acadêmica já bem mais avançados e não suficientes para a atuação dos graduandos e pós-graduandos nessa esfera. Desse modo,

(...) há a necessidade de que a esfera acadêmica assuma o seu papel de agência de letramento através, principalmente, da produção dos diferentes gêneros discursivos produzidos nesse espaço, bem como a sua sistematização, considerando as particularidades desse gênero discursivo e da modalidade oral da língua (NORONHA; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 56).

Os únicos gêneros orais encontrados nas investigações foram o seminário (também nomeado como seminário acadêmico, hipergênero multimodal seminário e exposição oral) em 12 (doze) trabalhos, e a comunicação oral em eventos, presente em 6 (seis) pesquisas. Compreendemos que é extremamente necessário investir em pesquisas para ampliar esse escopo, descrevendo criticamente os gêneros orais típicos do contexto acadêmico, de modo que graduandos e professores se apropriem deles em efetivas experiências com a linguagem oral, com vistas não apenas a ampliar as capacidades de interação em atividades científicas, como também a criar projetos escolares que envolvam o trato com o oral a partir de suas experiências.

Por exemplo, não encontramos trabalhos que tematizassem entrevistas, palestras, *podcasts*, debates, mesa-redonda, apresentação de poster/banner, *lives* e *webinars*, vídeos de divulgação científica, videoaulas (e vídeos diversificados), aulas *online*. É possível que, em pesquisa no momento pós-pandemia, possamos encontrar trabalhos

mais voltados para os gêneros orais em contexto de tecnologias digitais, uma vez que o isolamento social impulsionou a produção desses gêneros escolares e acadêmicos.

A totalidade das pesquisas adota concepções discursivas, enunciativas ou interacionistas de linguagem, aliadas à perspectiva de prática sociocultural. Os trabalhos que estão calcados no viés dos letramentos apoiam-se nos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Além disso, vale destacar que, quanto à abordagem da oralidade como prática social e da fala como modalidade, as investigações centram-se nos estudos de Marcuschi (2001) e Dolz e Schneuwly (2004), atrelados a noções não dicotômicas entre fala e escrita, que consideram as relações de continuidade e integração. Encontramos, ainda, trabalhos baseados nos estudos tradutórios, na abordagem dialógica da linguagem, nos preceitos da Sociolinguística, na Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional, assim como estudos analíticos de gêneros orais sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional. Também nos deparamos com investigações vinculadas ao campo da Psicologia e da Educação, como os dos saberes docentes, formação do professor e formação para o campo.

Trataremos, a seguir, das especificidades, agrupando os dados em três grandes conjuntos, para, assim, podermos compreender as relações, as lacunas e as contribuições das pesquisas para nossas futuras ações.

### Oralidade como objeto de conhecimento específico na formação docente (inicial e continuada)

Neste conjunto de pesquisas, encontramos 9 (nove) trabalhos cujas abordagens estão agrupadas na noção de que a oralidade e os gêneros orais devem ser estudados, tratados, abordados, discutidos ou tematizados na formação de professores, tanto no que se refere às concepções teóricas (oralidade, fala e gêneros orais) quanto no que se refere ao conhecimento pedagógico (ensino de gêneros orais,

transposição da oralidade para a escola básica, metodologias para o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes, trabalho docente no eixo do oral, dentre outros), este nem sempre abordado.

Uma dessas pesquisas realiza uma busca por estudos que aproximem oralidade e formação docente, mas, como as docentes não encontram resultados, planejam um curso de formação com professores para tratar da didatização da oralidade na escola básica (COSTA-HUBES; SWIDERSK, 2010). Nessa mesma constatação de ausências, outros três trabalhos analisam as concepções, as práticas e os saberes de professores universitários quanto à abordagem do oral na licenciatura. Infelizmente, constata-se que o enfoque no oral na formação docente é ainda insuficiente, ou seja, apesar de haver solicitação de práticas orais (seminários), não há ensino e orientações para os graduandos (CURY, 2016). Os estudos que tomam a oralidade como objeto de ensino mostram que, a despeito de docentes universitários abordarem conceitualmente questões de oralidade, fala e gêneros orais como temáticas essenciais de suas disciplinas, eles não superam a perspectiva teórica para priorizar o conhecimento pedagógico, que se vincula ao fazer do professor na sala de aula (LUNA, 2016, 2017b), ou seja, a focalização de conceitos e teorias do campo da linguagem, e não do ensino de linguagem, ainda é o cerne, minimizando o campo pedagógico. Essa constatação coincide com os resultados já revelados anteriormente no viés da formação sobre tendências teóricas nas licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2006; SAVIANI, 2009; GATTI, 2013; GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 2017). Se, por um lado, a oralidade já figura como um objeto de estudo, por outro, a reflexão sobre sua repercussão para a escola ainda é insuficiente.

Outros 5 (cinco) trabalhos (FERNANDES, 2014; LUNA, 2017a; MORAES, 2019; MATOS, 2018; SCNHEIDER, 2019) trazem propostas de formação docente (na graduação, majoritariamente) em que os graduandos (inicial) e professores (continuada) têm a oportunidade de refletir criticamente sobre o ensino dos gêneros orais, elaborar materiais didáticos com foco no desenvolvimento da fala e refletir sobre metodologias e estratégias escolares. Essas pesquisas criam situações (cursos, oficinas e disciplinas específicas) para discutir a

transposição da oralidade e o trato com o oral como objeto sistemático na escola básica. Apesar de poucos, esses estudos superam as constatações de ausência, assim como a discussão conceitual acima exposta, constituindo-se referenciais importantes para implementar ações de formação que efetivamente contribuam com o desenvolvimento de capacidades docentes para o ensino de oralidade.

Há claros indicativos, nesses nove trabalhos, de que a inserção de práticas de oralidade na escola básica será feita a partir da formação/conscientização dos docentes sobre a natureza das práticas orais e de suas estratégias de ensino, sobretudo dos elementos não-linguísticos da interação, os aspectos multimodais. As pesquisas que superam a teorização têm caráter mais intervencionista, em que são propostas pesquisa-ação, pesquisa-colaborativa, reflexão conjunta, elaboração coletiva de planos de ensino, de forma que os participantes vão se apropriando de conhecimentos sobre didática do oral e transformando, ao longo das reflexões, suas concepções e crenças sobre o que é o oral e como ensiná-lo.

### Oralidade como experiência e reflexão por licenciandos e professores na interação por gêneros orais

Nesse agrupamento, temos 14 (quatorze) trabalhos que se dividem da seguinte forma: um conjunto de 10 (dez) pesquisas fazem efetiva inserção de licenciandos ou professores em práticas com gêneros e atividades orais, que são os seguintes: seminário, comunicação oral em evento científico, oficinas de aprendizagem do discurso oral, oficina da voz e da comunicação.

Dois deles envolvem o desenvolvimento do discurso oral dos participantes de um curso em que o domínio da fala pública – em contexto acadêmico e profissional docente – é tomado como forma de promoção do sucesso dos participantes (TAVARES, 2006; DRAGONE, 2007). Essas pesquisas inserem os sujeitos em atividades diversificadas com uso e reflexão consciente sobre o discurso oral. Nesse caso, a partir do próprio desenvolvimento, constata-se o impacto na interação em



sala de aula e melhor desempenho no letramento acadêmico, visto que se propiciou aos participantes superar dificuldades. Essas pesquisas contribuem com futuros trabalhos que possam inserir oficinas de desenvolvimento docente em que se possibilita estudar e interagir com/por gêneros orais a partir da contextualização e da complexidade das situações profissionais e acadêmicas. Como sabemos, as vivências universitárias dos licenciandos influenciam muito as práticas docentes. Desse modo, experiências como essas podem repercutir na escola de forma frutífera.

Os trabalhos que introduzem participantes em práticas com o gênero seminário possibilitam aos licenciandos/professores perceberem que há etapas para o ensino do oral, como a preparação, com orientações explícitas, a produção e a avaliação das interações (BUENO, 2010; SANTOS, 2012; FONTEQUE, 2017; CABRAL, 2019, SANTOS, 2020). O mesmo acontece com os estudos voltados para a análise e a didatização do gênero comunicação oral em evento científico (ZANI; BUENO, 2016; BUENO; ZANI, 2017; ZANI, 2018). Trabalhos como esses elucidam nossas futuras práticas porque são minuciosos quanto à complexidade de um seminário em contexto acadêmico, seus aspectos discursivos, seus produtores, formas de organização do conteúdo, tomada de ponto de vista do “especialista”, etapas da retextualização na passagem do escrito para o oral, assim como ênfase nos aspectos não linguísticos que constituem a multimodalidade do oral, como gestos, questões corporais, voz, vestuário e ambiente. Essas discussões são muito necessárias porque, mesmo que os licenciandos já tenham produzido seminários e exposições orais na sua história de escolarização, o discurso acadêmico é menos familiar no início de sua graduação.

De fato, intervenções que empreendem e acompanham o desenvolvimento de capacidades de linguagem via gêneros orais são uma forma relevante e profícua de inserir a oralidade, não apenas no início, mas ao longo de toda a formação docente, que visa a “um estudo direcionado desses eventos comunicativos que consiga ‘alimentar’ o repertório discursivo dos sujeitos, especialmente em domínios discursivos menos familiares” (COSTA-MACIEL; BILRO, 2018, p. 5). Esses

trabalhos são muito elucidativos porque explicitam o “como fazer”, constituindo conhecimento pedagógico novo, organizado e sistematizado sobre didatização do oral acadêmico. Os resultados redimensionam maneiras de encaminhar disciplinas na formação docente produzindo relações diretas com o currículo da escola básica.

Um conjunto de 4 (quatro) investigações aborda as relações entre oralidade, letramento e gêneros discursivos como essenciais para a formação da identidade docente e de integrante da esfera acadêmica, sendo também feitas reflexões sobre a participação dos estudantes em eventos para acompanhar a apropriação do discurso científico oral e escrito. São estudos de naturezas metodológicas variadas que envolvem gêneros e práticas atreladas a reflexões sobre a constituição da identidade na integração fala-escrita. Os enfoques estão em alunos de Licenciatura em Letras (ASSUNÇÃO, 2016), vinculados ao PIBID de Letras (FRITZEN; FICHER, 2015), Licenciatura em Educação do Campo (MELO, 2018) e com graduandos indígenas (MARTINS, 2017). Essas pesquisas estão mais voltadas para aspectos subjetivos, como no caso das minorias linguísticas. Assim, ao mesmo tempo em que se proporciona desenvolvimento do letramento acadêmico de graduandos de várias origens, propiciam-se também reflexões as relações entre fala e escrita, que também tensionam os letramentos hegemônicos.

Nas palavras de Assunção (2016), estudos “sobre esses letramentos apontam para a necessidade de se considerar a sala de aula universitária como lugar de e para mobilização de conhecimentos pertinentes à construção de saberes e (re)configurações identitárias, tendo em vista habilidades de discursivização requeridas em comunidades discursivas específicas” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 8). O perfil de graduandos enfocados em dois deles (originários da região rural e indígenas) evidenciam a “necessidade de se dar o direito de fala aos indivíduos em situação de aprendizagem, para que eles percebam que podem (e devem) exercitar suas potencialidades para a expressão de suas ideias e defesa dos seus pontos de vista e, assim, garantirem seus direitos de cidadania” (LEAL; GOIS, 2012, p. 54). O enfoque na for-

mação docente desses sujeitos volta-se para a consciência sobre as relações de assimetria, de poder e os possíveis estigmas veiculados pela linguagem.

## Análises de gêneros, estratégias e concepções no eixo do oral no contexto acadêmico de formação docente

Nesse agrupamento de 7 (sete) resultados de pesquisa, o foco está nas concepções dos docentes, na descrição/análise de gêneros e na análise das estratégias da fala que possam contribuir com o melhor desempenho de estudantes. Não são pesquisas de caráter propositivo ou intervencionistas, mas analisam concepções subjacentes a diferentes práticas e sujeitos. Nelas, reafirma-se a necessidade de reflexões particularizadas nos aspectos multimodais da oralidade e dos gêneros orais em contexto acadêmico.

Há 5 (cinco) pesquisas em torno do gênero seminário: mapeamento do uso de estratégias de polidez na produção (SÁ, 2013); descrição analítica desse gênero na vertente dialógica dos estudos de linguagem (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA; KOROLL, 2017); concepções e estratégias didático-discursivas de professores e alunos em curso de formação, com observação das produções (FELICIANO, 2014); e mapeamento e criação de critérios de avaliação de seminários no contexto de formação docente (ABREU-TARDELLI; VOLTERO, 2019; LISBOA; FORTE-FERREIRA, 2020). Destacamos a pertinência de todos esses trabalhos que estão calcados em gênero bastante comuns na graduação, mas que pretendem “descortinar” suas minúcias, dando visibilidade às dimensões discursivas e textuais. Essas pesquisas permitem entrever aquilo que ainda não está claro no ensino e no uso desse gênero, superando a ideia de que os alunos já sabem compreendê-lo e produzi-lo. Vale destacar a efetiva contribuição dos dois últimos, que se voltam para aspectos da avaliação da oralidade, pouco abordado nas pesquisas desse eixo.

Extrapolando o mais comum, o gênero comunicação oral em evento é focalizado em dois trabalhos (SOARES, 2014; NORONHA; FORTE-FERREIRA, 2020) desse agrupamento. Ambos fazem apreciações das concepções de comunicação oral, na área de Letras (professores e alunos), tanto por novatos quanto por sujeitos experientes. Nos estudos, descreve-se a configuração do gênero, assim como se percebe que há muitas crenças (im)precisas sobre ele, o que os leva a reforçar a necessidade de ensino reflexivo da oralidade, elaboração de materiais didáticos e maior suporte aos comunicadores que se colocam nos eventos acadêmico-científicos.

Esses três agrupamentos de pesquisas, cuja análise ora finalizamos, contribuem para o campo dos estudos de oralidade em contexto acadêmico de formação docente, permitindo-nos compreender as (grandes) lacunas encontradas e as necessidades dos alunos/professores, que se inserem pela fala em atividades científicas. É preciso dar atenção às demandas de alunos e docentes, na graduação, considerando as diferentes crenças, principalmente a de que os alunos já sabem falar, de que o gênero é homogêneo e de que os professores não precisam ensiná-los.

## Considerações finais

Retomamos as nossas questões de investigação para elaboração de algumas constatações que repercutem de forma direta em nosso trabalho no ensino e na pesquisa.

Destacamos que há investigações sobre práticas de oralidade no contexto acadêmico, mas com um número baixo de resultados, considerando o espaço de tempo escolhido. As práticas com gêneros orais acontecem, em geral, com pouca (ou nenhuma) reflexão ou ensino dos gêneros, cujos aspectos composicionais e discursivos não são explicitados, o que nos leva a reforçar que ainda há forte crença de que os estudantes já sabem falar, quando ingressam na licenciatura, ou aprendem a fala acadêmica espontaneamente sem necessidade de

sistematização, acompanhamento ou avaliação. Além disso, os gêneros mais comuns são seminário, em maior número, e a comunicação oral em eventos.

Percebemos, ainda, que os pesquisadores se voltam para a particularização da oralidade no contexto acadêmico de formação docente e asseveram a importância de seu ensino como objetos específicos de conhecimento. Evidenciam, também, a necessidade das experiências/vivências acadêmicas com gêneros orais, assentadas em constantes reflexões, para que licenciandos e docentes tenham bases sólidas para uma relevante transposição da oralidade para a escola básica. Assim como, no artigo anterior, o diálogo oportunizou transformações no significado da concepção de alfabetização para um grupo de professores, entendemos que o aprofundamento da interação dos licenciandos com gêneros orais pode modificar suas concepções sobre tais gêneros.

A partir das nossas discussões, reconhecemos que ainda há muitos caminhos a percorrer no que se refere à análise de outros gêneros orais do contexto acadêmico, para além do nosso mapeamento, ressaltando, aqui, a reduzida presença de gêneros do contexto tecnológico-digital. É necessário, também, investir em ações formativas que permitam visualizar e particularizar as especificidades do oral e de seu ensino, como os aspectos multimodais da oralidade. Nesse caso, é preciso que as instituições, ainda que professores em ações isoladas também contribuam, se voltem para a criação de centros ou laboratórios, articulados com as unidades/faculdades, para construir oportunidades para os licenciandos e os professores participarem de eventos e práticas de letramento via gêneros orais, de modo que suas vivências possam ser transformadas em conhecimento pedagógico, que sustentem novas práticas de oralidade nas escolas básicas.

Ressaltamos que a pouca consciência sobre a necessidade de inserção da oralidade como objeto de discussão/conhecimento e como forma de interação no contexto acadêmico coincide com as pesquisas já empreendidas no campo, que revelam ainda um discurso do déficit, quando se espera que os alunos se insiram nas práticas de escrita acadêmicas com autonomia e conhecimentos suficientes que dispensem reflexões sobre linguagem.

Finalizamos, apoiados em Marinho quando afirma que “é necessário deslocar o aluno e o professor de determinadas pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos, quando se realizam atividades nas disciplinas de curso superior” (MARINHO, 2010, p. 377). Dessa maneira, desvelar as especificidades do discurso oral em prol da maior segurança dos alunos no uso da linguagem dessa esfera é nosso objetivo maior, buscando ultrapassar a cultura grafocêntrica na qual estamos assentados, que alça a oralidade a objeto periférico de pesquisa, mas frequentemente presente nas solicitações dos docentes.

## Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BEZERRA, B. G. **A produção acadêmica oral e escrita**: um ciclo mediado por gêneros. Live acadêmica realizada por Benedito Gomes Bezerra e mediada por Rawane Soares Santos. 30/08/2021. Vídeo (58'32"). Publicado pelo canal TV RADIOTEC. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=H9Wq7yLLcS0> Acesso em: jan. 2022.
- BEZERRA, B. G.; LEDO A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.
- BUENO, L.; ABREU, C. J. **Gêneros orais na universidade**: relato de uma experiência com o seminário. Bragança Paulista: Synergies Brésil, 2010. p. 119 – 125.
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARNIN, A.; REMUS-MORAES, L. A oralidade na e para a (trans)formação docente: uma experiência com o gênero entrevista. *In*: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, M. L. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2017.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista (online)**, v. 34, p. 01-29, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, vol. 38, n.1, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. especial, p. 357-369, 2011. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos: Editora Pedro e João, 2016.

FIAD, R. S. *Live* realizada na III Roda de Conversas Acadêmicas - ROCA. Realizada pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA). Publicado no Canal do LILA no Youtube. 25 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kt24xbDR8cs>.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 6, p. 79-93, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.



GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; AFONSO, M. E. D. ALMEIDA, P. C. A.

**Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, Issue 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações. (tradução Fabiana Komesu, Adriana Fischer). **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em

<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407> Acesso em: mai. 2020.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 200.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa.** Campinas: Editora Pontes, 2018. p. 270.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e gêneros orais:** experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português.** 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. **Anais ...** Belo Horizonte, julho de 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&ang=pt> Acesso em: mai. 2015.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. da. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

NORONHA, L. A.; FORTE-FERREIRA, E. C. Letramento acadêmico e o gênero comunicação oral: uma análise de práticas discursivas no contexto

da universidade. *In*: FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, Vicente (Orgs.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. 1ed. São Carlos - SP: Pedro e João editores, 2020, v. 1, p. 43-58.

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

PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Editora Ideia, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Revista Conjecturas**: Filosofia e Educação, 2009.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, H. T. O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário. Dissertação (Mestrado). 2012. 140f. Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

SILVA, A. A.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais em contexto acadêmico: práticas comuns em disciplinas de graduação. *In*: DIAS, A. V. M.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **Estudos decoloniais e multiletramentos**: diálogos em evidência na sociedade contemporânea. Editora Mercado de Letras (NO PRELO).

SILVA, W. M.; SILVA, M. C. Refletindo sobre o seminário: saberes e dissabores de uma prática letrada. *In*: **ANAIS DO IV SENALE**. s./d.

SOARES, A. P. O. Gêneros acadêmicos: o caso dos textos orais produzidos na universidade. *In*: **ANAIS DO GELNE – GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE**. 2012.

STORTO, L. J. Tratamento da oralidade na sala de aula. *In*: LEITE, M. Q. **Oralidade e Ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 238-271. (Projetos Paralelos - NURC/SP; vol. 14).

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 62, p.1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922>. Acesso em: 22 abr. 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

VIEIRA, D. S.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente. **Fórum Linguístico**, UFSC. v. 18, p. 6247-6264, 2021.

ZANI, J. B; BUENO, L. A arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado: um gênero oral a ser compreendido. **Anais do VII – SIGET** “Os gêneros textuais nas múltiplas esferas de atividade humana” – Fortaleza – UECE/UFC, 2013.

ZANI, J. B; BUENO, L. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. **Revista Intercâmbio**, v. XXXI, p. 38-54, 2015.

ZANI, J. B; BUENO, L. A Comunicação Oral em eventos científicos: contribuições para o letramento acadêmico. *In*: IX SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. **Anais...** Campo Grande, 2017.

# ANEXO

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas

	<b>Tipo, ano e autor</b>	<b>Título e instituição</b>
T1	Tese - 2007 DRAGONE, M. L. O. S.	O despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor: efeitos na prática docente (UNESP)
T2	Dissertação - 2012 SANTOS, H. T.	O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário (UFSCAR)
T3	Dissertação - 2013 SÁ, A. C. A.	Estratégias de polidez nas (sócio) interações em seminários: um estudo de faces (UFMG)
T4	Dissertação - 2014 FELICIANO, G. H. M.	Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas (UFMG)
T5	Dissertação - 2014 FERNANDES, E. C. B.	Sentidos-e-significados atribuídos ao gênero oral seminário: uma investigação crítica (PUC-SP)
T6	Tese - 2014 SOARES, J. P.	Comunicação oral em português em congressos de linguística aplicada: estrutura genérica e escolhas léxico-gramaticais sob a perspectiva sistêmico-funcional (PUCSP)
T7	Dissertação - 2016 ASSUNÇÃO, E. T. C.	Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos: a disciplina seminário interdisciplinar de pesquisa (SIP) como lócus de investigação (UESB)
T8	Dissertação - 2016 CURY, A. P. S.	Oralidade no ensino superior: as aulas de língua portuguesa como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral (PUCSP)
T9	Tese - 2016 LUNA, E. A. A.	Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discente de instituições de ensino superior (UFMG)
T10	Dissertação - 2017 FONTEQUE, V. S.	O hipergênero textual multimodal seminário no ensino da Língua Portuguesa (UENP)
T11	Dissertação - 2018 MELO, A. C. C	Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem (UNB)
T12	Tese - 2018 ZANI, J. B.	A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas (USF)

	<b>Tipo, ano e autor</b>	<b>Título e instituição</b>
T13	Dissertação - 2018 MATTOS, P. S.	Oralidade e formação de professores: desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial em Letras (UFJF)
T14	Dissertação - 2019 MORAES, L. R.	Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade (UNISINOS)
T15	Tese - 2019 CABRAL, P. F. O.	Retextualização na exposição oral acadêmica: foco no ensino superior de química (USP)

Fonte: os autores, 2022.

Quadro 2 - Artigos de revista, anais e capítulos de livros (ebooks) encontrados

	<b>Tipo e ano</b>	<b>Título e autor</b>
T16	Artigo em revista - 2006	Estratégias de promoção do sucesso acadêmico: Uma intervenção em contexto curricular - TAVARES, J. et al.
T17	Artigo em anais - 2010	Gêneros orais: elementos lingüísticos e não-lingüísticos - BUENO, L.
T18	Artigo em anais - 2010	Gêneros discursivos orais: uma proposta de estudo sobre a formação de professores e metodologias de ensino - COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R.
T19	Artigo em revista - 2015	O PIBID como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico - FRITZEN, M.; FISCHER, A.
T20	Artigo em anais - 2016	A comunicação oral em eventos científicos e sua contribuição para o letramento acadêmico - ZANI, J. B.; BUENO, L.
T21	Artigo em revista - 2017	Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos à luz da presença indígena nas universidades brasileiras - MARTINS, M. S. C.
22	Capítulo de livro - 2017	Planejamento de atividades de oralidade na formação do profissional de educação - LUNA, E. A. S.

	<b>Tipo e ano</b>	<b>Título e autor</b>
23	Artigo em revista - 2017	Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português - LUNA, E. A. S.
24	Artigo em revista – 2017	O gênero seminário acadêmico: instâncias constitutivas e mediação didático-pedagógica - ACOSTA-PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M.; KOROLL, L.
25	Artigo em revista - 2017	O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos - BUENO, L.; ZANI, J. B.
26	Artigo em revista - 2019	O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário - ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M.
27	Capítulo de livro - 2019	Oralidade e ensino da formação de professores: resultado de um percurso formativo - SCNHEIDER, L. J.
28	Capítulo de livro - 2020	Letramento acadêmico e o gênero comunicação oral: uma análise de práticas discursivas no contexto da universidade - NORONHA, L. A.; NORONHA, L. A.;
29	Capítulo de livro - 2020	O gênero seminário em cursos de graduação: metodologias de ensino e critérios de avaliação - LISBOA, D. A. O.; FORTE-FERREIRA, E. C.
30	Artigo em revista - 2020	O seminário como instrumento de avaliação processual e prática reflexiva na formação inicial de professores - SANTOS, M. B.

Fonte: os autores, 2022.



## Seção III

Humanidade demanda um cronotopo que permita agenciamento efetivo e garanta que, a cada momento, o seguinte possa ser mais do que uma coisa. É a vida que importa, nada além da vida – o processo de descoberta, o processo eterno e perene, e não a descoberta em si, afinal.

Mikhail Bakhtin<sup>1</sup>

---

1. MORSON, Gary Saul. O cronotopo da Humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, Nele et. al. (Orgs.). Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola editorial, 2015, p. 140.





# **O cronotopo sala de leitura e a literatura: tempo-espço de formação do leitor**

Ana Maria Moraes Scheffer

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.8)



A literatura é a linguagem, pois, do imaginário, e pergunto; será que existe verdade mais definitiva do que a do imaginário? Existe liberdade maior do que a que resiste à imaginação? Por ser assim, a literatura é a linguagem do possível.

Bartolomeu Campos de Queirós

Já passamos o tempo do tempo! Já passamos o tempo do espaço! Estamos no tempo do cronotopo!

Ozires Borges Filho

Na primeira epígrafe que inicia o presente texto, o autor aponta para uma singularidade da linguagem literária, qual seja, a linguagem do imaginário. A linguagem do imaginário presente nos textos literários, por sua vez, atua como um fragmento complexo na construção de subjetividades, pois a literatura lança luzes para que os sujeitos alarguem a sua capacidade de interpretar e compreender o mundo e de nele atuar. Nessa perspectiva, é possível dizer que a força da literatura encontrada, sobretudo nas metáforas, provoca o leitor a observar os deslimites da palavra e a desvendar o que está além do escrito. A literatura, desse modo, impulsiona a imaginação e esta, por sua vez, opera como um instrumento de produção simbólica que gera emoções, aguça a curiosidade, a dúvida, estimula a capacidade de fantasiar, de refinar a sensibilidade, de expandir e criar mundos possíveis.

Com isso, o professor doutor Jader Janer<sup>1</sup> nos convoca para um passeio pelo Bosque da Ficção (ECO, 1994), ao ilustrar o cronotopo a partir de uma dimensão estética, permitindo-nos a construção de um olhar sensível sobre o trabalho com a literatura na escola. O texto subsequente versa sobre temas que são tratados nas cadeias dialógicas desta obra, encontrando um intertexto mais intimista com este artigo: um texto literário que amalgama conteúdo e forma em um exercício bakhtiniano de entrelaçamentos de enunciados.

---

1. Membro titular da banca de doutoramento da tese que dá origem a este artigo.

Proporcionar às crianças a vivência de práticas de leitura de textos literários no contexto da escola e, mais, especificamente, na Sala de Leitura, é oferecer a elas a linguagem do imaginário, permitindo que sua imaginação seja ainda mais expressiva e fecunda. Como todo ato de leitura se dá em um tempo e espaço, a Sala de Leitura se inscreve, portanto, como tempo-espaço onde a interação do leitor com os textos literários possibilita a criação de uma atmosfera que transita entre o real e o imaginário.

Esse entendimento encontra ressonância no conceito de cronotopo idealizado por Mikhail Bakhtin no âmago de sua filosofia da linguagem. O conceito de cronotopo foi tomado como referência para análise e compreensão acerca do papel da Sala de Leitura no processo de formação do leitor de textos literários na pesquisa de doutoramento<sup>2</sup>, intitulada “O cronotopo Sala de Leitura e a formação do leitor”. A partir do conceito bakhtiniano de cronotopo, foi possível refletir sobre o trabalho desenvolvido com a literatura no tempo-espaço das Salas de Leitura das escolas participantes da pesquisa, considerando os espaços físicos concretos, o acesso ao acervo e as mediações de leitura literária desenvolvidas durante as observações realizadas ao longo da pesquisa.

É nesse sentido que este artigo apresenta um recorte dos resultados finais dessa investigação, a partir do qual analiso e reflito sobre um dos eventos observados na Sala de Leitura de uma das escolas participantes da pesquisa. Vale destacar que, neste recorte, é considerada a natureza da linguagem literária com ênfase na dimensão humanizadora da experiência com o texto literário, o papel dos mediadores no processo de formação de leitores e a Sala de Leitura como um cronotopo que contribui para potencializar essa formação no contexto escolar.

---

2. A pesquisa intitulada “O cronotopo Sala de Leitura e a formação do leitor” foi concluída no ano de 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da pesquisa foi compreender as mediações em torno da leitura literária realizadas em Salas de Leitura de escolas da rede municipal de Juiz de Fora. A pesquisa caracterizou-se como de abordagem qualitativa, tendo os seguintes instrumentos de produção de dados: observações participantes das práticas de leitura literária desenvolvidas nas Salas de Leitura, análise dos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas e um questionário cuja finalidade foi traçar um perfil das docentes e da própria rede municipal, no que concerne, especificamente, às Salas de Leitura.

## A dimensão dialógica da linguagem literária

Para fundamentar a reflexão sobre a linguagem literária, apresento algumas ideias do pensador Mikhail Bakhtin (2003, 2004) para quem a linguagem assume centralidade no processo de constituição dos sujeitos e de sua inserção e participação na cultura. A base do pensamento bakhtiniano está pautada em temas literários aliados a uma abordagem filosófica. Desse modo, alguns conceitos de sua teoria apontam aspectos relevantes para uma compreensão responsiva sobre a literatura. Trata-se de extrair conceitos básicos de sua visão estética que estão presentes na sua concepção de mundo e de linguagem.

É importante enfatizar que os estudos literários desenvolvidos por Bakhtin sinalizam mudanças importantes no modo de conceber a linguagem literária e o papel da literatura. De acordo com sua filosofia da linguagem, a literatura é uma fonte primordial de humanização e sensibilização, que precisa estar voltada para a formação do sujeito leitor pelo viés estético. Tal concepção implica considerar a dimensão dialógica da linguagem presente na relação entre textos, leitores e autores. Nesse movimento, a criança terá a possibilidade de ler e refletir sobre o lido, de atribuir sentidos aos variados gêneros literários escritos e orais a que terá acesso, de se posicionar e compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro. Na qualidade de prática cultural e artística, a literatura tem potencial formativo e transformador, pois amplia a possibilidade de uma ativa participação dos sujeitos na sociedade que vise à plena realização desses como seres humanos inseridos e participantes de uma coletividade.

Bakhtin, como um grande pensador, soube, de modo ativo e responsivo, compreender o seu contexto histórico e cultural e, a partir dele, foi capaz de levantar questões relacionadas, sobretudo à ética e à estética, de desenvolver suas ideias, expressando por meio delas o que vários intelectuais de sua época sentiram, viveram e desejaram, mas poucos conseguiram dizer. Enquanto alguns pensadores, naquele dado momento e contexto, consideravam que havia um distanciamento entre os três grandes campos da atividade humana que são

a arte, a vida e a ciência, o interesse de Bakhtin estava centrado em discutir a articulação entre esses campos. Ou seja, sua intenção era discutir o quanto a arte, mais especificamente a literatura, se apresentava como um farol capaz de difundir luzes à compreensão da realidade, reconhecendo a sua função social, uma vez que ela é produto humano e está vinculada à vida, expressando, assim, essa humanidade.

Dessa forma, a concepção bakhtiniana de literatura acena para a prática de leitura literária ancorada nas dimensões social, histórica, artística e cultural, formando uma unidade interna de sentido e envolvendo as diferentes situações de leitura que acontecem na vida dos sujeitos. Portanto, compreender a literatura dessa maneira é considerá-la como parte do processo de humanização dos sujeitos. Nas palavras de Bakhtin, “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2003, p. 73-74). A literatura, portanto, se constitui como uma produção cultural e artística que envolve habilidades intelectuais e estéticas<sup>3</sup> que são ativadas na interação entre a obra, autor e leitores, possibilitando a interdiscursividade, mantendo, assim, a natureza dialógica do texto literário.

Para alargar essa reflexão, vale trazer as ideias de Candido (2011), que, como crítico literário, defendeu sistematicamente, em seus escritos, o direito à literatura, à arte em geral, como um direito inalienável do ser humano, constituindo-se num bem imprescindível. De acordo com o autor, nenhum ser humano consegue viver cada dia de sua vida sem que nele aconteçam momentos de entrega à fabulação, o que torna o direito à leitura literária uma necessidade universal. Ao focalizar a relação existente entre literatura e direitos humanos, o autor destaca que a literatura dá forma aos sentimentos e ao modo de ver e compreender o mundo, que ela nos humaniza. Pela natureza de sua linguagem, a literatura possibilita a construção de conhecimentos sobre o mundo, sobre as palavras, sobre as pessoas, assim como o faz a

---

3. Segundo Konder (2005), a palavra estética “vem do grego, *estesia* (sensação). Abrange o belo e o não-belo, o agradável e o não-gradável.” (KONDER, 2005, p. 9).

ciência, só que por outros caminhos. Dessa maneira, a sociedade que cumpre esse direito dos seus cidadãos está comprometida com o desenvolvimento da humanidade, contribuindo, assim, para que haja o necessário equilíbrio social. Como acentua Soares (2008), o direito à literatura e seu acesso assegurado a todos os leitores, “além de ser condição para uma plena democracia [...] é também instrumento de democratização do ser humano, isto é, tem o potencial de democratizar o ser humano” (SOARES, 2008, p. 31). A negação a esse direito impossibilita a vivência de experiências estéticas, de autoconhecimento e de ampliação dos referenciais do mundo e isso terá implicações no projeto de sociedade que se deseja construir. Diante disso, a Sala de Leitura se apresenta como uma instância potente de acesso à literatura e compartilhamento da palavra poética. Tais questões serão discutidas no tópico a seguir.

## **O cronotopo Sala de Leitura: tempo-espaço de formação de leitores**

No início do texto “O tempo e o espaço nas obras de Goethe”, Bakhtin acentua a ideia do tempo começando pelos elementos da natureza e terminando com os vestígios criados pelo homem por meio de suas ideias e de seu trabalho. Para o autor,

o tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis da estação do ano; tudo isso em relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos. Demais, os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 225).

A partir dessa afirmativa, pode-se considerar que a escola é um dos vestígios da criação humana. É um grande espaço público, onde o tempo, numa perspectiva bakhtiniana, se revela de modo coletivo e histórico. Nele há vários cronotopos, dentre os quais se encontra o cronotopo Sala de Leitura. Como construção cronotópica, a Sala de Leitura é um espaço profundo e saturado de tempos. Assim sendo, é preciso ver esses tempos e perceber “o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 225). Importa, para Bakhtin, ver o tempo no mundo como um evento em constante transformação. Tal afirmativa me faz trazer novamente, neste texto, as palavras de Bartolomeu Campos de Queirós (2009) que, com toda a poesia, diz: “o tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo” (QUEIRÓS, 2009, p. 9).

Nesse sentido, o que comumente é visto como lugar estático, com seus ritmos programados, com suas rotinas estabelecidas, passa a ser caracterizado pela heterogeneidade de tempos que se revelam através de manifestações mais sutis e que ultrapassam o espaço físico da Sala de Leitura. Portanto, espaços de leitura extrapolam os limites dos espaços físicos onde se encontram os elementos culturais e mediadores de leitura, como os livros, os objetos lúdicos, os mobiliários, entre outros. Salas de aula, cantos de leitura, salas de leitura e bibliotecas são instâncias discursivas, potencializadoras de sentidos. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, deixar rastros, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados para além dos suportes e signos que contêm. Dessa forma, espaços de leitura não são um cenário, uma paisagem ou pano de fundo, em que se considera apenas a sua temporalidade física, mas, sobretudo, a temporalidade humana na sua totalidade e, por conseguinte, a sua atuação no desenvolvimento humano.

Bakhtin formulou o neologismo cronotopo artístico com base nos estudos da Física para tratar de temas da esfera literária, referindo-se à interligação existente entre as relações temporais e espaciais. Nas palavras do pensador:

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Não é importante para nós esse sentido específico que ele tem na teoria da relatividade, assim o transportaremos daqui para a crítica literária quase como uma metáfora, (quase, mas não totalmente); nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria conteudístico-formal da literatura (aqui não relacionamos o cronotopo com outras esferas da cultura) (BAKHTIN, 1998, p. 211, grifo do autor).

A operacionalidade desse conceito para outras esferas específicas da atividade humana, como a Sala de Leitura, se justifica pelo fato de que todo ato de leitura transcorre num tempo e espaço. A Sala de Leitura está situada em algum lugar e em determinado tempo, portanto, é um cronotopo que tem potência para que o cruzamento tempo e espaço aconteça. Outra razão que permite a sua aplicação à Sala de Leitura é o fato de que a palavra, como narrativa humana, constrói vivências, o que permite pensar e perceber a linguagem literária em sua plena energia cronotópica. Vale sublinhar que a teoria bakhtiniana do cronotopo não se volta apenas para a percepção do mundo ficcional, mas também para as ações humanas que acontecem em diferentes semiosferas.

Como pontuam as palavras desse autor, o que importa nesse conceito é a indissolubilidade de espaço e de tempo em literatura. Por entender o tempo-espaço das narrativas em sua simultaneidade, Bakhtin aponta, desse modo, a noção da pluralidade temporal em contraposição a uma ideia fechada e determinista do tempo cujos aspectos são abordados de forma isolada e cronológica. O seu es-

forço é discutir o tempo como uma manifestação sempre aberta, pois a vida está sempre em processo, é inacabada, o que é possível compreender por meio da literatura, já que as obras literárias ultrapassam os limites da grande temporalidade.

Partindo desse princípio, nos diferentes cronotopos que constituem a escola, é possível acontecer o entrecruzamento de muitos enunciados que podem não apenas ser propriedades originárias de um lugar particular, como também podem trazer vestígios de outros tempos-espacos que se entrecruzam, constituindo um cronotopo específico. Como afirma Bakhtin (1989), “os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar e confrontar-se, se opor ou encontrar nas inter-relações mais complexas. [...] O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo)” (BAKHTIN, 1989, p. 357).

Nessa direção, a linguagem literária se apresenta como um campo da arte que permite que os sujeitos leitores rompam os limites do tempo e do espaço, como se cada leitor, na sua condição física, se multiplicasse e entrasse em contato com outros mundos. É possível dizer que “parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele” (BAKHTIN, 1989, p. 350). Assim, nos diferentes cronotopos da escola se encontram enunciados proferidos pela professora, pelas crianças, pelo texto literário, pelos vários sujeitos que neles interagem. Todos esses enunciados estão embebidos de outros tempos e espaços, ou seja, de outros cronotopos.

Em consonância com esse entendimento, concebo a Sala de Leitura como tempo-espaço privilegiado para a promoção de práticas de leitura literária. Dessa forma, o conceito de cronotopo desenvolvido por Bakhtin, no âmago da sua abordagem dialógica de linguagem, lança luz para a compreensão da Sala de Leitura como um tempo-espaço que transcende o espaço físico na qual esse dispositivo cultural se encontra. Os sujeitos que estão em interação nesses tempos-espacos revelam seus posicionamentos, valores e tensões a partir de relações dialógicas de natureza variada: institucionais, interpessoais e subjetivas. Tais relações dialógicas são provocadas, sobretudo, pelos textos que neles circulam e que são produzidos pelas histórias escritas ou con-



tadas, a partir do encontro entre leitor e texto, mediado pelo professor. Nesse sentido, as mediações de leitura literária desenvolvidas na escola podem acionar o cruzamento de vários cronotopos: histórias que são narradas, histórias imaginadas, dramatizadas, o que permite que os leitores em formação possam vivenciar outros tempos-espacos. Afinal, esse é o impulso que a linguagem literária provoca nos leitores.

Por se tratar de uma atividade cultural, pressupõe-se que ocorra um processo de interação entre texto e leitor, texto e leitores, leitores e leitores, porque “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Conseqüentemente, ler literatura na escola é ter a oportunidade de tornar esse espaço um lugar vivo, que promove a vida, que permite construir compreensões sobre o que se vive e atualizar, pela leitura, as vivências da humanidade expressas nas narrativas literárias.

## **Mediação em torno do texto literário: possibilidade de um tempo aberto**

Para a reflexão acerca dessa pluralidade tempo-espacial de professoras e alunos, apresento um evento de pesquisa, por meio do qual será aprofundada a análise da mediação de leitura realizada na Sala de Leitura da Escola I<sup>4</sup>, uma das escolas onde a pesquisa de campo que subsidia este artigo foi realizada.

Cheguei à *Escola I* e fui em direção à Sala de Leitura. Nela se encontrava apenas a professora que, após me receber, se dirigiu à sala de aula para chamar as crianças do 2º período para participarem de mais um momento de leitura literária. De modo bem silencioso, elas vieram caminhando pelo corredor da escola até se aproximarem da Sala de Leitura. Todas se assentaram no tablado e ficaram aguardando a leitura da história. Desta vez, a professora retomou a história já lida com a turma do livro intitulado “Curupira, brinca comigo?” da autora Lô Carvalho e que faz

4. Trata-se de uma escola de Educação Infantil, situada na região sul da cidade de Juiz de Fora, que atende a crianças de 4 e 5 anos nos turnos manhã e tarde.

parte do acervo do PNBE 2014. Esse livro apresenta, em cada página, alguns personagens mágicos do folclore brasileiro. Em todas as páginas, o texto é iniciado com o nome do personagem em forma de vocativo e depois continua a frase dizendo “brinca comigo”. O personagem aceita o convite e indica outro para fazer parte da brincadeira. O trecho que inicia o texto “Curupira, curupira, vem brincar comigo? Eu brinco. Mas, e o caipora? já mostra que se trata de uma história acumulativa. Antes de explorar o livro, a professora reúne os alunos bem próximos a ela para participarem da leitura do livro. Na sequência, as crianças cantam a música “Indiazinha”. A professora retoma a história do livro página por página, enquanto as crianças falam o nome dos personagens e descrevem cada um. No momento em que o saci é citado na história, as crianças começam a falar todas juntas ao mesmo tempo sobre o que sabiam a respeito desse personagem. Em seguida, uma criança se dirige à professora e diz:

*Criança 1:* Por causa da chuva de ontem, a minha casa, professora, ficou sem luz.

Professora: Ah, isso deve ser coisa do saci!!!

*Criança 2:* Oh, tia, o saci foi até a minha casa e fez muita bagunça na cozinha.

Professora: Vocês acreditam que o Saci apareceu em uma das salas de aula, mexeu nos brinquedos e derrubou a mesa?

Nesse momento, todas mostram espanto.

*Criança 3:* Tia, se eu fosse um espião, eu ia prender o saci.

De repente, apareceram vários macaquinhos perto das janelas da Sala de Leitura. As crianças, imediatamente, caminharam em direção às janelas, através das quais puderam ver a movimentação dos bichinhos no muro e na árvore. Enquanto elas ficaram observando os macaquinhos, a professora levou-os a recordar sobre a história do Saci e lhes disse:

Professora: Crianças, esses macaquinhos apareceram na escola porque estão fugindo do saci!

*Criança 4:* Eu tenho um plano perfeito para pegar o saci!

A partir dessa fala, a professora provoca as crianças a pensarem em planos de captura do saci. A seguir, deu a todas a oportunidade de narrar sobre o plano que planejaram.

Após a cena dialógica estabelecida entre a professora e as crianças, a história do livro é encerrada. Foi proposto aos pequenos que brincassem como se fossem os personagens do livro. No tablado ou no espaço de circulação da sala, à medida que a professora ia dizendo o que deveriam fazer de acordo com cada personagem, as crianças imitavam os seres fantásticos da história. A proposta teve a seguinte sequência: “Vamos brincar de andar com os pés para trás como o Curupira; de montar no corpo do porco do mato como se fosse o Caipora; galopar como a Mula sem cabeça; pular como o Saci-pererê; gargalhar como a Cuca; pisar como a Pisadeira; assoviar como a Matinta Pereira; fazer um arco-íris; brincar de dar um grito assustador como o Capelobo; de ter garras afiadas; dançar com o Boto; cantar como a lara e vamos brincar de serem personagens da história dos livros que quiserem escolher para ler”. Assim, as crianças escolheram livremente os livros que estavam dispostos nas estantes e nos balaios para lerem. Depois de olharem e manusearem os livros escolhidos, elas retornaram para a sala de aula. (Escola I - nota de campo, 03/10/2017)

De acordo com a professora, a Escola I, na qual se deu o evento apresentado, naquele dado momento, estava desenvolvendo um projeto de leitura a partir das histórias de Monteiro Lobato. No âmbito desse projeto, ela vinha trabalhando com textos que contam as histórias do Sítio do Picapau Amarelo e que apresentam personagens das histórias de Lobato, como o saci e outros seres fantásticos. Dessa maneira, a professora demonstra organizar a sua prática educativa com base em atividades sequenciadas, com desdobramentos que são construídos na interação com a turma. Diante disso, é importante destacar que a prática de leitura literária na escola implica a construção de protocolos, de objetivos definidos, de planejamentos que visem à promoção da leitura com vistas à formação do leitor de literatura.

É reconhecido que as pessoas se tornam leitoras a partir do momento em que em suas relações humanas sejam criadas condições para que isso aconteça. Decorrem disso, portanto, a importância e a

necessidade da presença de mediadores de leitura no contexto escolar que atendam aos leitores em seu processo de formação, apresentando-lhes os livros, auxiliando-os a fazerem as suas escolhas e a estabelecerem relações entre o lido e o vivido, entre um texto e outros textos, explorando, dessa maneira, a intertextualidade, criando espaços para o diálogo e promovendo uma educação literária que os aproxime cada vez mais do mundo simbólico da literatura.

Para estreitar a relação das crianças com o universo literário de Lobato, há, nessa Sala de Leitura, a presença de uma boneca grande de pano, representando a boneca Emília, personagem do Sítio do Picapau Amarelo. A boneca Emília acompanha os encontros de leitura literária que são ali realizados com os pequenos. As crianças abraçam a boneca e demonstram satisfação em ter a sua companhia. Por conta de toda a relação afetiva que foi sendo estabelecida entre as crianças e a boneca, possibilitada pela ação da docente que atua na Sala de Leitura, os pequenos passaram a chamar a professora também pelo nome de Emília.

Em função do contexto em que o ato de ler acontece e das interações que são estabelecidas entre leitor, texto, outros signos e instrumentos, as crianças atribuem sentidos vários ao que estão vivenciando por meio desses elementos mediadores. Sentidos que não se esgotam nas palavras, imagens e cores contidas na obra literária, uma vez que não importa apenas reconhecer todos esses recursos, mas, sobretudo, compreender, por meio e para além deles, o que está sendo veiculado, já que os instrumentos e “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Os diferentes pontos de vista e a diversidade de sentidos completam a formação do evento dialógico que é a leitura.

O episódio descrito revela que a forma dialógica como o texto literário é tratado pela professora e apropriado pelas crianças viabiliza o compartilhamento dos sentidos atribuídos pelas crianças ao que foi lido, vivido e sonhado no tempo-espaço da Sala de Leitura daquela escola. Durante a conversa entre as crianças e a professora, provocada não apenas pela história do livro referido nessa mediação, mas também pelas outras histórias já lidas pela docente com a turma, fica

em evidência o interesse de todas pelo personagem saci e suas travessuras e o prazer e o envolvimento nas atividades propostas. Por meio da mediação da professora, de sua interposição entre o texto e seus leitores, o saci é trazido para dentro da sala de aula e se torna o elemento disparador da criação de um espaço lúdico, estabelecendo um jogo com o imaginário. É possível perceber que o que as crianças ouviram nas histórias pode tornar-se algo verdadeiro para cada uma delas, o que potencializa a imaginação e a criação de um mundo ficcional que lhes permite pensar a vida a partir de outra perspectiva. Nas palavras de Bakhtin (1998):

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo da sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Na verdade, tal processo de interação é, em si mesmo, cronotópico: ocorre, antes de tudo, no mundo social em desenvolvimento histórico, sem jamais perder o contato com o espaço histórico em mudança (BAKHTIN, 1998, p. 358).

Nesse sentido, elementos da realidade são trazidos para se relacionarem com os elementos ficcionais e a professora acolhe, por meio da escuta atenta e interessada e de sua contrapalavra, tudo o que cada criança imagina e diz, respondendo-lhes dialogicamente. Nessa teia discursiva, as crianças acabam assumindo uma posição de “autores de sua forma de dizer, dizendo seu mundo e suas vivências em leituras, escritas, dizeres e fazeres” (MELLO, 2017, p. 83). O que está em destaque, nessa relação dialógica entre as crianças, professora e texto, não é somente o conteúdo do livro, mas a experiência relacional profundamente afetiva que se desenhou a partir do compartilhamento da palavra literária. Outro aspecto a ser considerado é o de que a leitura do livro e a sua extensão para a brincadeira que foi proposta pela professora contribuíram para que as crianças ampliassem a sua coleção de histórias, o vocabulário e o repertório linguístico, ao conhecerem os nomes de diferentes personagens fantásticos, como cada um se caracteriza e o que representa.

Chama atenção a forma como a docente deslocou-se de seu lugar de quem tem o domínio e o controle das ações e dos dizeres das crianças, naquele contexto, para que o tempo pudesse fluir de forma aberta. Ao propor às crianças as atividades de brincadeira a partir da história, de fazer com que dela se aproximassem para que, juntos, pudessem combinar um plano de captura do saci, de acompanhar os movimentos dos macaquinhos e aproveitar a presença deles a favor da história do livro, Emília, como era chamada pelas crianças, mostra o seu entendimento de que, a depender da sua atuação, seus alunos podem ou não viver e participar de um pacto ficcional. E propiciar a construção desse mundo ficcional particular, nessa instância específica da escola, é dar intensidade ao cronotopo Sala de Leitura.

Vale destacar que o espaço da Sala de Leitura dessa escola foi fundamental para favorecer essas e outras interações porque havia condições de mobilidade e de exploração do espaço, permitindo que as ações das crianças provocadas pela leitura do texto literário ampliassem a força criativa e emancipatória da literatura. A leitura literária desenvolvida por essa professora na Sala de Leitura ofereceu ao pequeno leitor uma relação diferenciada com a literatura, o que contribui para a produção de sentidos outros para a narrativa e para a própria vida das crianças. A mediação da professora proporcionou aos pequenos uma aventura, uma brincadeira. Portanto, ao estarem em contato com o texto literário, professor leitor e aluno leitor se deslocam para outros mundos e outras vivências. É como se fosse um movimento em que a arte leva à vida e a vida leva à arte, ensinando cada um a olhar para a arte para aprender a olhar para a vida.

Assim sendo, a Sala de Leitura passa a ser um local de acolhida e de promoção de vivências que motivam a aventura, que possibilitam o deslocamento para outros tempos-espacos. A partir do contato com as histórias que combinam fantasia e realidade e da apropriação que delas são feitas, a produção de narrativas é estimulada. Desse modo, nesta pesquisa, a Sala de Leitura e a literatura são concebidas sob o ponto de vista de um direito a que todos devem ter acesso.

## Considerações finais

Os entrecruzamentos de tempos-espacos na experiência dos sujeitos é o grande tempo de que fala Bakhtin. É outro tempo-espaco. Isso significa que, quando a professora realiza a mediação entre a criança e um texto literário, todos os que estão em interação em torno da obra vivem um determinado tempo-espaco em que se constituem como leitores, mas outros tempos-espacos também estão presentes ali. Tudo isso não se dá pela sobreposição de um fluxo, mas pela simultaneidade do tempo, porque isso será sempre ressignificado no momento em que a professora estará realizando a mediação. O tempo não é estático, ao contrário, está em movimento, acompanhando as peripécias e os movimentos da vida. E a presença das crianças na Sala de Leitura intensifica e ilumina esse cronotopo e os eventos que nele ocorrem, mostrando a necessidade de que sejam propostas formas outras de organização e de relação com esse espaco.

É importante assinalar que, para Bakhtin, o primeiro momento da atividade estética é a compenetração naquilo que foi vivenciado. Uma maneira de compreender essa vivência em seus eventos e ações é relacioná-la com o conceito de cronotopo. Isso porque, em cada cronotopo, "o tempo, por assim dizer, engrossa, engorda, torna-se artisticamente visível, de modo análogo, o espaco torna-se carregado e suscetível ao movimento do tempo, do enredo e da história" (BAKHTIN, 1998, p. 211). Em vista disso, as mediações de leitura literária desenvolvidas para atender às necessidades das crianças no cronotopo Sala de Leitura estabelecem relações que podem estimular a leitura e formar leitores. Considerando que os sujeitos participantes do evento descrito são crianças que frequentam uma turma de Educação Infantil, cabe aos docentes que atuam diretamente com elas, nos diferentes cronotopos, promover vivências significativas a partir e com o texto literário, de modo que os pequenos estabeleçam vínculos afetivos com as histórias.

O evento apresentado e analisado permitiu compreender que Salas de Leitura na escola podem se constituir tempos-espacos potentes para a formação do leitor literário, uma vez que suas condições de

organização e apropriação permitam realizar mediações em torno dos textos literários de uma natureza outra daquelas que se realizam nas salas de aula. Tais mediações demandam a presença de mediadores que reconheçam a importância da experiência estética e estejam disponíveis para partilhar essas experiências com os leitores em formação.

Ficou também demonstrado, por meio desse evento, que o conceito de cronotopo oferece a possibilidade de se estabelecer na escola uma relação outra com a Sala de Leitura, com o acervo, com o espaço físico, com os leitores que nela e por meio dela interagem. Uma relação que potencializa a vivência literária na Sala de Leitura, que busca proporcionar o tempo da intensidade nas mediações de leitura literária para que a dimensão dialógica e estética que a literatura proporciona esteja integrada à vida dos leitores que delas participam. Desse modo, é apropriado lançar um olhar mais atento para esse espaço, considerando a sua potencialidade como meio que pode se constituir numa instância de formação do leitor de literatura capaz de contemplar a dimensão humanizadora da vivência com o texto literário. Tudo isso vai ao encontro das palavras apresentadas na segunda epígrafe deste texto, pois o que importa considerar não é o tempo do tempo, nem o tempo do espaço, mas o tempo cronotopo e o seu protagonismo na vida humana.



## Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de A. F. Bernardini. São Paulo: EdUnesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORGES, O. No princípio era o tempo. *In*: BEMONG, Nele, et al. **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.9
- ECO, U. **Seis passos pelos bosques da ficção**. Tradução de F. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2019, p. 116.
- QUEIRÓS, B. C. **Tempo de voo**. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- SOARES, M. B. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17-32.



## O canto oculto: um conto sobre as crianças em pôr-se!<sup>1</sup>

Jader Janer Moreira Lopes

---

1. Todas as ilustrações deste texto foram criadas pelo autor.

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.9)



Tradicionalmente, as histórias que contamos para os bebês e as crianças começam com “era uma vez...em um lugar distante”. Creio que muitas pessoas no mundo conhecem essa frase, que “munda”, e aqui é isso mesmo, “munda”. Embora haja, em cada idioma, uma forma da grafia e do falar, o conteúdo é sempre o mesmo.

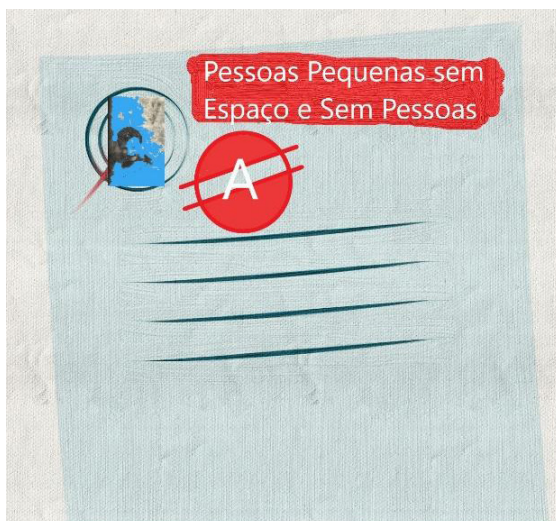
E a história que aqui vamos narrar não será diferente, também vai começar por aí, mas com algumas pequenas inversões: “era de fato um lugar”, mas “num tempo que pode ser perto ou distante”. Vai ser você, leitor e leitora, que vai escolher a distância desse acontecimento que, agora, irá conhecer.

Começamos com “era um lugar”, pois é importante falar dele que será onde crianças, de variados tamanhos e idades, inclusive bebês, viviam com muitos outros adultos. Pessoas grandes e também de variedades idades e jeitos de ser. Mas não se esqueçam, eram adultos.

Desde que decretos foram baixados informando que bebês e crianças deveriam viver parte de suas histórias nesses locais, sejam elas de onde forem, as suas vidas passaram a fazer parte dessas paredes erigidas, que, nesse território onde a história acontece, foram chamados de Instituição. Nesse local, em especial, todas viviam o tempo todo ali. É importante dizer isso, porque há outras Instituições como essa, mas onde se fica apenas parte do dia, pois há o direito de ir embora, geralmente quando o sol se põe no horizonte.

Mas naquele lugar não. Afinal, aqueles bebês e crianças não tinham outras pessoas e outras casas para viver, pelo menos era assim que vinha escrito em cada documento que chegava junto com elas: “pessoas pequenas sem espaço e sem pessoas”. Havia até um carimbo de cor roxa que atestava essa condição, bem ao lado das fotos em 3x4, aquelas fotos pequeninas de documentos, coladas em um quadrado destinado a elas. Logo abaixo, em várias linhas, algumas descrições tentavam explicar a situação. Vocês já devem imaginar o que vinha escrito em cada ficha.

Figura 1 – Pessoas pequenas sem espaço e sem pessoas



Fonte: do autor, 2022.

Então, nesta história que estamos contando, estamos falando dessas “pessoas pequenas sem espaço e sem pessoas”, como diz o documento. Por isso ficavam encerradas lá sempre. Isso não significa que as saídas externas não existiam, mas só algumas vezes, no entorno daquela grande construção, nunca distante delas e sempre com um adulto encarregado para isso, o Controlador de Movimentos Externos. Era uma pessoa que tinha sempre tudo meticulosamente engendrado para atravessar o portão que ligava as duas paisagens: a externa e a interna.

E já que estamos falando nesses locais que foram criados para a infância, com adultos que foram treinados para estar com elas, cada um com funções bem específicas, é preciso contar, pelo menos um pouco, como era essa construção. Afinal, ali permaneciam o tempo todo.

A primeira coisa a dizer é que era grande, muito grande! E não era porque os olhos infantis os viam assim, era grande mesmo. Muros extensos de pedras cercavam todo o lugar. O único acesso que ligava o mundo externo ao interno era um grande portão, que se abria para dentro, com suas duas partes e precisava ser puxado por mãos adultas e fortes, pois tinham camadas grossas de madeira e ferro. Talvez

tivesse sido desenhado e criado para impedir que as mãos infantis o movimentassem. Havia o Pátio, um espaço interno com alguns jardins e, nele, algumas formas diferentes que as crianças usavam para unir seus corpos, movimentos, palavras e narrativas em formas de brincadeiras. Formas criadas por um dos adultos que era o encarregado disso: o Reparador das Formas Infantis.

Todas as vezes em que ele chegava, logo pedia para as crianças saírem, dizendo que precisava polir, emendar ou reparar algo, por isso nem sempre era bem visto por elas. Existiam também as Torres, algumas mais altas, outras mais baixas e, no entorno do Pátio, muitas Câmaras usadas para várias atividades que faziam parte das rotinas diárias daquele espaço. E não podemos esquecer a Sala de Banho, o Salão de Comer, com sua grande e longa mesa de madeira pesada, com cadeiras de vários tamanhos para as refeições diárias. E, em uma parte, mais ao fundo, bem ao fundo, onde a luz chegava pouco, depois de muitas Câmaras, estava o Salão do Sono. Ali, elas repousavam não apenas à noite, mas também em outros momentos do dia. Havia também outros locais, entre eles, o Corredor, mas desse falaremos mais adiante.

E, nesse lugar, o tempo infantil era dividido. Esse tempo era desmembrado para ocupar os vários espaços. Havia a Câmara das Letras. Nela, as crianças, com penas e tintas de cores diferentes, desenhavam letras de várias formas e, enquanto faziam isso, cantavam canções com os mesmos temas daquilo que estavam escrevendo. Eram muitas canções diferentes. Naquele dia de céu claro e limpo, entoavam mais uma delas. A chegada em cada Câmara começava com uma saudação sobre a sua função: “Bom dia, Letras”. As crianças diziam sempre em coro, que tinha que ir ficando cada vez afinado. Logo depois, o trabalho começava e, com ele, podia-se ouvir as vozes em cantoria:

### **A canção das Letras do dia**

“O mundo tem Palavras

As Palavras têm Letras

Hoje é dia da Letra B

Bom dia, Letra B

Olha o B e o A, se juntar vira BA

Olha o B e o E, se juntar vira BE

Olha o B e o I, se juntar vira BI

Olha o B com O, se juntar vira BO

Olha o B e o U, se juntar vira BU

BUUUUUU....

[todos gritavam com mais intensidade  
e finalizavam]:

BUUUU é a palavra dos Fantasmas

BUUUUU”

E todos os dias eram assim. Enquanto estavam na Câmara das Letras, desenhavam os contornos de cada uma delas, tinham que chegar à perfeição de serem milimetricamente iguais. E a mesma canção era repetida o tempo todo em que estavam naquele local. Só quando mudava o dia, mudava a letra e mudava a canção.

Havia também a Câmara dos Números. Nela, aprendiam também a desenhar os números. Usavam também as penas longas, mas de outra ave, aqui eram gansos. Não era muito diferente da outra câmara, começavam dando “Bom dia, Números”, cantavam as canções dos números e aprendiam, junto com as melodias e os escritos, a somar, dividir, multiplicar e subtrair.

Existiam muitas Câmaras: de História, de Geografia, de Ciências, de Astronomia, de Geologia, de Afazeres Domésticos e muitas outras, cada uma com sua pena específica: patos, gansos, marrecos, galinhas, galos e outras aves.

Nessas Câmaras, os bebês não entravam, não eram destinados às letras, aos números e às outras coisas que ali aconteciam. Seus destinos eram outro local: O Pátio dos Bebês, que também era dividido

em segmentos no espaço. Tinha o átrio do rolar, o do engatinhar, o do silêncio, o do chorar, o do comer, a do trocar as fraldas, o de tomar banho e, claro, muitos outros.

Havia, ainda, um lugar a que todos iam em algum momento, não podendo ser sempre visitado. Mas todas as vezes a que lá iam, estavam acompanhadas pelo adulto cuja função era ser Controlador dos Movimentos Internos, que era quem planejava a visita lá. E esse “lá” não ficava nas Câmaras, nem no Pátio, nem nos pisos baixos, mas sim em uma das Torres, a mais alta. Tanto que havia escadas com longos corrimões para subir. Mas as crianças nem se importavam, pois esse era um lugar onde gostavam de ir.

Após subirem os muitos degraus, atrás de uma outra porta pesada, aparecia um lugar cheio de estantes e livros. Eram muitos. Impressionavam a todos pela quantidade e pela altura das estantes, iam do chão até o teto alto. Por isso, todas as vezes em que a porta se abria, as crianças não cansavam de emitir um sonoro: ahhhhh! Era o espanto em som que anunciava que elas tinham acabado de chegar ao Salão dos Livros.

E, nesse salão, sempre corriam para as janelas, que estavam sempre fechadas, mas pelo vidro podiam ver a beleza da paisagem externa. Dependendo do horário, viam o pôr do sol ou até mesmo o nascer, pendente da época e da estação do ano em que estavam. A altura da torre permitia os olhos irem para além dos muros de pedra. Depois elas podiam escolher alguns livros para ver as letras e palavras que haviam aprendido nas Câmeras, os números e outras coisas que neles existiam.

Mas há um detalhe a ser dito: elas só podiam escolher os livros já escolhidos. E, se você não entendeu, vamos explicar: como, naquele lugar, todos os adultos tinham uma função, ali não era diferente, também tinha um adulto com um cargo específico: escolher os livros que as crianças podiam escolher. Era assim que funcionava: ele pegava vários livros, colocava-os em um balcão e as crianças, então, podiam pegar um deles de cada vez. Era o Método do Escolhedor de Livros, como ele mesmo dizia toda vez que fazia essa ação.

As crianças podiam sentar em alguns lugares naquele salão e, com isso, ver os livros escolhidos pelo Método do Escolhedor usado para aquele espaço. É também importante dizer isto: cada espaço tinha seu próprio Método de funcionamento. Embora isso já deva ter ficado claro, quando contamos o que acontecia nas Câmaras, é preciso reforçar que isso acontecia em todos os locais, inclusive no Salão de Comer e do Sono. Esse último então, nem é bom comentar, tinha até lado certo para se deitar. Se, os bebês, por exemplo, virassem do lado errado, vinha a Viradora de Bebês consertando suas posições.

Além dos Métodos, é evidente que todos os lugares naquela grande construção também tinham suas Regras, as Gerais, para toda a Instituição, e as Específicas, para cada Parte Interna. E, ah, é necessário trazer mais uma informação: toda vez que alguma criança quebrava uma regra, elas iam para o Corredor.

O Corredor era um local que se situava entre muitos outros locais. Ligava vários espaços e era reto, parecia sem fim, independentemente de onde se olhava. Quem fosse destinado a ele tinha também Regras a cumprir: em pé, parado, vendo as outras crianças e no total silêncio. A falta da palavra era a forma encontrada para pensar na norma desobedecida. E não era raro ver sempre crianças ali.

E, no Salão de Livros, havia uma Regra que não poderia nunca ser descumprida: após pegarem os livros, as crianças poderiam sentar em qualquer lugar para os apreciarem, mas havia um proibido: o que era chamado “O Canto Oculto”. Nesse Canto, as crianças não podiam passar, ele era protegido por um portão e por grades, atrás das quais havia vários outros livros. E há algo a se dizer: nunca nenhum livro daquele canto tinha sido escolhido pelo Escolhedor de Livros.

Claro que não é preciso nem comentar sobre a curiosidade e o desejo daquelas crianças em conhecer o Canto Oculto. Até porque todos sabemos que os cantos são lugares em que as crianças adoram estar. Algo que se tornava mais interessante no Salão dos Livros, era que, como ficava em uma das Torres, tinha suas paredes arredondadas. Só havia um canto que fora especialmente construído para guardar esses livros. E, se você ainda não conseguiu imaginar esse lugar, ima-



gine a engenharia que foi feita para que essa arquitetura existisse, até hoje não se conhecesse outra torre que tem uma parte esticada. Mas deixemos esse canto por enquanto, temos outras coisas para dizer sobre o Salão dos Livros.

Às vezes, uma outra pessoa que tinha outra função diferente do Escolhedor de Livros chegava por ali. Era a Contadora. Ela pegava algum livro separado pelo Escolhedor, chamava as crianças e, então, bem perto dela, contava o que as letras, quando se juntavam em palavras e frases, criavam. Ela contava histórias. As crianças gostavam de ouvir atentamente. Prestavam atenção na voz que fluía pelo salão. E, assim, a rotina daquele lugar ia se repetindo, entre as Câmaras, a Torre, o Pátio Central, o Refeitório, o Salão do Sono e o Corredor.

Mas, como já dissemos, todas as crianças queriam saber o que tinha do outro lado do Canto Oculto. Por que nunca podiam ir àquele pedaço da Torre? O único esticado no redondo da sua forma. Era um lugar desejado. E foi esse desejo que fez esta história começar a mudar. Foi em um dia como qualquer outro que um pequeno acontecimento mudou tudo.

Como dissemos, parecia ser um dia como qualquer outro. A visita ao Salão dos Livros acontecia normalmente, até que uma das crianças percebeu algo e comentou com as demais. As crianças são sempre perspicazes em olhar para os pequenos detalhes e esse, também, não passaria despercebido. E o detalhe, de fato, parecia ser algo bem importante: as paisagens onde aconteciam as histórias dos livros eram sempre as mesmas! Tudo sempre se passava como se fosse no mesmo lugar e, como se não bastasse, havia algo mais na descoberta, elas eram iguais às que viam das janelas da Torre.

Talvez agora você entenda por que elas sempre iam à janela. Não era apenas para apreciar a paisagem, mas também para observar como eram muito parecidas e às vezes até idênticas às dos livros que o Escolhedor lhes entregava. Nada se perde para a curiosidade e os olhares aguçados infantis.

Claro que essa descoberta gerou muitas perguntas e interesses das várias crianças. Todas tinham seus argumentos e opiniões sobre o que estaria acontecendo e, apesar das diferenças entre o que diziam, todas concordavam com algo: a resposta estava no Canto Oculto. Só chegando até lá é que poderiam entender o que estava acontecendo.

E, mesmo correndo o risco de ir para o Corredor, como era de se esperar quando Regras eram rompidas, elas resolveram pensar em uma forma de descobrir o que havia no Canto Oculto, inclusive tinham até curiosidade para saber por que tinha esse nome. Ninguém sabia. Um dia chegaram a perguntar ao Escolhedor, mas ele simplesmente respondeu que não tinha resposta, que esse nome já existia desde o dia que havia sido construído e que ele, ali, havia chegado.

E pensaram como fazer. Organizaram-se para poder levar a cabo o plano traçado nos bicos de penas e nos rascunhos das folhas que sobravam dos trabalhos das Câmaras. Fizeram o mapa do Salão dos Livros. As crianças são sempre exímias mapeadoras e conseguem colocar nos mapas muitas coisas que os adultos não percebem, inclusive os movimentos que deveriam fazer para acessar o local proibido. Muitas linhas ligavam os vários cantos da Instituição, traçados que passavam por vários locais. Letras e números escritos completavam o registro de todo o espaço.

E o dia chegou. Ele aconteceu quando um dos bebês subiu a Torre com elas, algo que também não podia acontecer, mas o Guardador de Movimentos Internos nem percebeu que, no meio de tantas crianças, lá estava aquele pequenino. As crianças tinham, em seus corpos, as formas exatas para esconder aquela pequena menina que vinha secretamente, pela primeira vez, ao Salão dos Livros.

A porta aberta os recebeu como sempre e, também como sempre, os livros já estavam ali para serem escolhidos. Tudo foi feito como sempre acontecia, a não ser pela presença desse bebê, que, por estar no chão, nem foi percebido pelo olhar adulto do Escolhedor, esticado para outro horizonte. Mas, voltemos a lembrar, nada disso aconteceu por acaso, tudo tinha sido muito bem pensado e planejado. As crianças são, sempre, excelentes conhecedoras do jeito de ser dos adultos.

E foi em um dado momento que uma das crianças falou em tom mais alto, algo também que não podia acontecer naquele local, lá o silêncio também era uma Regra. Sua voz ecoou por todo o salão: “Há um bebê pendurado na grade do Canto Oculto!” Isso gerou um alvoroço, nunca havia acontecido isso, como ele podia estar ali? Era um dos lugares proibidos para eles, muitos mordiam as capas dos livros, molhavam as páginas com respingos de seus lábios, colocavam livros na boca, amassavam e até rasgavam! Era uma grave situação! Uma verdadeira infâmia aquele pequeno corpo, mas cheio de intensidade estar por ali. Um perigo!

O Escolhedor, em grande pânico, correu em direção ao bebê, pegando-o no colo o mais rápido que pôde. Pronto, todo aquele lugar, agora, estava protegido com ele em seu colo. Contido em seus braços adultos, buscava esticar as mãos em direção às estantes, mas não podia tocá-las, os livros não lhe pertenciam. Bebês eram pequenas pessoas ameaçadoras para estar junto daqueles artefatos.

O Escolhedor de Livros foi avisando para as crianças continuarem por ali, com seus afazeres, enquanto levava o bebê de volta. Atravessou a porta em direção à escada. Era necessário cruzar todo o Corredor, o Salão de Comer, o Pátio para devolver o bebê ao seu lugar.

E não é que aconteceu o que as crianças esperavam acontecer! Era o tempo que precisavam para chegar ao Canto Oculto. Rapidamente, pegaram a chave que abria a grade do portão que o separava delas e, em poucos segundos, todas já estavam lá dentro. Também foram necessários poucos segundos para que os muitos livros que nunca tinham sido escolhidos estivessem em suas mãos.

E tiveram uma grande surpresa! Havia muitas paisagens que nunca tinham visto, lugares que nunca podiam imaginar, locais, pessoas, casas, comidas, cores e tantas outras coisas diferentes daquelas que sempre se repetiam nos livros a que tinham sempre acesso. Tudo aquilo as fascinava.

Espalhadas pelo chão, olhavam deslumbradas para todas aquelas páginas. Eram desenhos, escritos, coisas diversas que as apaixonavam. Comentavam umas com as outras, trocavam livros entre elas, conversavam como deveria ser viver nesses locais, como seriam seus cheiros, suas texturas, os sabores daquelas paisagens. E foi, assim, mergulhadas em outros cantos do mundo, que nem viram o tempo passar, que nem viram o Escolhedor de Livros chegar! A longa distância da Torre ao Pátio dos bebês, calculada pelas crianças no mapa e nas anotações que fizeram, parecia ter se encurtado demais, quando encontraram tantos locais que nunca tinham sido vividos e vistos.

Foi esbravejando, mesmo quando uma das crianças comentou que ele estava quebrando uma Regra, que o Escolhedor de Livros perguntou o que elas estavam fazendo ali. Não sabiam que era um canto proibido para elas? As crianças buscavam argumentar, mas ele ficava cada vez mais enfurecido por aquelas atitudes, por terem ultrapassado uma fronteira onde elas nunca poderiam ter ido. Gesticulava tão fortemente quanto falava.

E, quando as pessoas ficam bravas, muitas vezes, nem percebem o que estão dizendo. E era isso que o Escolhedor de Livros estava fazendo naquele momento. Ele comentava que aquele canto tinha sido construído para esconder as outras paisagens do mundo das crianças! Que havia grande perigo em conhecer outras paisagens diferentes, pois isso poderia querer levar essas crianças para irem além do que viviam ali! Não podiam ser crianças que quisessem mundear! E, em cada frase que ele falava, sua voz ficava mais forte, dizia que não podiam desacostumar o que estava acostumado! Como elas podiam ter feito aquilo? Havia uma grade e elas tinham passado por ela! Elas não entendiam que continham os livros para conter a imaginação delas? Havia sempre o perigo da criação! De quererem serem livres! Era um Canto Oculto por ocultar as muitas paisagens por onde se poderia andar. Por isso deveriam estar sempre trancadas.

Os altos berros do Escolhedor chamaram a atenção do Guardador de Movimentos, da Contadora e de muitas outras pessoas que chegaram ali correndo! E, ao verem a situação, ficaram tão chocadas quanto ele. Logo, os livros foram tirados das mãos das crianças, devolvidos a suas estantes e o portão da grade fechado. Mas havia uma pergunta a responder: o que fazer agora?

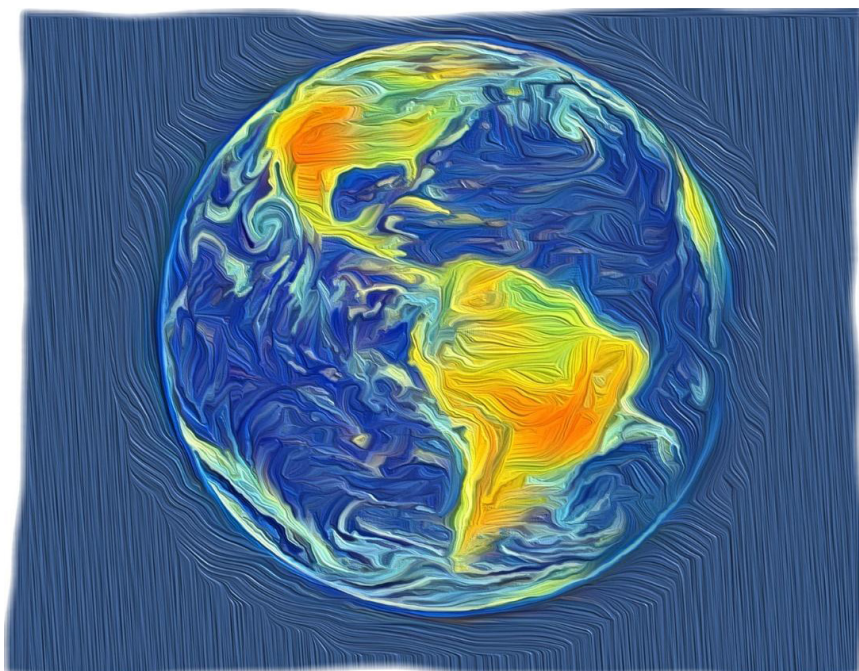
Uma resposta já era clara e certa: as crianças que tinham quebrado a Regra do Salão dos Livros deveriam ser levadas para o Corredor! Lá era o lugar destinado a elas agora, pois haviam feito algo grave. Mas isso só bastaria?

E alguns dias se passaram. As janelas do Salão de Livros tiveram seus vidros tampados por grossas cortinas de cor vinho escuro. E, no Corredor, mesmo sem poderem conversar umas com as outras, as crianças trocavam olhares que diziam muitas coisas. Não precisa falar para conversar, há muitas formas de fazer isso.

E foi no Corredor que, em um fim de tarde, quando provavelmente o sol estava se pondo no horizonte, que elas sentiram o cheiro de algo queimando. No lugar em que estavam, não havia janelas, por isso não podiam saber ao certo o que estava acontecendo. Só sabiam que era algo lá fora, no Pátio. Apenas o odor de fumaça chegava até elas, deviam ter feito uma grande fogueira no Pátio. Não podiam imaginar o porquê dessa fogueira. Escutavam também alguns sons, tudo parecia uma grande comemoração.

E, novamente, sem palavras, mas pensando em seus argumentos, tinham uma certeza: o cheiro de queimado que chegava até elas tinha aroma de diferentes paisagens, todas agora em chamas no Pátio. Dava para sentir as páginas virarem cinzas.

O cheiro vinha de fora, porém, elas só poderiam reconhecê-lo porque as paisagens também já viviam com elas e nelas. E, misturadas com cores, sabores, texturas, palavras diversas e diferentes, perceberam ser crianças em pôr-se no mundo. Já mundeavam. Aquele encontro com o Canto Oculto permitiu-lhes isso e, mesmo todas, passando dias no Corredor, já eram livres<sup>2</sup>.



---

2. Dedico este conto a Humberto Eco, em especial a seu livro *O nome da Rosa*, que me serviu de inspiração para as linhas aqui escritas! Além disso, não poderia deixar de citar o projeto "Narradores de Paisagens", desenvolvido há alguns anos na Universidade Federal Fluminense, cujo objetivo era narrar, através de histórias literárias, a diversidade e as diferenças de paisagens que formam o nosso planeta e, também, nos formam.



# Mediação da leitura literária no primeiro ano ensino fundamental: olhar dos professores<sup>1</sup>

Leuda Evangelista de Oliveira

---

1. Este artigo é um recorte da Tese de Doutorado intitulada "Mediações da Leitura Literária no primeiro ano do Ensino Fundamental: o olhar dos professores", defendida em março de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.10)

A necessidade de se humanizar é inerente ao ser humano. Só ele é capaz de criar e recriar histórias por meio das vivências construídas, compartilhadas em determinado espaço-tempo histórico no qual cada ser é único e traça a sua trajetória pessoal ao longo da vida. Dessa tessitura tomam parte histórias entrelaçadas por memórias, constituindo o enredo de cada diálogo, das experiências vivenciadas e mediadas por outros seres humanos.

A tessitura da história com a leitura literária inicia muito antes de as crianças entrarem na Educação Infantil, mas se intensifica nessa etapa com as contações de história que encantam os pequenos em momentos, como no início ou final da aula, introduzindo-os nesse universo de magia e fantasia no qual tudo é permitido. Essa vivência é, sem dúvida, o primeiro contato com essa pessoa que exerce o papel de mediadora de leitura. Mais uma vez, tempo, espaço, vivência se entrelaçam para amalgamar, compor, recompor, reescrever a história da aproximação com a mediação da leitura literária.

Por certo, os mediadores que passaram pela nossa vida deixam marcas que forjam o nosso gosto pelo texto literário. Na infância, esses mediadores apresentam o mundo maravilhoso do faz de conta, da poesia, das fábulas e contos de fadas, das parlendas e dos textos mirabolantes, os quais podem transformar as crianças em apreciadores de literatura infantil.

Inquestionavelmente, todos os mediadores que perpassam por nossas vidas contribuem para a formação da criança leitora, apreciadora dos mais variados gêneros, capaz de valorizar cada um em sua individualidade de características e propósitos, sem privilegiar algum, mas, ao contrário, que privilegia a estética literária do texto. Essa construção de vivência de leitura com a literatura infantil é tecida por meio de vários e diferentes mediadores que fazem remissão a Galeano e ao seu “Livro dos abraços”. Nele, há um texto poético chamado “A função da arte/1” que diz:



Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997, p. 15).

Assim como Diego que precisou que o pai o ajudasse a olhar, as crianças precisam dos mediadores de leitura que ajudam a olhar aquele momento, pois os nossos olhares precisam de uma direção, de pontos de intersecção, de um foco. Dessa forma, os encontros literários, imbricados às vivências e reflexões ocorridas nos diversos momentos da nossa formação, foram nos inquietando com relação à mediação da leitura literária na escola.

Além disso, o trabalho como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental trouxe questionamento sobre como fazer essa mediação da leitura literária junto aos alunos. Todavia, é importante explicitar que isso é feito em permanente diálogo, nem sempre harmonioso, mas influenciado pelo espaço, pelo tempo, imbricados das vivências que nos constituem como sujeitos históricos pertencentes a uma cultura, a uma sociedade.

Ao longo dessa trilha de escrita, reescrita e vivências com o trabalho da leitura literária, fomos compreendendo melhor a mediação dessa leitura. O termo mediação refere-se ao ato ou efeito de mediar; ato de se situar entre duas coisas. Esse termo, junto à expressão leitura literária, refere-se às diferentes práticas, de importância fundamental no processo de formação de leitores, pois envolvem a aproximação entre leitores e os textos literários. A mediação de leitura literária abarca experiências que contribuem para o encontro entre leitores e arte literária, dialogando intimamente com a experiência estética do texto literário. Cabe explicitar que o acesso aos objetos culturais se faz por intermédio de outros sujeitos e, no caso da leitura literária, esse outro é um mediador que ajuda na construção de sentidos por meios das diversas práticas e vivências.

Sendo assim, este artigo pretende abordar: quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico? Como as vivências de mediação de leitura literária experimentadas durante oficinas de formação continuada de professores alfabetizadores influenciaram nas práticas de leitura literária realizadas no primeiro ano do ensino fundamental como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”? (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Cosson (2014b) chama atenção para o fato de que esse letramento literário proporciona as seguintes aprendizagens ao indivíduo: a primeira é a aprendizagem da literatura (se dá por meio de experiências estéticas); a segunda é a aprendizagem sobre a literatura (envolve aspectos sócio-histórico-culturais); e a terceira é a aprendizagem por meio da literatura (visando à ampliação do universo cultural dos sujeitos-leitores).

Para tanto, é analisado o processo de mediação de leitura em uma perspectiva histórico-cultural e não descritiva. O caminho metodológico iniciou com uma revisão bibliográfica sobre a temática, a escolha das escolas e dos sujeitos de pesquisa. A entrevista semiestruturada com os professores selecionados, o diário de campo para anotação da observação colaborativa e as oficinas de formação continuada e colaborativa contribuíram para a construção do corpus de análise desse estudo. À luz dos pressupostos teóricos de Vigotski (2010), são abordados os processos de mediação da aprendizagem, tentando articular a filosofia da linguagem de Bakhtin (2006), para compreender a natureza da experiência com a literatura. O movimento de fazer pesquisa com os professores e não sobre eles permite escutar suas vozes, conhecer e aprender com suas experiências, com seus discursos, bem como trocar e (re)construir conhecimentos num movimento interativo no qual se negociam sentidos, compartilham-se significados, rompem-se com paradigmas e reelaboram-se práticas.

Para esta pesquisa, escolhi uma escola da Rede Municipal de Boa Vista, que, em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), recebe alunos do curso de Pedagogia para estágio no Ensino

Fundamental do 1º ao 5º ano. A referida instituição, a partir de março de 2017, recebeu, como parte dessa parceria, o Programa PIBID com seis bolsistas de iniciação à docência.

Cabe explicitar que, para resguardar o anonimato da instituição e dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa, o local da investigação será denominado como Escola Chapeuzinho Amarelo e os professores colaboradores serão nomeados como Valéria Belém, Audrey Wood, Ana Maria Machado, Ilan Brenner, Eva Funari, Ruth Rocha, Tatiana Belinky.

A Escola Chapeuzinho Amarelo está localizada no início da zona oeste, perto de uma região grande com diversos pontos comerciais e atende a uma população de classe média e baixa.

O capítulo está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta os alicerces teóricos dos estudos, com perspectivas de “Um olhar para a leitura literária na escola”; na segunda seção, abordamos e analisamos as “Oficinas colaborativas: proposta de formação continuada” e, por fim, apresentamos as “Palavras finais!”, com reflexões, provocações e questionamentos necessários para futuras discussões.

## **Um olhar para a leitura literária na escola**

Acreditamos que o trabalho com a leitura na escola acontece de forma gradativa, sendo os professores, em um primeiro momento, os principais mediadores da relação das crianças com a leitura. Em um segundo momento, as crianças acabam também exercendo esse papel entre elas e com seus familiares.

Nesse sentido, um trabalho com a mediação de leitura literária que incentive o ato de ler, alicerçado a objetivos de formação do leitor pelo viés da apreciação estética, dos interesses das crianças e do desenvolvimento do gosto pela leitura, poderá construir uma afinidade entre o leitor e o livro contribuindo para a constituição do leitor.

Todavia, o trabalho com a leitura nas escolas, na maioria das vezes, acontece de forma fragmentada e descontextualizada, aleatória e descontínua, sem que sejam desenvolvidas estratégias para despertar o interesse e seduzir o aluno a ler. O simples fato de levar a criança à sala de leitura uma vez na semana e mandá-la escolher um livro para ler em casa, por exemplo, não constitui a formação do leitor e nem transforma alguém em apreciador da leitura literária, visto que uma prática desvinculada de um contexto significativo pode não formar leitores.

A leitura mecânica e sincronizada, feita sempre da mesma maneira, acaba por afastar os futuros leitores da cultura escrita e contribui para o agravamento do panorama desolador, que assola o país de norte a sul, que é de pouco interesse pela leitura literária tanto por parte dos alunos quanto dos professores (SILVA, 2002; SOARES, 2006). De acordo com Silva (1998, p. 21), “[...] não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

Em algumas escolas, o trabalho com a literatura ainda está atrelado a propósitos didáticos, escolarizando-a, didatizando-a, atribuindo-lhe um caráter meramente pedagógico, de instrumento da aprendizagem de regras, fonemas, sílabas, letras, com textos que têm o único objetivo de fixar o conteúdo trabalhado.

Além disso, utilizam o que alguns autores denominam de “pseudolivros”, com textos de qualidade “duvidosa” que servem apenas para reforçar o conteúdo trabalhado. Esse tipo de texto acaba perdendo a essência que compõe a obra literária, dificultando ao aluno estabelecer relações entre o texto e o contexto, não contribuindo, dessa forma, para a formação do sujeito-leitor-ativo, pois são

[...] propostas de formação de leitores que desconsideram as diferenças entre os sujeitos, os textos e os contextos, calcadas na linearidade, na previsibilidade, na univocidade e no imediatismo, criam situações nas quais, frequentemente, a leitura acaba sendo funcionalizada ou reduzida a uma única dimensão de visada, em geral, funcional[...] (OBERG, 2014, p. 208).

As palavras de Soares (2006) ressaltam que a escolarização da leitura literária é inevitável, necessária, porém, uma prática comum na escola. A autora defende a escolarização adequada como aquela que “conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 47). Esse processo de formação do leitor não acontece como mágica ou do dia para noite. Ele precisa ser mediado de forma intencional e sistemática para que o indivíduo que se aproprie da leitura o faça de maneira mais prazerosa, de forma que lhe possibilite compreender, agregar ideias, produzir sentidos do texto e relacionar o conteúdo à sua vivência. Vale reiterar que o gosto pela leitura auxilia no desenvolvimento para a compreensão textual e da escrita, no decorrer do processo e da consolidação da alfabetização e letramento, o que é feito por meio da apreciação do texto e não a partir de sua didatização.

Tendo isso em vista, para compor a estrutura desta coletânea, a discussão presente neste artigo é ampliada no texto subsequente no qual, a professora e doutoranda Jamile Rossetti<sup>2</sup> foi convidada para dissertarmos a respeito de desafios e possibilidades do trabalho com a literatura em contexto de ensino remoto.

A leitura é essencial para o processo de aprendizagem. Os educadores, como os mediadores dessa aprendizagem, são responsáveis por proporcionar o desenvolvimento e por estimular o prazer da leitura em seus alunos. Esse interesse está relacionado ao poder de persuasão e motivação que o professor pode exercer junto aos seus alunos, apresentando-lhes a literatura como uma atividade prazerosa (CRAMER; CASTLE, 2001). De acordo com Lois (2011),

[...] optar por investir na literatura como texto estético, e de efeito subjetivo, favorece o encontro do texto com o leitor e lhe oferece espaços de identificação e projeção, através de um diálogo com a sua bagagem de vida. É nesse espaço de abstração permitido pela arte, que o leitor se encontra com o prazer e decola com ele para conquistar outras formas de leitura (LOIS, 2011, p. 15).

---

2. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR que estabelece diálogo com a pesquisa posterior ao processo de defesa da tese.

Assim, a leitura deixa de ser apenas uma ferramenta de aprendizagem e torna-se um instrumento de participação do indivíduo na formação da sociedade letrada, a partir do “conhecimento adquirido nas suas relações com o mundo através de suas percepções e vivências específicas” (SILVA, 2005, p. 32) e das relações com o outro tendo a leitura como experiência cultural na formação do conhecimento, pois, em verdade, o fomento das experiências do indivíduo depende das diferentes experiências de conhecimentos das pessoas que convivem num determinado contexto no qual se “compreende a mensagem do texto, compreende-se na mensagem e compreende-se pela mensagem” (SILVA, 2005, p. 45). Desse modo,

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 1988, p. 17).

Da mesma forma que as palavras podem sofrer modificações a partir do ambiente social e da interpretação das pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as vivências no e do grupo social. Os sentidos são elaborações e vão se constituindo a partir das vivências dos sujeitos. As vivências com contações de histórias ou a leitura literária inspiram os professores nas mediações com as crianças que, por sua vez, influenciam no gosto e também na forma como as crianças contam as histórias.

Todavia, devemos ter o cuidado de não reproduzir aquelas leituras que nos marcaram de forma negativa ou que trabalham a literatura infantil para ensinar a moral da história ou algum conteúdo. Vale ressaltar que não necessariamente temos que dar ou falar da moral da história. Durante muito tempo, a literatura foi usada na escola e na sala de aula para ensinar alguma coisa (palavras, regras, qual é o comportamento certo). Na verdade, essa era a função da literatura infantil quando ela foi criada: ensinar modos, costumes, comportamentos (ARROYO, 2011). No entanto, não precisamos contar histórias sempre para isso. As crianças aprendem por meio das histórias, mesmo que não se tenha esse objetivo ou que não se explicita o que deveria ser aprendido. Elas aprendem coisas que sequer os adultos podem imaginar que as histórias possam “ensinar”.

Nem sempre temos que fazer alguma coisa com a leitura da história. Às vezes, podemos contá-la apenas para divertir as crianças para que elas possam ir para casa com ela no pensamento e no coração, sem nenhum objetivo pedagógico de ensinar conteúdo ou comportamentos.

Corroborando esse pensamento, Cosson (2014b) afirma que,

[...] na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de 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 de linguagem (COSSON, 2014b, p. 30).

A mediação e o papel do mediador são fundamentais para explicar e dialogar com as crianças, mostrando que, na literatura, nas histórias, há fantasia, imaginação e criatividade, ou seja, trata-se de um lugar onde tudo pode. É o que chamamos de fantástico, de maravilhoso. Segundo Andreis (2016),

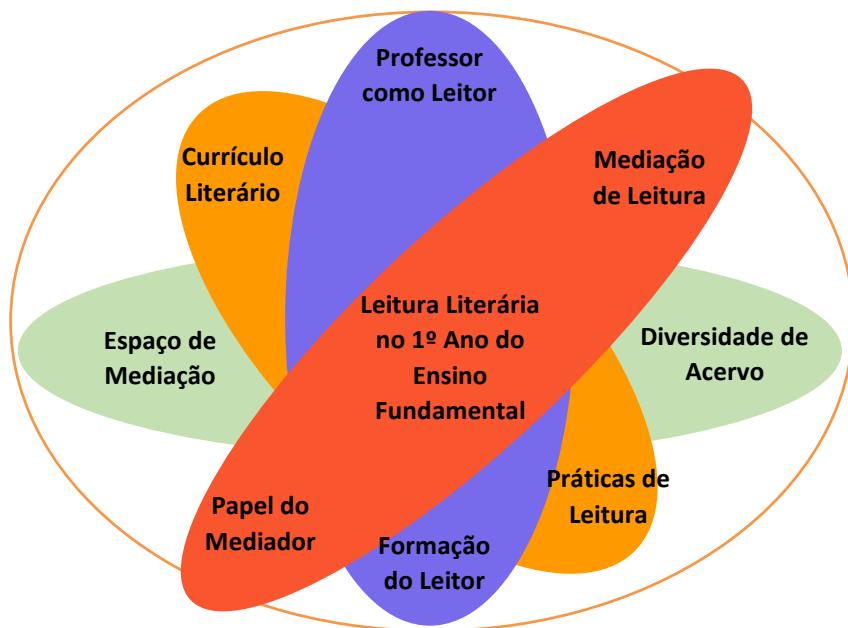
[...] ler é processo que abarca mais complexidade do que simplesmente decodificar letras, palavras e frases. Ler envolve o contato que abre à atribuição de sentidos – por meio do olhar, cheirar, tocar, degustar e escutar – acerca de tudo o que envolve o mundo. Paralelamente, compreende os universos da vida, da ciência e da arte, portanto, também acolhe o fantasiar, o sonhar e o imaginar. [...] Também, embora toda forma de leitura envolva a palavra lida a partir do campo de visão do leitor, ainda assim, ler se realiza, sempre, com o outro e para o outro (ANDREIS, 2016, p. 15).

Diante de tudo o que foi exposto, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores na área da mediação da leitura literária, da literatura infantil, aliada a livros de qualidade literária com o foco na construção de sentidos pelo leitor para os textos lidos/ouvidos, é condição *sine qua non* para o trabalho de formação do leitor. Além disso, é preciso que haja a compreensão dos professores de que é necessário disponibilizar os livros de literatura infantil, fazer a mediação e não apenas ler para os alunos. Assim, é fundamental vivenciar essas práticas, pois aprendemos a ler e a refinar o nosso gosto literário por meio da mediação, interação com o outro, espelhamo-nos em um modelo de leitor, aprendemos do modo como nos foi ensinado (COSSON, 2014a).

Nesta proposta, o texto literário é manifestação dessa linguagem que Bakhtin (2014) afirma ter o papel fundante na constituição da consciência, permeada pelas interações verbais, produção de sentidos, ideologia, para compreender as relações produzidas durante a contação de história ou a leitura de textos literários. Nesse sentido, acreditamos que o processo de leitura literária na escola e, conseqüentemente, a formação do leitor envolvam os aspectos presentes na figura abaixo com um diagrama formativo.



Figura 1 – Diagrama formativo



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

O diagrama representa as ações que defendemos como primordiais para o trabalho sistemático com a leitura literária na escola numa perspectiva de interação entre o leitor – mediador – vivências literárias – formação do leitor.

Ademais, a leitura literária, no primeiro ano<sup>3</sup>, deve ser pensada entrelaçada com o professor como leitor, tendo a formação do leitor (professor e aluno), a mediação da leitura literária, o papel do mediador de leitura, o currículo literário, as práticas de leitura literária, o espaço de mediação, a diversidade de acervo literário como fatores fundamentais para que se tenha uma escola leitora e se formem leitores de literatura.

3. Aqui estamos nos referindo ao primeiro ano do Ensino fundamental, que é nosso objeto de estudo, mas isso pode ser estendido para o trabalho com a leitura literária em toda a Educação Básica.

## **Oficinas colaborativas: proposta de formação continuada**

As oficinas colaborativas pensadas e executadas sob perspectiva de formação continuada para esta pesquisa tiveram seu percurso formativo organizado de modo a oferecer condições para que os professores coparticipantes, por meio do trabalho colaborativo, compreendessem a sua própria prática como elemento de construção e reconstrução de conhecimento para sua formação.

Partimos do pressuposto de que a realização das oficinas colaborativas possibilitaria vivências dos professores com atividades de mediação da leitura literária que pudessem ser aplicadas nas salas de aula e os ajudassem a pensar, refletir sobre outras possibilidades de trabalhar a leitura literária com as crianças. Para além disso, esse momento das oficinas constituía tempo e espaço para que os professores pudessem socializar as experiências e construir novas práticas.

Sendo assim, a análise das oficinas colaborativas foi pautada nas vivências dos professores, no que foi experienciado, em um contexto histórico-cultural específico, em um determinado tempo. Isso pressupõe compreender que foram gerados, nas relações sociais, portanto, sentidos em circulação.

Como não é objetivo deste texto apresentar um relato integral de todos os eventos que aconteceram nas oficinas, para orientar o leitor sobre como os dados foram produzidos, apresentamos, inicialmente, o quadro 1 que traz a síntese de como as oficinas foram organizadas, proporcionando uma visão geral das temáticas trabalhadas, de alguns textos literários apreciados e do período em que elas aconteceram.

Quadro 1 – Síntese das temáticas das oficinas desenvolvidas na Escola Chapeuzinho Amarelo

OFICINAS	MÊS DE REALIZAÇÃO	TEMÁTICA	OBRAS LITERÁRIAS
<b>Primeira Oficina</b>	Maior/2018	Relembrando a literatura da minha infância Por que formar leitores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Até as princesas saltam pum – Ilan Brenman</li> <li>✓ A parte de falta – Shel Silverstein</li> </ul>
<b>Segunda Oficina</b>	Junho/2018	- O que é ser mediador de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Chapeuzinho Amarelo – Chico Buarque</li> <li>✓ A parte que falta encontra o grande O – Shel Silverstein</li> <li>✓ Bruxa, Bruxa venha a minha festa – Arden Druce</li> </ul>
<b>Terceira Oficina</b>	Agosto/2018	- Como fazer rodas para cativar leitores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O Gráfico – Julia Donaldson</li> <li>✓ A vaca que botou um ovo – Andy Cutbill</li> </ul>
<b>Quarta Oficina</b>	Setembro/2018	- Mediações literárias na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A Caligrafia de Dona Sofia – André Neves</li> <li>✓ Helena, Helena – Aramis Ribeiro Costa</li> </ul>
<b>Quinta Oficina</b>	Outubro/2018	- “Recordar é viver”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maria vai com as outras – Sylvia Orthof</li> <li>✓ A revolta das Princesas – Lisbeth Renardy e Céline Lamour-Crochet</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Proposta de Oficina de Mediação Literária, 2018.

No percurso das oficinas colaborativas, havia uma organicidade que iniciava e terminava sempre com uma história na “Colcha do Conhecimento ou Colcha de Contação de histórias”, contada pela pesquisadora ou por um dos colaboradores da pesquisa; momentos de reflexão teórica sobre a temática; atividades de práticas sobre mediação; vídeos para reflexão, discussão e proposta de atividades que poderiam ser executadas em sala de aula com as crianças. Tudo isso com o propósito de estabelecer o diálogo com múltiplas vozes que participaram da construção dessa história.

É importante destacar que, apesar de cada oficina possuir uma temática, era impossível se restringir apenas a ela, pois, quando se aborda a questão da mediação, os assuntos estão imbricados. Além disso, foram utilizados vídeos, textos teóricos e outros livros de literatura, pois o planejamento é apenas uma orientação e à medida que as discussões, reflexões e dúvidas iam surgindo, outros materiais foram buscados para embasar as atividades.

Diante de tudo o que foi exposto, acreditamos ser importante apresentar como os colaboradores da pesquisa chegaram às oficinas para tentar captar o olhar e os sentidos sobre a leitura que eles já possuíam. Portanto, apresentamos, a seguir, a figura 2 que tenta sintetizar os enunciados dos professores sobre a mediação da leitura literária.

Figura 2 – Como os professores iniciaram as Oficinas Colaborativas



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A síntese apresentada na figura 2 permite compreender como os professores iniciaram o processo de formação, trazendo um desenho representativo dos anseios, desejos, sentidos que os constituíram em um processo histórico-cultural permeado pela linguagem e vivências de cada um. Reflete um pouco do processo de formação inicial e continuada dos docentes, das suas vivências literárias, das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala. Não obstante, demonstra que os professores acreditam que podem aprender uns com os outros a partir das vivências em momentos de interação.

Durante uma das oficinas, em momento de diálogo no qual os professores falavam sobre suas experiências, a questão do pouco conhecimento sobre como contar histórias e mediar a leitura literária apareceu nas discussões. Para grande parte deles, a contação de história resumia-se a pegar um livro qualquer e fazer a leitura para as crianças. Não havia, para eles, a necessidade de conhecer ou preparar a leitura ou a contação da história, sendo a mediação da leitura vista como uma forma de passar o tempo, sem muita importância. Não havia uma preocupação de conversar sobre a história ao final, de questionar, perguntar ou provocar a produção de sentidos, pelo leitor/ouvinte, para o texto lido/ouvido, buscando perceber os sentidos dados pelos alunos à história. Os trechos dos enunciados dos colaboradores a seguir evidenciam esse sentimento.

*[Eu] lia as histórias, mas não tinha esse trabalho de mediação com os alunos, de conversar sobre as histórias, fazer perguntas. Não parava um pouco para saber a compreensão dos alunos (ANA MARIA MACHADO – REOC)<sup>4</sup>.*

*Eu via mediação da leitura como “vou contar uma história para passar o tempo”. Eu contava, mas não tinha muito a conversa no final, não tinha muito a participação das crianças. Lia e acabou (VALÉRIA BELÉM – REOC).*

*Eu lia e a única coisa de diferente que fazia era no tom da voz, que mudava. Não explorava as imagens, nem trazia objetos para enriquecer as histórias e fazia pergunta durante a leitura para ver*

---

4. Relatos extraídos das oficinas colaborativas

*se eles estavam prestando atenção. Entendia que a mediação era só fazer uma leitura bem simples (RUTH ROCHA – REOC).*

*Eu sei o que é uma contação de história, todavia, não sabia das mais variadas formas de contar uma história e fazer a mediação. Eu só contava história. [...] Era uma forma de distração, não um momento de aprendizagem também (AUDREY WOOD – REOC).*

Na fala dos professores, o sentido de mediar está intimamente ligado à forma ou à técnica de como se lê ou se conta história. Eles ainda não perceberam que a mediação é muito mais que isso. O ato de mediar necessita de uma intencionalidade na atuação do mediador, pois, para formar um leitor, é necessário que se vivenciem situações sistêmicas de leitura em que um leitor mais experiente interaja com outro com menos experiência, proporcionando trocas de informações, sentimentos, opiniões, conhecimentos que possibilitam apreender e compreender a mensagem do texto lido. Apenas ler, contar histórias ou disponibilizar acesso a livros esporadicamente não são o suficiente para formar um leitor, ou seja, esse trabalho precisa ser feito constantemente, diariamente.

Diante disso, para tentar refletir sobre esse pensamento, foi necessário um aporte teórico<sup>5</sup> com o qual pudéssemos conversar sobre estratégias de apresentar, contar e ler histórias. Foi necessário problematizar as situações narradas pelos docentes de modo que percebessem que, para mediar a interação das crianças com um texto literário, não é preciso ser um contador de histórias que domine técnicas específicas. Basta gostar de ler e ficar atento a aspectos que são importantes nesse momento, tais como: falar o nome da história e quem são os autores e ilustradores (na verdade, autor e ilustrador são responsáveis pela construção do livro - um escreve a história em palavras e o outro faz isso por meio do desenho).

5. Trabalhamos com o texto: BORTOLIN, Sueli. Quero ser um contador de histórias. 2003. Disponível: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=121](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=121). Acesso: 30 abr. 2018.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: os pequenos segredos da narrativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

Para Antunes (2007), existe uma diferença entre o ato de contar e ler histórias. O primeiro envolve improvisação, interação, liberdade e possibilidade de agregar outros elementos à história. O segundo é uma forma de apresentar a obra conforme sua linguagem original, nas palavras do autor. Mas isso não quer dizer que existe uma forma de contar ou ler histórias melhor do que a outra, pois as duas formas são importantes.

Portanto, a colaboração pode promover outras aprendizagens e a ressignificação de práticas docentes, visto que as vivências interpsicológicas e intrapsicológicas<sup>6</sup> trazem possibilidades de (re)construção e desenvolvimento de novos conhecimentos conectados com as necessidades de cada sujeito dentro do contexto histórico, social e cultural ao qual pertencem.

Quando o professor integra o saber pesquisado/compartilhado com a sua prática, interioriza outra lógica e o saber fazer docente ganha mais significado. Desta forma, nesses momentos de trocas nos grupos de colaboração, os docentes discutem o avanço do processo, pensam criticamente, compartilham conceitos, constroem e reconstroem colaborativamente conhecimentos sobre o ensino aprendizagem e das suas práticas (BASTOS e HENRIQUE, 2016).

Tomo emprestada a fala de Bakhtin (2011, p. 295) para complementar o que foi mencionado acima: “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” na mediação com outros, possibilitando construir e reelaborar os sentidos a partir da linguagem e das vivências.

Além dos estudos teóricos nas oficinas, os colaboradores da pesquisa vivenciaram situações de mediação de leituras. Após essas mediações, eles foram convidados a organizar e gravar uma mediação na

---

6. Segundo Vigotski (1978, p. 57), “cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e depois, dentro da criança (intrapsicológico). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduo”.

sala de aula para os alunos para ser socializada nas oficinas. A seguir, apresento dois recortes do diário de campo que corroboram o que foi explicitado:

*No vídeo as professoras organizaram as crianças em torno da colcha no chão da sala, conversaram sobre o livro que iriam contar a história, sobre o autor, ilustrador, combinaram que na medida em iam contando também mostrariam as ilustrações do livro<sup>7</sup>. Na filmagem da professora Audrey Wood o livro escolhido foi 'A parte que falta' de Shel Silverstein<sup>8</sup>. Após a contação, a professora conversou com as crianças sobre as impressões e como eles se sentiram ao ouvirem a história. As crianças compararam o protagonista ao ser humano que procura algo que perdeu. Também abordaram a questão da ilustração, pois o livro é todo preto e branco, diferente dos outros livros de literatura que a professora já havia apresentado, mais parecido com os "desenhos" dos minilivros, que também não são coloridos, mas houve uma observação sobre a ilustração do livro 'A parte que falta' era mais bonita, de acordo com os alunos. Essa história ganhou a atenção e o gosto das crianças, pois sempre pediam para a professora contar novamente e, quando o livro estava junto na caixa de leitura, era muito disputado pelas crianças. (REOC)*

*A professora Ruth Rocha contou a história da "Revolta das Princesas"<sup>9</sup> que fala sobre as famosas princesas dos Contos de Fadas (Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, Rapunzel, Sherazade) que propõem uma revolta porque estão cansadas de aguentar as bruxas malvadas, os feitiços e os maus-tratos, já os príncipes não passam por nada disso. Durante a contação, a professora foi relembando, junto com as crianças, as histórias das quais as princesas eram protagonistas. Ao final da história,*

7. Vale lembrar que essa forma de mediação foi vivenciada pelos colaboradores da pesquisa durante as oficinas.

8. É um livro que aborda a questão de um ser que acredita que não está completo, que falta uma parte e sai pelo mundo à procura da parte que irá completá-lo. Nessa busca, ele passa por diversas aventuras até se questionar se realmente está faltando essa tal parte. É um livro sobre delicadezas. É importante lembrar que esse livro não pertence ao acervo da escola, foi apresentado aos professores no decorrer das oficinas e encantou a todos os participantes. Além disso, foi contado em todas as turmas pelos professores e igualmente encantou grande parte das crianças.

9. Esse livro faz parte do acervo literário do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, que foi disponibilizado nas turmas de primeiro ano, quando o programa foi desenvolvido na escola.



*as crianças falaram, comentaram sobre a história e uma fala chamou a atenção: ‘– Esse livro é diferente’ (aluno da Turma da Ruth Rocha). ‘– Diferente como?’ (Indagou a professora). ‘– Você ainda não havia contado uma história onde as princesas não são salvas pelos príncipes’ (aluno da Turma da Ruth Rocha). A resposta da professora Ruth Rocha para o aluno pautou-se na seguinte questão: ‘[...] as histórias podem falar de muitas coisas e de diversas formas, isso depende do que o autor quer contar. Esse livro aborda a questão da igualdade entre as pessoas. As princesas queriam ter os mesmos direitos que os príncipes. Queriam que eles passassem pelas situações que elas passam. Queriam direitos iguais’ (REOC).*

Aqui apresentamos três pontos importantes: primeiro, que o processo de formação continuada, aliado à disponibilidade do professor, pode influenciar na prática docente de sala de aula; segundo, que o cuidado na escolha, na apresentação e na forma de contar a história influencia no modo como as crianças percebem, gostam e se interessam pelo livro; terceiro, a mediação pela palavra do outro, não só do texto lido, amplia universos, constrói sentidos e contribui com a constituição das singularidades dos sujeitos.

No segundo recorte do diário de campo, expresso acima, a criança traz um significado estabilizado para a figura da princesa, com base em sua experiência anterior de leitor/ouvinte, provavelmente de histórias clássicas (conto de fadas) nas quais, geralmente, a princesa é sempre salva pelo herói, que é um príncipe. Todavia, a intervenção da professora nesse processo de mediação, ao problematizar o texto lido, contribui para a construção de um novo significado para a experiência de ser princesa, pois traz argumentos novos que possibilitam ressignificar um conceito já construído pela criança. De acordo com Mortatti (2016, p. 17), “a leitura é um processo de construção de sentidos [...] oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados)”.

Além disso, a apresentação desse trecho do vídeo da professora Ruth Rocha na oficina nos alerta também acerca da “preparação do professor”, pois a referida professora fez questão de dizer que não estava pronta para aquele questionamento feito pela criança, que não imaginou que algumas crianças fossem questionar o fato de as princesas terem, na história ouvida, um papel diferenciado daquele que comumente é o papel das princesas dos contos de fadas.

O diálogo estabelecido a partir do tecido de vozes dos professores denota a disponibilidade e o interesse em refletir sobre a questão de estar ou não preparado para responder aos questionamentos das crianças sobre a leitura realizada. Nesse sentido, os demais colaboradores lembraram que é sempre importante conhecer a história que será contada, mas que não se pode prever qual será a reação, nem os questionamentos dos alunos frente a ela. Isso depende de como as crianças veem e recebem as histórias. Conforme os professores, eles não sabem tudo e também estão aprendendo. Acrescentamos que as vivências fora e dentro da escola, com as temáticas que aparecem nos livros, também influenciaram nesses questionamentos. Audrey Wood completou dizendo que “com o tempo ganhamos experiências e essas inseguranças diminuem e nos sentimos mais confiantes em fazer essa mediação com as crianças” (REOC).

Os enunciados corroboram que os espaços de formação, imbricados pelas mediações, reflexões e sistematizações dos textos teóricos, são importantes para esclarecer dúvidas, compartilhar conhecimentos e pensar sobre as práticas vivenciadas na escola. Como diz Brait (2006, p. 24), “os discursos revelem sua forma de produzir sentido”.

Com efeito, cada pessoa lê e significa a partir de suas referências, de uma dada condição, de um contexto sócio-histórico-cultural específico, marcado num determinado espaço e tempo. Para Bakhtin (1997),

[...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 1997, p. 222).

Na turma da Ana Maria Machado, o vídeo da atividade de contação de histórias foi feito pelos alunos com a orientação e mediação da professora. Apresento um trecho de como essa atividade foi desenvolvida:

[...] a professora disponibilizou a caixa do acervo literário da sala e os alunos puderam escolher os livros<sup>10</sup>. Em grupo (cada um com seis componentes, em diferentes processos estágios de leitura –, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente), os alunos leram os livros para os colegas e depois o grupo decidia quem iria ler ou contar a história para toda turma. Nesse primeiro momento, a professora achou melhor conversar com o grupo e tentar direcionar a escolha dos alunos que fariam a leitura para aqueles que já conseguiam ler com o intuito de incentivar os demais. A dinâmica da mediação foi feita da seguinte forma: 3 três crianças de cada grupo liam os livros escolhidos pelo grupo para a turma e depois a professora ajudava os alunos a conversarem sobre o texto<sup>11</sup> (ANA MARIA MACHADO – REOC).

Ao assistir ao vídeo com os demais professores, Ana Maria Machado comentou que a atividade ficara cansativa, pois algumas crianças escolheram livros longos e alguns ainda não liam fluentemente. Mas, apesar disso, as crianças gostaram da experiência de contar histórias para os colegas. Valéria Belém sugeriu: “Você poderia propor para as crianças um cronograma de apresentação dos livros, uma ou duas a cada semana. Talvez assim não fique cansativo, ou pedir que eles façam um resumo da história lida com as ‘palavras deles” (REOC). Ana Maria Machado disse que ia repensar sobre essa atividade.

10. Fizemos uma atividade parecida com essa na oficina.

11. Nesse dia, apenas um grupo se apresentou por conta do tempo (o tempo destinado para essa atividade foi curto) e também porque as crianças começaram a se dispersar.

As palavras tecidas sobre esses momentos de troca de experiência durante a formação continuada revelam a disponibilidade dos professores em repensar suas práticas procurando melhorar, adequar ou transformar sua forma de trabalhar visando a um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para além disso, observo o quanto esses colaboradores desnudaram-se de preconceitos e medos ao se deixarem filmar para refletir a partir das suas práticas, revelando a trama das relações sociais, trazendo a palavra como o elo de todas as transformações sociais (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin, o “eu” se realiza no outro e dialoga com o “nós”, visto que a linguagem não é falada no vazio (BRAIT, 2006). Portanto, tanto o “eu” quanto o “outro” são fundamentais na construção do sentido de um determinado enunciado, no qual haverá a perspectiva de uma outra voz que dialoga com a nossa e, inevitavelmente, dialoga com o mundo, isto é, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana.

De modo semelhante, o autor evidencia que, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido [...] vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Audrey Wood lembrou que, quando a pesquisadora contara essa história na sala dela, um aluno disse: “– Professora, mas vaca não põe ovo” (REOC). Nesse momento, a mediação e o papel da mediadora foram importantes para explicar e dialogar com as crianças sobre a possibilidade que a literatura oferece de as histórias serem espaços em que a fantasia, a imaginação e criatividade são livres. É o que chamamos de fantástico, de maravilhoso.

Além desse fato, a própria Audrey Wood relatou um episódio que ocorrera na sala dela com a história do “Príncipe Cinderelo”.

*Primeiro “as crianças também questionaram se era verdadeira. Fizeram comparação entre essa história e a da Cinderela e exemplificando as diferenças: ‘o personagem é um menino; a fada era pequena, suja e atrapalhada; não existia madrasta na história do príncipe e os irmãos que eram maus com ele; que nessa história o príncipe perde a calça, na outra é um sapatinho” (NDC – Observação).*

Vale ressaltar que as crianças só chegaram a essas conclusões por conta da mediação da professora. Todavia, elas verbalizaram que haviam gostado das duas histórias – Cinderela e do Príncipe Cinderelo. Nesse sentido, é importante abrir espaço para que as crianças manifestem livremente suas percepções, os sentidos que produziram para a história.

Diante de tudo o que foi exposto sobre a formação inicial e continuada, oferecida pela Secretaria de Educação, dos professores colaboradores da pesquisa e as oficinas colaborativas realizadas na Escola Chapeuzinho Amarelo, percebo que existe um movimento de tensão, ambiguidade, uma vez que, na formação inicial, eles não tiveram acesso aos conhecimentos referentes à mediação de leitura literária. A formação continuada oferecida pela Secretaria está pautada no método fônico, com estreita abordagem da linguagem apenas para decodificação de signos, na leitura ancorada nos minilivros e nos livros didáticos, materiais, portanto, sem uma qualidade estética. As oficinas colaborativas apresentam outras propostas de mediação de leitura, nesse caso, literária, com livros de qualidade literária com o foco na construção de sentidos pelo leitor para os textos lidos/ouvidos.

## Palavras finais

Assim, buscando concluir este trabalho, apresento a tessitura das vozes que compõem este estudo, socializando os conhecimentos construídos até o momento acerca dos sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico no contexto da Região Norte, mais precisamente em Roraima.

As relações produzidas e vividas no contexto das oficinas colaborativas de formação trazem possibilidades de transformação das práticas e ressignificação de sentidos, bem como a constituição do mediador de leitura. Nesse sentido, trago a linguagem pelo viés das palavras acadêmicas, imbricadas em alguns momentos por palavras literárias, que desenham os modos de ensinar, de aprender, de construir sentidos sobre a mediação da leitura literária.

Os enunciados dos professores são constituídos em um espaço-tempo dentro de um contexto cultural e social, mas, acima de tudo, solidário, que se faz por meio da vivência e da mediação com outro, no sentido bakhtiniano e vigotskiano dos termos. Os sentidos produzidos na relação de formação colaborativa ecoaram na direção de repensar e construir efetivamente um trabalho de mediação de leitura literária com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Boa Vista - RR.

Compartilhar as vozes, instituídas e instituintes do discurso oficial, sobre como é a formação continuada dos professores acerca da mediação de leitura literária se fez necessário para compreender, pensar e reorganizar em conjunto uma proposta alternativa de formação para os professores colaboradores da pesquisa diferente da oferecida pela SMEC.

Contudo, é preciso lembrar que esta pesquisa não tinha como objetivo julgar a forma de trabalho dos professores, tampouco dizer que o que eles fazem é errado, mas pensar, refletir, discutir colaborativamente sobre outras possibilidades de vivenciar a formação e a mediação de leitura literária na escola.

Neste estudo sobre os sentidos da mediação da leitura literária para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, ancorada em Bakhtin (2010), para abordar a questão da construção de sentidos, e em Vigotski (1999), para tratar a mediação, foi possível pensar em processos de formação continuada que possam favorecer e atender, de maneira mais significativa, às especificidades das mediações de leitura no contexto escolar para possibilitar a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o estudo aponta que, pelo viés da pesquisa na perspectiva crítica de colaboração, o foco da investigação não é *sobre*, mas *com* os professores, considerando a perspectiva histórica que traz uma contribuição significativa na construção de conhecimento e valorização do outro nesse processo. Sendo assim, optamos por utilizar diferentes fontes para produção de dados e com diferentes sujeitos, buscando ampliar o olhar sobre os sentidos da mediação da leitura literária para os professores do 1º ano. Isso possibilitou perceber que as observações colaborativas em sala de aula e as oficinas colaborativas com os professores proporcionaram mais aproximação e colaboração entre a pesquisadora e os demais envolvidos no sentido de incitar a construção de sentidos.

A questão que norteou este estudo foi: quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico?

Não é possível afirmar ou prever que todos os sentidos que emergiram nas oficinas colaborativas podem reverberar na sala de aula. Todavia, foi possível perceber que as vivências dos professores com a mediação da leitura literária, calcada na estética do texto, propiciaram uma mudança na forma como os professores desenvolviam a leitura na sala de aula. Olhar para o texto literário pelo viés da apreciação estética permitiu reconstruir o sentido da literatura infantil descolada da didatização ou apenas como instrumento de decodificação de signos.

Além disso, a postura do mediador de leitura foi ressignificada, não mais apenas como alguém que disponibiliza livros ou que conta histórias para crianças, mas como uma pessoa que interage com o texto e com alunos, buscando compreender e assumir uma postura de escuta atenta aos acontecimentos dialógicos, reflexões, que negocia sentidos, estabelece cotejamentos os quais provocam novos sentidos.

Podemos afirmar que os colaboradores da pesquisa foram se constituindo leitores e mediadores no percurso das vivências e mediações literárias que permearam e ainda permeiam suas vidas. Essas vivências, em alguns momentos, foram boas e significativas, em outros, não prazerosas e sem sentido, porém, forjaram e favoreceram a construção de sentidos que inundam o fazer pedagógico desses professores, sem deixar de levar em consideração que o contexto em que eles estão inseridos ainda carece de mais acesso aos livros de literatura e livrarias.

Ademais, na fala dos professores, a formação inicial não proporcionou um cabedal de conhecimentos que pudessem subsidiar as mediações de leitura literária na sala de aula, tampouco a formação continuada oferecida pela SMEC-RR responde aos anseios dos professores, uma vez que está focada na reprodução de técnicas dos manuais que não consideram a individualidade e a especificidade do processo de ensino aprendizagem da leitura, pelo viés da compreensão, interpretação dentro de um contexto histórico-cultural, além de não privilegiar o trabalho de mediação do texto literário.

Indubitavelmente, ficou evidente que os professores anseiam por processos de formação continuada que ajudem a pensar e a refletir sobre formas de mediar as ações que envolvem a aprendizagem, isto é, no caso em voga, a mediação literária na escola.

Foi possível perceber que alguns dos sentidos identificados durante as oficinas colaborativas começaram a ser replicados nas vivências de sala de aula dos professores que participaram das formações. Todavia, para além de perceber a concretização dessas vivências, foi fundamental, nessa experiência formativa, assumir a postura de escuta atenta quanto às vozes que ecoavam por diálogos e buscavam



estremecer memórias, convicções, abrir polêmicas, reaver posturas, construir, reconstruir, descortinar sentidos, buscando estabelecer outros sentidos para responder às suas necessidades e às nossas. Os sentidos produzidos nas oficinas colaborativas poderão contribuir na direção de uma mediação da leitura literária alicerçada na apreciação da estética do texto literário.

Contudo, é importante não perder de vista que a leitura (o texto em si, seja literário ou não) é constituída de vozes e de sentidos que nunca se esgotam (BAKHTIN, 2003). Assim tratando-se de uma atividade discursiva, sua mediação será sempre imbricada de contradições e negociações de sentidos dentro de espaço-tempo determinado. Acredito que há necessidade da escuta sensível do outro, repensando e em conjunto as práticas e ofertando formações que possam ir ao encontro dos anseios dos professores.

Por fim, consideramos que os processos de colaboração e parceria estabelecidos entre os professores participantes da pesquisa com a pesquisadora nas oficinas foram fundamentais para a mudança de práticas na sala, assim como para a inserção de um trabalho focado na mediação da leitura literária que contemplasse mais a estética do texto do que a função utilitária da literatura para ensinar conteúdos. Isso confirma a minha tese de que as vivências significativas nas oficinas colaborativas contribuem para a mudança de postura do professor frente à mediação da leitura literária na escola, bem como fazem parte da constituição e reconhecimento desse professor como mediador.

## Referências

- ANDREIS, M. A. **Palavras e contrapalavras**: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzetan Todotov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O autor e o herói. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 25-220.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 337-358.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud et. al. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed, São Paulo, Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BASTOS, F. B. HENRIQUE, J. Pesquisa Colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.
- BRAIT, B. (Org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014b.

CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre. L&PM, 1997.

LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: Leitura e Literatura na Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed, 2011. Vital Book file.

MAGNANI, M. do R. M. A leitura escolarizada. In. **Leitura**: Teoria & Prática. Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 15- 21, jun. 1988.

MORTATTI, M. R. L. **Diálogos apócrifos sobre educação, ensino de língua e literatura**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016.

BERG, M. S. P. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, C. A.; MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. (p. 203-209). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAULINO, G.; COSSON, R. 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.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisa X proposta. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.



# **Vivências literárias no ensino remoto: desafios e possibilidades**

Leuda Evangelista de Oliveira

Jamile Rossetti de Souza

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.95651.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95651.11)

O isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 “deslocou” a escola do seu ambiente habitual e propiciou uma série de questionamentos. A suspensão repentina das aulas presenciais obrigou os sistemas de ensino a propor uma modalidade de ensino que, apoiada nos meios digitais, atendesse de forma emergencial (e inicialmente temporária) aos alunos. Nesse sentido, as propostas para crianças causaram ainda mais questionamentos e desafios, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

Pensando na leitura literária na escola, o contexto de pandemia impeliu para ainda mais deslocamentos. É importante considerar que o ambiente educacional, na maioria das vezes, se constitui em umas das fontes (às vezes a única) de acesso ao objeto livro para muitos estudantes. Dessa forma, como seria possível garantir as experiências leitoras para todas as crianças, agora distantes do ambiente escolar? De que forma os educadores, pensando na literatura na escola, poderiam criar estratégias para o alcance dessas experiências de forma a possibilitar construção de sentidos e significados e fomentando o desenvolvimento das crianças enquanto leitoras?

O presente trabalho fez parte da pesquisa “A formação de leitores e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais”, que foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR, até janeiro de 2022. O recorte aqui apresentado aborda as práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto de 2020 e parte de 2021, considerando especialmente o processo formativo da professora da turma e a (des)construção das vivências literárias durante a pandemia de Covid-19.

O capítulo está organizado em seções teóricas e de análise. As duas primeiras seções apresentam os alicerces teóricos dos estudos, com as perspectivas da leitura literária na escola e os pressupostos da formação do professor e leitura literária. Na terceira seção, são analisadas as vivências literárias desenvolvidas no período de Ensino Remoto Emergencial – ERE. Por fim, serão apresentadas algumas palavras finais, com reflexões, provocações e questionamentos necessários para futuras discussões.

## Leitura literária na escola

Para abordar a questão da leitura literária na escola, é necessário pontuar onde os nossos pés pisam, quais teóricos e conceitos caminham conosco e corroboram nossas práticas. Para tanto, é necessário, segundo Silva (2009), trazer que há vários tipos de leituras nas quais podemos distinguir, pelo menos, três formas de leitura e atitudes de leitor, dentre as quais se salientam a leitura mecânica – que consiste na capacidade do sujeito de decifrar códigos e sinais; a leitura de mundo - a qual Paulo Freire (1986) denomina como a habilidade de ler o mundo de forma subjetiva; e a leitura crítica - que é a competência de imbricar as duas formas de leituras anteriores, possibilitando a elaboração de suas próprias conclusões e a construção de novos conhecimentos.

Além disso, para a autora, o leitor se forma, desde a primeira infância, sob a batuta da família e da escola como mediadores nesse processo, de forma que a criança seja incentivada e vivencie situações que lhe possibilitem tornar-se um leitor iniciante, influenciando-a a ser um leitor fluente, experiente e autônomo.

Nesse sentido, a leitura, como atividade pedagógica mediada, não precisa ser unicamente didática, isto é, usada para aprender um conteúdo, mas precisa possibilitar também momentos de prazer, de descoberta, de encantamento e apreciação estética. Para Maia (2007, p. 29), “[...] a leitura reveste-se de um poder considerável e assume uma importância premente no processo educativo [...]”; para além do simples fato de ensinar alguma coisa.

Como o ato de ler acompanha o ser humano durante sua vida educacional, é necessário que seja praticado de forma sistemática para consolidar o processo da leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto literário. A linguagem utilizada na leitura literária não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma forma de expandir a criatividade por meio do imaginário, proporcionando o prazer habitual ou até desprazer para essa atividade de leitura.

Portanto, é necessário que, desde a primeira infância, o indivíduo entre em contato direto com os textos literários, livros de literatura. Geralmente, o papel de incentivador é exercido em primeiro lugar pela família que utiliza a literatura como forma de entretenimento. Todavia, mais tarde, depois de ingressar na escola, a criança desenvolverá sua leitura conforme for avançando no processo de ensino. Contudo, é preciso lembrar que não se pode atribuir somente à família a responsabilidade por essa mediação, pois nem toda família dispõe de livros ou repertório cultural para desenvolver tal atividade.

Não há como refutar que cabe à escola a responsabilidade de formação do leitor por meio de ações pedagógicas que valorizem a leitura para a formação de indivíduos que reconheçam o seu papel ativo na sociedade.

O trabalho com a leitura literária no ambiente escolar possibilita que a criança participe de vivências estéticas por meio do contato com obras de literatura infantil de qualidade, no que se refere ao texto e às ilustrações. Nesse processo, ao fazer a relação entre o real e imaginário, ela vai percebendo e se identificando com situações e personagens que ora se aproximam da sua vivência, ora se afastam de seu mundo. Nesse sentido, a criança se reconhece, ao mesmo tempo que reconhece os outros. Além disso, propicia que esse leitor possa se divertir, imaginar, aprender desenvolvendo, assim, diferentes visões de mundo, constituindo-se enquanto leitor.

Não obstante, é importante pontuar que o nosso conceito de leitura está ancorado na perspectiva histórico-cultural e em Vigotski que enfatiza a natureza social, o desenvolvimento da personalidade, da conduta e da inteligência humana. Portanto, consideramos a leitura literária como uma prática cultural e social que nos permite mobilizar conhecimentos construídos e vivenciados na interação com outro construindo para a formação de sujeitos histórico-culturais (SOUZA; SCHEFFER; SOUZA, 2018). Desse modo,

[...] do ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de

novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto (MAGNANI, 2001, p. 34).

Nesse sentido, a leitura literária, como um leque de possibilidades de produção de sentidos, que provoca interação, integração e transformação do indivíduo, tem, na escola, um dos espaços propícios para essa transformação, quando oferece estratégias variadas de mediação de leitura, visando “[...] retomar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber” (MAGNANI, 2001, p. 29). Acreditamos que essas duas coisas podem e devem caminhar juntas para a existência de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Além disso, as palavras de Bordini e Aguiar (1993, p. 14) dialogam e corroboram com a nossa compreensão de leitura literária, pois afirmam que

todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. [...] A linguagem literária extrai dos processos históricos-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.

Considerar a leitura literária nesse contexto de práticas sociais possibilita-nos perceber o letramento literário (COSSON, 2014) em uma concepção muito maior, além das práticas escolares usuais, mas como experiência literária de compreensão da vida por meio da experiência do outro, da vivência de mundo com esse caráter humanizador da literatura defendida por Candido (1995) que se potencializou durante o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19.

Não obstante, também trabalhamos com o conceito de mediação na obra de Vigotski, para pensar a questão da vivência da leitura literária. Esse conceito está pautado nas suas concepções sobre o desen-



volvimento humano imbricado num processo histórico-cultural, no qual é importante considerar o ser humano e o tempo em que essas relações se estabelecem por meio das suas vivências, com o objeto-sujeito-conhecimento, isto é, a mediação de outro mais experiente ou do próprio ambiente na construção do conhecimento. Nesse sentido, a mediação, ainda segundo o autor, pode se caracterizar por instrumentos e signos. Os instrumentos, que seriam as ferramentas que modificam a estrutura dos objetos, teriam a função de “[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

É importante destacar que as vivências literárias proporcionadas nos espaços escolares às crianças por meio de diferentes formas de mediações podem promover a potencialidade da educação estética ou somente abordar o trabalho com conteúdos escolares, pautando essa experiência no que chamamos de didatização da leitura literária. Todavia, isso é fortemente influenciado pelo meio. De acordo com Vigotski (2010),

o meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui. (VIGOTSKI, 2010, p. 691)

Por outro lado, é fundamental compreender que as vivências com a leitura literária possibilitam tanto aos adultos quanto às crianças a construção e o compartilhamento de sentidos e significados, que, ao entrelaçarem o real e o imaginário, por meio da mediação, vão constituindo-se enquanto sujeitos histórico-culturais. A mediação da leitura é um instrumento potente de aproximação entre crianças, adultos e textos literários.

Desse modo, os professores que trabalham nos anos iniciais da Educação Básica com os discentes devem entender que a mediação docente é primordial para o desenvolvimento do hábito da leitura, para aprimorar o gosto literário e fortalecer a formação de leitores. Todavia, é essencial deixar explícito que não concebemos que a literatura tem a mera função de preencher o tempo ocioso da sala de aula ou trabalhar algum conteúdo relacionado à leitura e à escrita. Concordamos com Soares (2006) para quem é inevitável que aconteça a escolarização da literatura pela escola destinada a fins formativos e moralizantes, da pura didatização da literatura. A autora evidencia, entretanto, que essa escolarização precisa ocorrer adequadamente, de modo que conduza as práticas efetivas e sociais de leitura literária, que propicie a formação cultural das crianças que delas participam como forma de vivência no mundo e de nós mesmos, proporcionando a construção literária de sentidos.

## **Formação do professor e leitura literária**

Não há como refutar que cabe à escola a responsabilidade de formação do leitor por meio de ações pedagógicas que valorizem a leitura para a formação de indivíduos que reconheçam o seu papel ativo na sociedade. Para tanto, há necessidade de ações e projetos que concretizem essa formação de leitores, nos quais a leitura figure como personagem principal, possibilitando aos alunos a acessibilidade a bons livros de literatura, de gêneros variados, que promovam vivências diversificadas e ampliem o repertório do leitor.

Nesse sentido, as pesquisas na área da formação inicial e continuada de professores têm evidenciado que ainda precisamos caminhar muito para efetivamente dar conta da gama de conhecimentos necessários para que o professor possa desenvolver todo o seu potencial e trabalho na sala de aula. Ademais, grande parte dos nossos docentes ainda não tiveram acesso, na sua formação inicial e continuada, a conhecimentos referentes ao trabalho com a mediação da leitura literária, bem como para a formação do professor leitor. É importante salientar que essa ausência de formação sobre esses temas impacta

consideravelmente na forma como o docente planeja, encaminha e executa sua prática, além de estar ligada, de modo implícito, às suas vivências e na forma como interage com a leitura literária na sala e com a literatura infantil.

Dessa forma, a questão da formação do professor leitor e do mediador de leitura, pautada na apreciação estética e na ampliação do repertório de leituras para produção de sentidos, é fundamental para que ele possa replicar essas vivências com os seus alunos. Isso porque um professor que não gosta de ler, que não tem vivência nem leitura literária, não tem como desenvolver no outro aquilo que não possui.

Fica evidente que o acesso à formação específica sobre mediação de leitura literária, que possibilite uma maior reflexão a respeito desse trabalho na sala de aula é uma questão *sine qua non* para desenvolvimento dessa prática. Reyes (2014) define os mediadores de leitura como

[...] aquelas pessoas que [...] criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto, os mediadores de leitura não são fáceis de definir [...]. O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem

criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida (REYES, 2014, p. 213).

As palavras de Reyes (2014) apontam caminhos sobre como as ações de mediação de leitura literária podem ocorrer: vozes que leem, que apresentam os livros e criam condições para o encontro entre livro e leitor. Acreditamos, portanto, que é fundamental que os professores tenham garantido, no seu processo de formação inicial e continuada, o acesso a conhecimentos e a vivências de como desenvolver um trabalho com o texto literário abordando a estética, a poesia, a emoção e a sensibilidade de modo que contribua para uma formação na qual a literatura seja vista como arte essencial para a formação do ser humano.

## Vivências literárias

Para compreender as práticas analisadas, precisamos mapear como se organizou o Ensino Remoto Emergencial - ERE na escola que se constituiu como campo de pesquisa. Em julho de 2020, o CAP/UFRR iniciou as atividades de ERE, por meio de três frentes: o sistema oficial da instituição (SIGAA), a plataforma de interação síncrona e o aplicativo de atendimento aos pais. As duas primeiras frentes se organizaram da seguinte forma: uma foi direcionada para orientações e aulas assíncronas (entrega de atividades) e a outra foi utilizada semanalmente, atendendo às turmas em pequenos grupos em encontros síncronos.

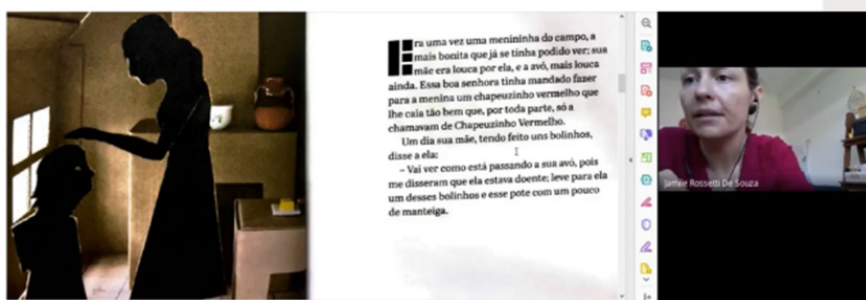
É relevante destacar que as práticas seguiram um percurso formativo da professora, uma vez que foram acompanhando tanto a necessidade de permanecer em ensino remoto quanto os constantes estudos e aprofundamentos que o contexto exigiu. A compreensão do espaço e da necessidade da leitura literária para as crianças também foi estruturante para todo o processo.

A prática chamada de “Nossas Leituras” foi permanente tanto nos momentos síncronos como nos assíncronos. Adaptada da leitura diária que fazíamos de forma presencial para começar as aulas, as lei-

turas propostas durante o ERE perpassaram por contos tradicionais, fábulas, contos de acumulação, poemas, releituras, entre outros. A professora utilizava os livros, a digitalização de trechos para facilitar a visualização ou vídeos de contadores de história.

Em todos os casos, esses momentos tinham, como foco, o livro e suas possibilidades de fruição, na relação com o texto como experiência estética e “de efeitos subjetivos, que oferece ao leitor espaços de identificação e projeção através de um diálogo com a sua bagagem de vida” (LOIS, 2011, p. 8).

Figura 1 - Momento de leitura com o apoio da imagem do livro



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Ainda que as discussões sobre os textos, tanto nos momentos síncronos quanto nos fóruns de discussão, estivessem transcorrendo de forma rica e significativa, a necessidade de ampliar as possibilidades de vivência com o texto literário fomentaram o processo formativo e de pesquisa. Assim, ao final de 2020, iniciou-se a aproximação teórica e prática com as estratégias de leitura, com base em Girotto e Souza (2010), e com a sequência básica de Cosson (2014).

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 55), “[...] as estratégias de compreensão são meios para um fim e não um fim em si mesmo.” Isso quer dizer que, quando os professores têm, em seus objetivos, ampliar ou criar um repertório de estratégias para leitura literária, as crianças passam a experienciar situações que as constituem como

leitores. Esse movimento de “[...] estar em processo de leitura é instrumento para aprender estratégias de leitura, a fim de aprender a ler” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 46).

As estratégias foram propostas a partir da estrutura de sequência básica (COSSON, 2014). Para o autor, “as práticas em sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura de obras” (COSSON, 2014, posição 636). Por isso, lançar mão da sequência básica é a materialização desse pressuposto. A sequência básica é constituída por quatro momentos: a motivação, que tem como objetivo “[...] preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2014, posição 730); a introdução, na qual são apresentados o autor e a obra; a leitura, momento que pode se desdobrar em mais de uma proposta; e a interpretação, que Solé (1998) vai chamar de “depois da leitura”, quando há o “[...]entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, posição 938).

A seguir, mostraremos de que forma foram articuladas as estratégias de leitura dentro da proposta da sequência básica, a partir do trabalho com os contos de fadas.

Para a etapa de motivação, escolhemos um momento assíncrono, utilizando a plataforma SIGAA. Em um fórum, inserimos a imagem de uma casa de tijolos, uma cesta de frutas e um lobo, juntamente com as perguntas: “Vocês conhecem esses elementos? Como eles estão relacionados? Tem alguma história em que os três aparecem?”. Essa proposta de escrita foi disponibilizada no início da semana e as crianças deveriam responder até o encontro síncrono.

Nos grupos de interação (cerca de 7 ou 8 crianças), a professora apresentou o mapa e a bandeira do Reino Unido, questionando se alguém os conhecia. Também mostrou imagens do mapa da França e da Alemanha. Na sequência, mostrou imagens de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm, além de Joseph Jacobs. Essa apresentação oral, feita com o apoio de slides, explorou o percurso histórico dos contos de fadas.

Figura 2 - Slide do momento de introdução




Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Após a exposição, a professora propôs que os alunos comentassem quais histórias conheciam desses autores, registrando, da sua maneira, o nome delas. Esse momento de conexão explora os conhecimentos prévios dos leitores e “sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66).

O momento de leitura, realizado pela professora, ocorreu por meio da proferição (BAJARD, 2014) ou o que se convencionou chamar de leitura em voz alta. Com o livro em mãos, a docente explorou o texto “Os três porquinhos”, versão de Joseph Jacobs, presente no livro “Contos de Fadas de Perraut, Grimm, Andersen e outros”, edição da Coleção Clássicos da Editora Zahar (2010). A docente realizou a proferição até um certo ponto da história, fazendo perguntas para suscitar a participação das crianças.

Como proposta assíncrona e para fomentar mais leituras, foi escolhida a estratégia de visualização. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 85), visualizar é “inferir significados [...]. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes[...] fazendo com que eleve o nível de interesse”. Para essa prática, adaptou-se a proposta das autoras, construindo uma folha de visualização. O trecho lido foi disponibilizado para a revisão dos alunos.

Figura 3 - Folha de visualização

FOLHA DE APOIO PARA A VISUALIZAÇÃO	
TÍTULO DO LIVRO:	CONTOS DE FADAS
CONTO LIDO:	A HISTÓRIA DOS TRES PORQUINHOS
AUTOR DO CONTO:	PEREAULT, GRIMM, ANDERSEN E OUTROS
1. LEIA O TEXTO DISPONÍVEL EM PDF. SE PRECISAR, PEÇA O AJUDA A UM ADULTO PARA FAZER A LEITURA.	
2. VOCÊ OBSERVOU QUE O FINAL NÃO ESTÁ NO DOCUMENTO QUE ENVIEI? DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO, COMO A HISTÓRIA VAI TERMINAR. SE PRECISAR DE MAIS ESPAÇO, USE UMA FOLHA A4, OU SEU CADERNO.	
	

Fonte: Adaptada a partir de Cosson (2021), 2022.

As folhas de visualização foram socializadas no encontro síncrono da semana seguinte, momento no qual as crianças puderam ampliar suas perspectivas sobre o texto, questionar e opinar sobre as opiniões dos colegas. Ao final de cada sessão de exposição, a professora realizou, então, a proferição do final original do conto, momento ainda mais rico de opiniões, uma vez que propiciou o confronto entre os conhecimentos prévios de finais da história, das hipóteses levantadas nas fichas e o final “original”.

Em 2021, com a continuidade do ERE, as proposições com o texto literário necessitavam de implementações no campo da materialidade. Para Nicolajeva e Scott (2011, p. 52), “a materialidade do livro é resultado favorável de uma experiência expressiva planejada”. De acordo com Hunt (2010), toda a sorte de leitores, sobretudo as crianças, possuem uma relação tátil com o livro cujos elementos físicos dialogam no processo de leitura. Nesse sentido, precisamos do contato com os elementos que “[...]constituem o projeto gráfico de um livro: tamanho, formato, tipo de papel, tipografia e diagramação do texto escrito e das ilustrações” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 71).



Passamos, assim, a planejar uma ação que pudesse tornar acessível o livro físico para as crianças do primeiro ano, especialmente porque elas já estavam há mais de um ano longe do espaço escolar. Em reunião com os pais, foi sugerida a aquisição do livro “O carteiro chegou”, de Janet e Allan Ahlberg, pela Editora Companhia das Letrinhas. A escolha da obra levou em conta, especialmente, a intertextualidade, “[...] fator marcante na narrativa [...], evento que desencadeia a ativação do conhecimento prévio e as conexões para ser realizadas por meio dos clássicos infantis” (SOUZA; BRANDÃO, 2018, p. 293). Nesse sentido, as crianças poderiam ainda relacionar o trabalho com os contos de fadas e outras formas em que estes estão presentes nos livros contemporâneos.

A proposta foi feita no primeiro semestre do ano, para que as famílias pudessem se organizar e solicitar apoio da instituição de ensino para a compra. Como estratégia para o trabalho, optou-se pelo círculo de leitura (COSSON, 2021).

Os círculos de leitura se configuram como um “[...] modo privilegiado de compartilhar textos, que [...] demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto e “[...] um movimento de aprendizagem colaborativa” (COSSON, 2021, p. 23-24). Esse procedimento envolveu um planejamento de momentos síncronos e assíncronos.

O círculo ocorreu em uma sequência de duas semanas, sendo uma parte assíncrona (atividades com o suporte das famílias) e as outras síncronas, mediadas pela professora, utilizando a plataforma *Google Meet*.

Na motivação (COSSON, 2014), feita de forma síncrona, a professora utilizou um adereço na cabeça, semelhante ao do personagem Carteiro. De forma oral, questionou aos grupos quais as experiências anteriores com um carteiro e anotou em uma lousa digital. Em seguida, associou a etapa de introdução, apresentando, por meio de slides, informações sobre o Reino Unido e a tradição do chá inglês. Durante esses diálogos (que aconteceram em pequenos grupos), as crianças recuperaram as informações sobre o autor Joseph Jacobs (trabalhado anteriormente no conto “Os três porquinhos”).

Em seguida, a professora propôs uma leitura compartilhada (SOLÉ, 1998), considerando que boa parte da turma se encontrava com os exemplares em mãos. É importante destacar que o livro do casal<sup>1</sup> Ahlberg,

[...] por se entretecer na forma de conto, o texto segue uma estrutura semelhante aos contos de fadas, com uma narrativa linear. O enredo é apresentado em rimas e o narrador situado na terceira pessoa, ele conta o que viu por meio do discurso direto e diálogos. A narrativa marca as situações do real e/ou insólito existente na história (SOUZA; BRANDÃO, 2018, p. 291).

Também apresenta exemplos de textos do cotidiano, como cartas, bilhetes, convites e cartões postais. Para essa leitura partilhada, a professora optou por explorar a narrativa, sem direcionar para o manuseio dos outros textos, deixando-os para uma segunda leitura. Ao final dessa interação, as crianças puderam comentar suas primeiras impressões e de que forma perceberam a narrativa.

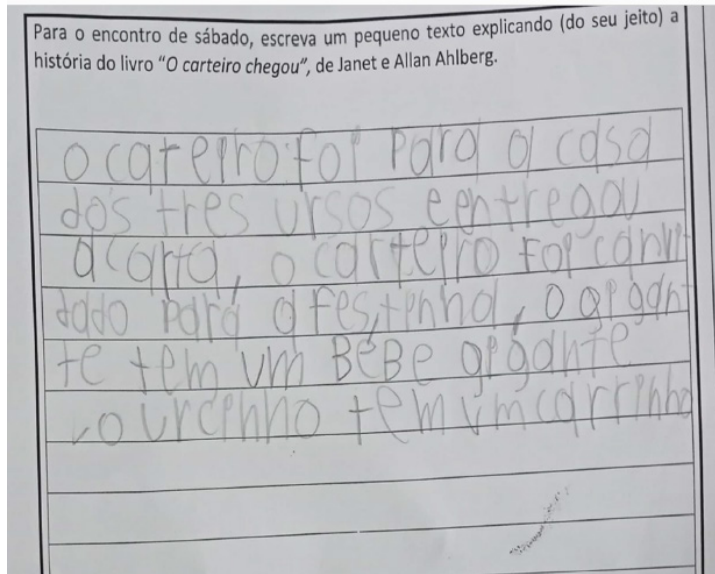
Em seguida, passou-se a um momento assíncrono. Utilizando as fichas de organização para as funções do círculo de leitura (COSSON, 2021), as crianças foram convidadas a fazer parte de um dos grupos, com as seguintes funções: Conector, Analista de personagem, Questionador, Pesquisador, Dicionarista e Sintetizador. As crianças receberam a proposta de ficha por meio do SIGAA e puderam preencher com o apoio da família. Para essa ação, foram levadas em consideração as etapas de leitura e de escrita de cada criança.

Cada criança deveria preencher sua ficha e deixá-la pronta para apresentar no encontro final (mais uma etapa síncrona) que também foi organizado em grupos de até 9 crianças, com diferentes funções. Esse momento seguiu em grupos menores, pois se consideraram as especificidades da turma em relação ao ensino remoto.

---

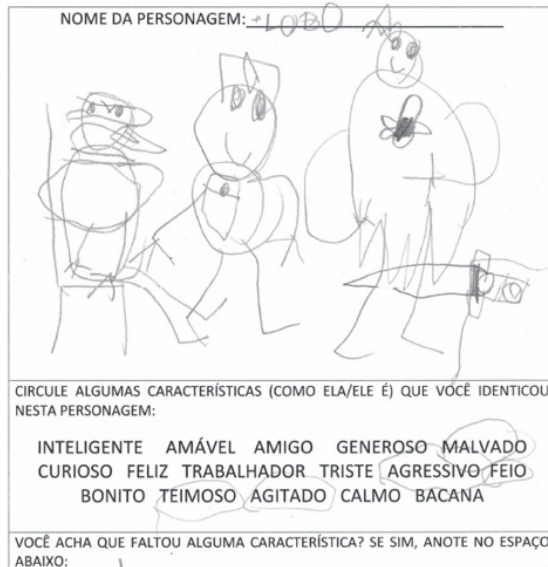
1. Janet e Allan Ahlberg eram casados e estenderam a parceria de vida para os livros. De acordo com a Editora Companhia das Letrinhas, publicaram diversos livros premiados. Janet faleceu em 1994.

Figura 4 - Ficha da função “pesquisador”



Fonte: Adaptada a partir de Cosson (2021), 2022.

Figura 5 - Ficha da função “analista de personagem”



Fonte: Adaptada a partir de Cosson (2021), 2022

Com as fichas em mãos, o encontro síncrono (terceira etapa) foi um momento ímpar. O diálogo ocorreu entre as crianças que trouxeram importantes reflexões e opiniões. Pode-se dizer que as leituras, em sentido amplo, remetem a um “[...] diálogo entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade” (COELHO, 2000, p. 18).

Isso também se articula com o que indica Solé (1998, p. 91), segundo a qual “nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. A trajetória do círculo de leitura possibilitou vivenciar o texto literário em todos os seus níveis, explorando texto verbal e visual em sua completude, atribuindo sentidos e significados que concretizam a experiência estética (JOUVE, 2012).

## Palavras finais

As práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto de 2020 e parte de 2021, apresentadas neste artigo, são apenas um recorte da pesquisa da pesquisa “A formação de leitores e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais”, que foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR, até janeiro de 2022. Esse trabalho só foi possível, por estar alicerçado no trabalho colaborativo, imbricado ao processo formativo da professora turma e a (des)construção das vivências literárias durante a pandemia de Covid-19. Esse processo formativo proporcionou um movimento de pensar/repensar as práticas e as estratégias didáticas para o trabalho com literatura infantil na escola, articulando um maior envolvimento dos professores e alunos com o trabalho com texto literário.

A partir desse movimento, acolhemos o debate colocado pelo artigo anterior na cadeia dialógica sobre os significados produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária, ao buscar um foco de análise nas vivências literárias durante a pandemia.

Ademais, destaca-se sua relevância pelo reconhecimento, a postura e o processo formativo da professora da turma como mediadora de leitura, nesse caso, literária, responsável por essa ação na turma no 1º ano do CAp/UFRR direcionando um planejamento sistemático, intencional e direcionado ao trabalho com a literatura alicerçado no viés estético para apreciação do texto literário. Além disso, esse processo formativo também reverberou nos alunos da turma.

Não obstante, a pesquisa nos mostrou que não existe uma única estratégia para fomentar o trabalho com a leitura literária, mas outras possíveis leituras que são influenciadas pela vivência e pelo tipo de mediação que é proposta para o leitor. Nesse sentido, é fundamental que o processo de ação e reflexão esteja sempre embasado e dialogue com os objetivos docentes para o ensino da leitura literária na escola.

## Referências

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria e análise. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORRÊA, H. T.; PINHEIRO, M. P.; SOUZA, R. J. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. In: PINHEIRO, M. P.; TOLENTINO, J. M. A. **Literatura infantil e juvenil**: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte – MG: Moinhos; Contrafiões, 2019.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014 (Versão Kindle).
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: Leitura e Literatura na Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed, 2011. Vital Book file.
- MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulina, 2007. (Coleção Literatura e Ensino).
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REYES, Y. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; BREGUNCI, M. das G. de C.; VAL, M. da G. C. (Org.). **Glossário Ceale**. UFMG, Minas Gerais, 2014.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J.; BRANDÃO, C.L. Literatura e infância: a intertextualidade na perspectiva do leitor. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Itajaí, v. 18, n. 3, jul.-set. 2018.

SOUZA, M. F. de; SCHEFFER, A. M. M.; SOUZA, L. A. Mediações de leitura literária na educação infantil: reflexões sobre os tempos e espaços para a formação do leitor. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (Org.) **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.



## Seção IV

Cada uma de nós está aqui hoje porque, de uma forma ou de outra, compartilhamos um compromisso com a linguagem, com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem que foi criada para operar contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e em ação, é essencial que cada uma de nós estabeleça ou analise seu papel na transformação e reconheça que seu papel é vital nesse processo.

Audre Lorde<sup>1</sup>.

---

1. LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 54.







# **Maternidades lésbicas e prática de [res]existências na educação escolar: as lutas são atualizadas no presente**

Luciene Celina Cristina Mochi

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651.12

Compreendemos que a naturalização das relações, da afetividade e do gênero, centralizada no modelo de família nuclear, percebida nas figuras binárias do pai, mãe e filhas/os, implica as pautas dos diferentes movimentos sociais, sobretudo o movimento feminista que tradicionalmente debate a maternidade. Os diferentes feminismos ampliam as possibilidades de fortalecimento das maternidades das mulheres lésbicas e bissexuais sem que essas mulheres precisem escolher entre o exercício da lesbianidade ou bissexualidade e o desejo de serem mães e constituir famílias. Desse modo, a existência das/os filhas/os das mães que são lésbicas ou bissexuais na escola desperta vias de [res]existências para as mulheres que são mães em conjugalidade com outras mulheres. Jules Falquet (2008) parte da hipótese de que as variadas formas de opressões são imbricadas a partir da divisão do trabalho que delega às mulheres a responsabilidade pelo cuidado e manutenção dos membros da família. Para a autora, o trabalho considerado feminino altera as relações de sexo, raça e classe, pois a reprodução está ligada com o trabalho doméstico, que é regido pelo Estado e amparado em um sistema político heterossexual.

Logo, é no campo dos movimentos sociais que se institui o papel da maternidade lésbica e bissexual, não em dissociação dessas categorias, mas como faces de um mesmo paradoxo na construção de uma identidade fortalecida que se baseia na intersecção dessas múltiplas identidades em ação. Podemos dizer que a abordagem da maternidade suscita ambivalências. Por um lado, há as construções sociais sobre a maternidade e, com elas, as atribuições do cuidado como predicado feminino e, por outro, a designação da heterossexualidade imposta às mulheres, sobretudo para as que são mães.

Nas sociedades humanas, percebemos que o poder patriarcal é justificado através da diferença colocada em oposição binária entre mulheres e homens pela diferenciação das categorias "sexo e gênero". A diferenciação biologizante concentra funções diferentes e hierarquizadas no campo social e pessoal para mulheres e homens, construindo, dessa maneira, posições de comprometimento desiguais na responsabilização e cuidados com as filhas e os filhos.

A feminista Joan Scott (2005) nos convida a pensar nos termos “igualdade-diferença” nas relações humanas. Para a autora, no tempo em que os preconceitos e as discriminações permanecerem, a eliminação da discriminação continuará como desafio presente no campo político e social. Portanto, igualdade e diferença não são conceitos opostos, mas interconexões que permanecem constantemente em tensão e que serão resolvidas de diferentes formas ao longo da história e, por isso, necessitam de análises que possam ser pensadas na maneira como são incorporadas nas políticas e não apenas como uma questão de escolha ética e/ou moral. Assim sendo, igualdade é um princípio tido como absoluto cuja prática é historicamente coletiva e, ao contrário da “[...] ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 14). Partimos, portanto, do princípio do reconhecimento da diferença e da decisão de levá-la em consideração sob a perspectiva da visibilidade das maternidades lésbicas e bissexuais na escola, para o desenvolvimento de práticas escolares que sejam capazes de atender, de modo respeitoso e com eficiência, às crianças que possuem duas mães.

Compreender as relações de gênero a partir da perspectiva feminista concedeu às mulheres a adoção da maternidade por diferentes prismas, como o ideal da efetivação feminina que possui, na experiência materna, seu símbolo de poder, mas, ao mesmo tempo, possibilitou compreender de que forma as opressões acontecem a partir da maternidade. Tais significados são estruturados de acordo com os acionamentos sociais que ocorrem cotidianamente na vida das mulheres que são mães. Como exemplo, os acionamentos feitos pelas escolas que requerem a presença das mães nas atividades escolares. Essa espécie de “exigência” da figura materna na educação das/os filhas/os é constantemente reforçada pela bancada parlamentar cristã que, por outro lado, apela por um intrusivo “estatuto da família” concebido no modelo de família nuclear.

Nessa perspectiva, o professor doutor Márcio de Oliveira<sup>1</sup> foi convidado para atender ao desenho deste livro e expandir a cadeia dialógica ao discutir a diversidade na escola no artigo subsequente. Dessa forma, ele aponta como as famílias que não atendem a tais exigências devem ser consideradas pela escola, em suas práticas cotidianas, a partir do conhecimento científico.

Para fins de organização, o presente artigo está organizado em dois momentos para além desta introdução. Na primeira seção, apresentamos como a maternidade esteve (e está) presente nas pautas dos movimentos sociais. Na segunda, selecionamos alguns enunciados narrados pelas participantes da pesquisa sobre as experiências delas com as escolas de suas/seus filhas/os. O texto sintetiza reflexões sobre o contexto escolar e a afirmação propositiva das diferentes composições familiares para o desenvolvimento do respeito e da valorização, não apenas das famílias das mães lésbicas, bissexuais e suas crianças, mas, sobretudo, para a valorização de todas as famílias presentes nas instituições escolares.

## **Maternidades LésBi: as lutas são atualizadas no presente**

Para a análise a ser debatida neste artigo, estão presentes os diferentes modos de concepções das maternidades lésbicas com o recorte para as mães que se autodeclaram lésbicas e bissexuais e que possuem filhas/os em idade escolar. Sendo assim, o campo de investigação foi composto por mães que compartilham a maternidade desde um projeto parental idealizado pelo casal (Camila e Raphaela); mães que adotaram juntas uma criança se separando depois e dividindo os cuidados com a filha por guarda compartilhada (Natália); mães que tiveram filhas/os em relações heterossexuais anteriores (Aline, Janaina e Aline Cristina); mãe que optou pela inseminação com doador anônimo e compartilha a maternidade com a companheira (Raquel); mães que adotaram juntas uma filha e esperam pela guarda definitiva

---

1. Membro titular da banca de doutoramento da tese que dá origem a este artigo.

(Bell e Mel); mães reconhecidas legalmente pela filiação socioafetiva (Eugênia e Célia); e mães que, apesar de não possuírem documento legal no registro que garanta a dupla maternidade, reconhecem e são reconhecidas pelo afeto maternal desenvolvido com as crianças de suas companheiras (Clébea e Laís), conforme quadro a seguir.

Quadro 1– Configurações familiares pesquisadas

	NOME	IDADE	STATUS PARENTAL	FILHAS/OS	MODO DE CONCEPÇÃO
<b>A</b>	Maria Eugênia	57	Guarda definitiva	Francisco (25 anos)	Filiação socioafetiva
<b>B</b>	Aline	32	Mãe legal e biológica	Ametista (11 anos) e Berilo (8 anos)	Relacionamento anterior
<b>C</b>	Natália	32	Mãe legal por adoção	Rubi (4 anos)	Adoção
<b>D</b>	Camila	33	Mãe legal e biológica	Safira (3 anos)	Fertilização in vitro
	Raphaella	34	Mãe legal		
<b>E</b>	Raquel	33	Mãe legal e biológica	Citrino e Âmbar, gêmeos (5 anos)	Inseminação em clínica com doador anônimo
	Célia	52	Mãe legal		Filiação socioafetiva
<b>F</b>	Bella	31	Aguardando guarda definitiva	Lazúli (7 anos)	Adoção
	Mel	36			
<b>G</b>	Janaina	39	Mãe legal e biológica	Rutilo (10 anos)	Relacionamento anterior
	Clébea	40	Sem reconhecimento legal		Reconhecimento afetivo da maternidade
<b>H</b>	Aline Cristina	25	Mãe legal e biológica	Esmeralda (7 anos)	Relacionamento anterior
	Laís	29	Sem reconhecimento legal		Reconhecimento afetivo da maternidade

Fonte: Mochi, 2021.

Foram ouvidas as narrativas de 13 mães lésbicas e bissexuais sobre a escola de suas/seus filhas/os. Nossa análise auxilia na compreensão dos deslocamentos nas relações de gênero nos contextos escolares. Para além das hierarquizações, dos eixos dos marcadores sociais, a pesquisa contribui para o diálogo com as legislações educacionais brasileiras, percebendo as famílias “lesboparentais” (MOCHI, 2021) a partir da teoria política feminista, no âmbito das relações familiares, animadas pelo afeto e pelo desenvolvimento humano, educacional e social de alunas e alunos inseridas/os na educação básica. A existência das crianças filhas e filhos de mães lésbicas e bissexuais no contexto escolar é uma rica possibilidade de reconstrução no interior da escola, dos seus modos de socialização e de democracia, no desenvolvimento de atitudes concretas para uma educação que seja capaz de atuar para além das desigualdades polarizadas fazendo o exercício de se colocar em análise a respeito das variadas violências existentes nas instituições escolares.

Para tanto, as singularidades existentes nas experiências compartilhadas pelas mães lésbicas e bissexuais constituem contribuições importantes para a escola, visto que cada enunciado narrado pelas participantes da pesquisa deve, de acordo com Mikhail Bakhtin (2011), ser observado, antes de tudo, como uma resposta, uma contrapalavra carregada de sentidos os quais a escola pode reconhecer, rejeitar, confirmar, ou seja, sempre haverá uma ação responsiva. Logo, os discursos, as vozes narradas pelas mães lésbicas e bissexuais a respeito da escola de suas/seus filhas/os são atualizadas no presente, sendo “[...] impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Sabemos que a cultura é produto do trabalho humano e, exatamente por isso, ela é um processo histórico no qual as lutas pela existência são atualizadas no presente e se, por um lado, os sistemas ideológicos se estruturam por meio da cultura, por outro, a palavra é uma arena em que se encontram as vozes que provocam o contraditório, os encontros e desencontros. Sendo assim, se a escola é local da

cultura, ela é também o local do encontro e do confronto. Por essa razão, salientamos que os espaços escolares são historicamente marcados por normas mantidas por meio das reproduções sociais que estabelecem o homem branco, cristão, heterossexual e de classe média como modelo a ser seguido (MOCHI, 2016). A escola entende de diferenças, desigualdades e classificações. A professora Guacira Lopes Louro (2014, p. 61) assinala que a instituição escolar, desde o seu início, exerceu ação distintiva, ao dividir, no seu interior, os adultos das crianças, ricos de pobres, meninos de meninas por meio de “[...] múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”, reproduzindo diferenças polarizadas entre quem poderia e quem não poderia acessar seu espaço desde o início.

A naturalização da maternidade e a pressuposição da heterossexualidade como resultado para todas as mulheres podem fazer com que as mulheres que são mães e, ao mesmo tempo lésbicas ou bissexuais, tensionem esse ‘lugar’ predeterminado na nossa sociedade ocidental. Portanto, a ação afirmativa das maternidades lésbicas ou bissexuais no contexto escolar pode ser uma possibilidade de reconstrução, no interior da escola, dos modos de socialização e de democracia para as mães lésbicas e bissexuais, para suas/seus filhas/os e para todas as outras maternidades e crianças de diferentes configurações familiares.

Dada a importância de compreender que só podemos pensar em igualdade a partir do momento que encontrarmos condições de existência dignas e contempladas as questões individuais de cada grupo específico, Joan Scott (2005) destaca que, no tempo em que os preconceitos e as discriminações (nesta pesquisa a lesbofobia/bifobia) permanecerem, a eliminação da discriminação continuará presente no campo político e social. Para a autora, igualdade e diferença não são conceitos opostos, mas interconexões que permanecem constantemente em tensão. As tensões são resolvidas de diferentes formas ao longo da história e, por isso, necessitam de análises que possam ser pensadas na maneira como são incorporadas nas políticas e não apenas como uma questão de escolha ética e/ou moral. Assim, igualdade é um princípio tido como absoluto cuja prática é histori-

camente coletiva, ao contrário da “[...] ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 14).

Partimos, portanto, do princípio do reconhecimento da diferença e da decisão de levá-la em consideração sob a perspectiva da visibilidade das maternidades lésbicas e bissexuais na escola, para o desenvolvimento da prática escolar democrática que seja capaz de atender, de modo respeitoso e com eficiência, às crianças que possuem duas mães. Por essa razão, a pesquisa que aqui se apresenta justifica sua relevância, pois, ao buscar conhecer as narrativas de mães lésbicas e bissexuais, como essas mães acompanham e interpretam as próprias existências e de suas/seus filhas no contexto escolar, constitui-se valiosa contribuição para repensarmos a escola. Não somente do ponto de vista social, mas exatamente porque ativam políticas capazes de contribuir para uma sociedade que, de fato, seja pautada para a (e na) democracia.

A escola é uma das principais instâncias sociais responsáveis pelo desenvolvimento da cidadania. É por meio da educação que conseguimos compreender as grandes contradições sociais e a elas atribuímos outros significados, mais democráticos e menos desiguais. Assim, a pesquisa aqui apresentada tem como base a relação ‘Família e Escola’. Juntas, essas duas instituições representam a viabilidade de transformação dos preconceitos existentes no contexto escolar, como misoginia, sexismo, racismo e LGBTfobias. Essa transformação só é possível exatamente porque tanto a escola como as famílias são lugares possíveis de reafirmação da existência. Eliane Cavalleiro (2017) assegura que “somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade” (CAVALLEIRO, 2017, p. 13).

Nessa direção, as narrativas das mulheres lésbicas e bissexuais traçam uma história que envolve, entre outras categorias, classe, raça e gênero. Primeiro, essas histórias necessitam serem contadas, narradas e estudadas, para que se possa compreender as dinâmicas vividas e experienciadas por elas e suas/seus filhas/os. Segundo, fa-



zer da maternidade lésbica foco de estudo no campo da educação é pensar na normalização e regulação do governo das mulheres e das crianças que é exercido pela sociedade patriarcal (pais, judiciário, médicos, especialistas, religiosos, políticos). A escola, sendo uma instituição social, exerce, por meio dos processos educativos, as táticas que garantem esse exercício de poder. Assim, diferentes elementos sociais podem auxiliar a compreensão do papel político que os estudos sobre homoparentalidades e educação adquiriram nos últimos anos, sobretudo os estudos da maternidade, que pautam suas raízes históricas refazendo os elementos ideológicos que o próprio termo ‘maternidade’ possui.

A “homoparentalidade” é datada na década de 1990 na França. Elizabeth Zambrano (2006) sublinha que a expressão denominada de “homoparentalidade” é um termo que surgiu no ano de 1996, por meio da Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas (APGL), na França, com o objetivo de nomear “[...] a situação na qual pelo menos um adulto que se autodesigna homossexual é (ou pretende ser) pai ou mãe de, no mínimo, uma criança” (ZAMBRANO, 2006, p. 10). Essa terminologia, porém, não é suficiente para atender a todos os arranjos familiares compostos por múltiplas conjugalidades, essencialmente as configurações das mães lésbicas e bissexuais, requerendo propostas acadêmicas e científicas que tratem das especificidades dessas famílias. Desse modo, utilizaremos o termo lesboparentalidade para nos referirmos à configuração familiar na qual pelo menos uma das mães se autoidentifica como lésbica.

A feminista Elizabete Imaz (2015) assinala que as questões principais que conseguimos levantar a respeito das construções preexistentes sobre as limitações que o modelo patriarcal supõe para as mulheres é o de papéis previamente estabelecidos, como, por exemplo, ser a mulher o eixo da família, responsável pela condução única da segurança das/os filhas/os. Assim, Imaz (2018, p. 489) faz uma importante consideração sobre as famílias contemporâneas e o lugar da mulher nessas famílias:

Assim, as novas formas familiares estão intimamente ligadas a como as mulheres, a partir de suas novas e diversas situações sociais, enfrentam e exercitam a maternidade. A transformação do lugar das mulheres na sociedade (sua maior participação na esfera pública, o desenvolvimento de uma dimensão extradoméstica) e também as mudanças que ocorreram nas relações do casal, implicam a necessidade de redefinir o que é um pai e o que é uma mãe, os papéis que correspondem a cada um e o tipo de participação de cada um dentro do projeto familiar: por isso, a generalização da maternidade tardia, as mães trabalhadoras que preferem continuar trabalhando, a aceitação social de novas formas de família, como mães solteiras por opção ou mães em relacionamento lésbico (IMAZ, 2016, p. 489, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Sendo assim, as discussões sobre a relação das mães lésbicas e ou bissexuais com a escola de suas/seus filhas/os possibilitam debates diversos a respeito da formação de unidades familiares estabelecidos pelas instituições sociais, em especial a escola, sobre conjugalidades, parentalidades e famílias. Além disso, é importante destacar que essa discussão pode pautar, do ponto de vista da escola, o debate sobre o papel da educação escolar na construção de uma sociedade que seja capaz de conviver e respeitar as diferenças. Algumas autoras, como, por exemplo, Anna Carolina Horstmann Amorim (2013; 2018), destaca que “discutir famílias compostas pela homoparentalidade não é apenas uma tentativa de assemelhar-se a um modelo vigente” (AMORIM, 2013, p. 19), mas certamente de trazer, para as investigações científicas, a complexa discussão sobre pluriparentalidades.

Com o signo de legitimidade perante a escola e a sociedade, trabalhos que materializam e tornam visíveis as famílias homoafetivas têm

---

2. “Es así que las nuevas formas familiares están intimamente vinculadas a cómo las mujeres, desde sus nuevas y diversas situaciones sociales, encaran y ejercen la maternidad. La transformación del lugar de las mujeres en la sociedad (su mayor participación en lo público, el desarrollo de una dimensión extradoméstica) y también los cambios que se han producido en las relaciones de pareja, conlleva la necesidad de redefinir qué es un padre y qué es una madre, los roles que a cada uno le corresponden y el tipo de participación de cada uno dentro del proyecto familiar: Por ello la generalización de la maternidad tardía, las madres trabajadoras que mayoritariamente optan por continuar en el trabajo, la aceptación social de nuevas formas familiares como las madres solas por elección, o las madres en relación lesbiana” (IMAZ, 2016, p. 489).

exemplares tanto em pesquisas realizadas no Brasil, como também na América anglo-saxônica, como a expressiva produção da pesquisadora Amanda Zauli (2011) que, em sua tese de doutorado, pesquisou famílias homoafetivas femininas no Brasil e no Canadá e Anna Paula Uziel<sup>3</sup> (2002) com material rico e significativo sobre arranjos familiares e as leis que antecederam, na França, a adoção de crianças por casais homossexuais. A pesquisa realizada por Uziel (2002) “Família e homossexualidade: velhas questões, novos problemas” foi realizada na época do *Pacte Civil de Solidarité* (PACS), existente na França desde 1999, que reconhece a conjugalidade do casal do mesmo sexo, conferindo direitos materiais a partir do reconhecimento do casal, mas não lhe confere o status de família. Uziel (2002) trouxe importante contribuição a respeito da adoção no Brasil por casais homossexuais.

Embora tenhamos pesquisas que focalizam as famílias lesboparentais, estas estão relacionadas com questões propriamente familiares e legislativas, sem a flexão com o ambiente escolar das crianças. Outra questão importante é que tais produções abarcam o tema homoparentalidade e/ou famílias homoafetivas, sem o recorte necessário para as configurações de mulheres lésbicas e bissexuais. Autoras e autores como Grossi (2003); Tarnovski, (2013); Uziel, (2002, 2006, 2007, 2009) são referências sobre a temática do parentesco. Entretanto, o recorte das famílias compostas por mulheres lésbicas e o atendimento escolar para suas/seus filhas/os ainda necessita de produções que atentem para as singularidades dessas relações. Tomo emprestada a contribuição da antropóloga Amorim (2013, p. 19):

---

3. Anna Paula Uziel possui mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. É professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenadora do Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos – LIDIS - e pesquisadora associada do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/ UERJ). Já foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) em dois mandatos. Seus principais campos de interesse são Psicologia Jurídica e Sexualidade. UZIEL, Anna Paula. **Família e homossexualidade: velhas questões, novos problemas**, 2002. 264 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Este tema é certo, passa na tangente de boa parte da literatura feminista e dos estudos de gênero unindo diferentes debates sobre corporalidade, sexo, desejo, gênero, normas de gênero, sexualidade, conjugalidade e saúde. Mesmo atentando para o fato das indispensáveis contribuições desta vasta literatura dou maior ênfase nesta pesquisa às questões relacionadas a homossexualidades, família e parentalidade. Parto das falas de algumas mulheres entrevistadas por mim e da observação participante de seus cotidianos familiares para analisar o modo como elas estão expressando e vivendo os processos de filiação, família, parentesco e conjugalidade.

Nesse sentido, o feminismo interseccional que analisa as estruturas de dominação a partir de diferentes categorias como gênero, raça, classe, sexualidade, geração, entre outras, reconhece que as mulheres não constituem uma categoria universal. Ao contrário, as mulheres passam por diferentes opressões e assujeitamentos nas relações de poder, não havendo imparcialidade, a começar pela linguagem científica que extrai das pessoas que não detêm poder a autonomia de se manifestar. A posição universalista se apoia na afirmação de que todas as pessoas são iguais, ignorando as formas diferentes de acessos ao exercício da vida, “pelo fato de a exclusão das mulheres do universal ser uma das mais invisíveis e não reconhecidas, as lutas pela igualdade entre os sexos, e mais tarde as do feminismo, foram desde o início confrontado [...] por trás da retórica abstrata dos direitos humanos [...]” (VARIKAS<sup>4</sup>, 2009, p. 269). Além disso, a história está em constante movimento e, com ela, os sentidos das opressões também, além das diferentes culturas que colaboram com diferentes usos do que seja opressão.

---

4. Eleni Varikas é professora de teoria política e estudos de gênero na Universidade de Paris VIII. Suas temáticas de pesquisa abordam questões como “gênero na política moderna” e “cidadania democrática e exclusões”.

## **Experiência/sentido: Quando duas mães estão presentes na escola e ali a professora não fala mais 'os pais' porque agora a escola possui duas mães, essa família existe!**

Quando iniciamos uma pesquisa em ciências humanas, partimos de uma pergunta que nos direcionará durante a trajetória traçada no campo. As/os pesquisadoras/es possuem, de maneira geral, suposta previsibilidade do que poderá ser encontrado durante o trabalho de pesquisa, visto que, a partir da questão problematizadora, ou seja, do desconhecido enquanto objeto de pesquisa, temos uma afirmação da própria possibilidade desse objeto (AMORIM, 2004). Assim, buscamos acessar, na perspectiva deste texto, as narrativas das mães lésbicas e bissexuais sobre a escola de suas/seus filhas/os. Importa-nos saber como essas mães estabelecem diálogos com as escolas e de que maneira as famílias de crianças que possuem mães lésbicas e bissexuais são acolhidas e representadas por essas instituições de ensino.

A escola (re)produz, de maneira modular, a família nuclear, atribuindo valores em relação ao desempenho escolar das/os alunas/os de acordo com a formação familiar delas/es, silenciando-se em relação às múltiplas formas de configurações familiares que estão presentes nos contextos escolares (MOCHI, 2016). Como ideia inicial, pressupomos que as vozes das mães LésBi poderiam caracterizar em queixas em relação às escolas e, conseqüentemente, sobre as/os professoras/es de suas/seus filhas/os. Porém, durante a pesquisa de campo, “[...] os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada ou de rumo, e nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopo” (AMORIM, 2004, p. 223).

Tão logo tivemos o contato com a primeira mãe entrevistada, as narrativas sobre a importância das professoras para a mediação entre escola e as famílias apareceram de modo sucessivo. E, ainda que se pese que a estrada continuasse, a direção foi modificada. Ao contrário do que supúnhamos, as mães relataram que as professoras de

suas/seus filhas/os são profissionais fundamentais na vida das crianças e que, na maioria dos casos, são as professoras que promovem a visibilidade afirmativa da presença delas e de suas crianças na escola. Esse movimento feito pelas docentes, de acordo com as narrativas das mães, acontece durante as reuniões escolares, nas salas de aula, nas festas e também na intervenção com as demais famílias e crianças das escolas. Desse modo, como explica Marília Amorim (2004, p. 224), entre o campo e a estrada existe uma diferença fundamental pois, diferentemente do campo, “a estrada é aberta e, apesar da existência de um traçado e de um sentido, ela é infinita nas suas possibilidades de bifurcação, de desvio e de retorno”. Já o campo é um espaço que, conquanto possa ser aberto e em diferentes territórios geográficos, possui contornos e acabamentos de acordo com os objetivos da pesquisa e, singularmente, do que surge no encontro com as/os falantes/respondentes.

As narrativas produzidas pelas interlocutoras apontam para a valorização da profissão docente frente às desigualdades (re)produzidas nos ambientes educativos, permitindo compreender que as/os professoras/es são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação comprometida e retificadora ao enfrentamento às LGBTTFobias. As palavras produzem sentidos, projetam realidades e são potentes mecanismos de subjetivação. Jorge Larrosa (2002) observa o comprometimento por parte das/os docentes com a prática pedagógica crítica e política sobre as desigualdades sociais, devendo, de acordo com o autor, ser este o exercício de uma educação atenta para a produção das experiências e dos sentidos.

A seguir, apresentaremos algumas das contribuições das interlocutoras sobre a importância da professora para a socialização das crianças:

*A gente deu sorte com a professora. A postura da professora foi bem próxima do que a gente esperava. Por exemplo, no início do ano, a professora fez questão de perguntar pra gente como tratávamos a questão do pai. O que a gente falava para a Safira, caso ela perguntasse. O que ela deveria falar se alguma criança perguntasse. Ela sempre teve essa preocupação e mostrou que a nossa chegada era uma oportunidade muito boa para o*

*crescimento da escola e que a gente tinha muito a contribuir. A gente foi ficando feliz e se empolgando com o que poderíamos contribuir e no final das contas a escola enquanto instituição não estava querendo receber essa contribuição, lidar com esse assunto e tem inclusive uma postura de invisibilização (CAMILA).*

*Mas hoje na escola que a Safira está, a única facilidade que eu vejo é essa; o acesso à professora e a sorte que a gente deu de ter encontrado uma professora sensata (RAPHAELA).*

Diante das perspectivas narradas, podemos observar que as mães encontram apoio na figura das professoras. Quando Camila e Raphaela relatam que a professora se preocupou em perguntar como elas gostariam que o assunto sobre o pai fosse abordado, mostra que o cuidado com as mães pode ser expressado por meio do diálogo com as famílias. Essa ação é propositiva e necessária para a construção de uma escola mais justa e que compreende as diferenças existentes em seus cotidianos escolares. Essas narrativas expressam que as mães, por meio da professora, sentiram que a chegada delas à escola seria uma oportunidade para contribuir com o desenvolvimento não só da filha, mas de toda a comunidade escolar. A perspectiva da família de que a escola atenderá, com igualdade, às suas crianças modifica outros medos que permeiam a vida das mães lésbicas e bissexuais, como, por exemplo, a rejeição social, o sentimento de não adequação de suas famílias, os preconceitos que suas/seus filhas/os possam sofrer de outras crianças etc. Quando a escola acolhe com respeito as famílias lesboparentais, assume um lugar de importância no enfrentamento das desigualdades que os padrões da heterossexualidade exigem.

*Ela conversa conosco, nos trata como mães da Esmeralda. É uma iniciativa dela e não orientação da escola. Eu acredito que do mesmo jeito que nós tivemos sorte, muitos casais não têm essa mesma sorte de encontrar uma professora que tenha empatia (ALINE CRISTINA).*

*Eu acho que as professoras estão gostando muito da gente (risos). Mas é porque elas veem o seguinte, nós duas estamos igualmente engajadas na educação da Lazuili. Então assim, a gente é, por uma questão da adoção também, a gente não deixa a professora passar a mão na cabeça dela. Então, a gente tá na escola tipo, toda semana, entendeu? A gente fala com a professora, a gente manda bilhete para a professora, a gente vai para a reunião. Quando outra professora pergunta quem que é a mãe da Lazuili e a gente levanta as mãos juntas, todo mundo olha e a gente fica com aquela cara assim (risos) (BELLA).*

E, ainda que a escola continue a reproduzir esses padrões hegemônicos, as professoras demonstraram estar atentas às demandas familiares das crianças, como podemos analisar nas falas da Aline Cristina e também da Bella. As duas disseram que se sentem valorizadas pelas professoras pelo cuidado e atenção com os bilhetes, comparecimento nas reuniões, atenção aos chamados das professoras. É possível perceber que existe incentivo por parte dessas professoras na participação das famílias e, em contrapartida, as mães se sentem bem-vindas ao ambiente escolar. Analisamos que essa experiência positiva que relatam as mães sobre a atenção das professoras para com suas famílias é uma resposta, uma contrapalavra que provoca sentidos no cotidiano escolar. As palavras evocam respostas capazes de transformar comportamentos pré-determinados em uma lógica centrada na heterossexualidade presumida em possibilidades de existências que não cabem na teorização desses conceitos. As palavras e, também, a ausência delas podem construir sentidos e, ao mesmo tempo, denotar sem-sentido certos dogmas existentes (re)produzidos socialmente, em especial nos contextos escolares.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao



que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 21).

Em educação, tanto a palavra escrita como a falada possuem um significado genuíno, pois uma das funções primeiras da escola é a práxis reflexiva, ou seja, a experiência repleta de sentidos. Com a linguagem, denominamos quem somos, o que queremos, o que fazemos, o que sentimos e o que percebemos. Quando as professoras falam sobre as famílias das crianças, estão dando um lugar a essas mães dentro da experiência cotidiana da escola, por isso, chamamos a atenção para o fato da relevância da formação docente para o atendimento às diversidades existentes na escola. A formação continuada para professoras/es a respeito das relações de gênero e sexualidade continuam centrais para o atendimento às famílias que fogem da formação nuclear. É importante destacar que não foi objeto de análise saber se as professoras que aparecem nos relatos das mães possuem formação docente na área dos Estudos de Gênero e Sexualidades, porém, concordamos que esse é um ponto-chave a ser ainda mais discutido e elencado nos trabalhos sobre formação docente no Brasil.

Outra observação que foi possível analisarmos sobre o acolhimento por parte da escola e que apareceu nas narrativas das interlocutoras é a diferença encontrada na escola pública e na privada. Das 10 (dez) crianças, 08 (oito) são de escolas privadas e 02 (duas) de escolas públicas, sendo essas duas que trouxeram uma participação mais efetiva da escola para com suas famílias. Indagadas as interlocutoras se elas já haviam passado alguma dificuldade com a escola ou as crianças por conta da sua orientação sexual, as respostas das mães que possuem as crianças na escola pública foram:

*A gente foi muito bem recebida [na escola] e eu acho também que a gente teve uma postura com a educação da Lazuli eu acho que isso é muito forte e acho que isso facilitou até o nosso contato. Então assim, **a diretora me vê na rua e me para pra falar comigo. A professora vê a gente de longe e dá***

**tchau.** *Então eu acho que assim, elas ficaram mais aliviadas de ter alguém que se preocupou com a educação do que mais um aluno que vai chegar lá e elas vão mandar bilhete e não vai resolver nada. Então, assim, eu acho que elas gostaram bastante inclusive da gente (BELL).*

*Não. Mas foi legal no dia das mães. Ou toda vez que tem alguma coisa para alguém que gosta, ela sempre traz para duas! E lá no início ela falava quando era presente do dia das mães, ela falava eu preciso de dois presentes, porque eu tenho duas mães. E agora não precisa falar mais, a própria professora já sabe. É um reconhecimento, é um orgulho, é importante! Inclusive, quando ela chegou falando que a professora estava explicando sobre as famílias. Nós acreditamos que boa parte do que ela falou é porque a Esmeralda está ali. Graças a Deus nunca tivemos nenhum problema por causa da nossa orientação sexual (ALINE CRISTINA).*

É possível notar que, apesar das dificuldades encontradas no que se refere à visibilidade das maternidades LésBi presentes na escola, essas duas famílias notam que há uma abertura para o diálogo, para a inclusão das crianças que possuem duas mães. Em relação à ficha de matrícula, Aline Cristina disse que: *“A ficha de matrícula tem os nomes de nós duas; mãe um e mãe dois. O pessoal da matrícula fez a ficha com mãe um e mãe dois. A ficha não tem nome do pai, nada dele”*. Esses aspectos apontados nas falas das mães demonstram que essas duas escolas estão atentas para essas crianças e para quem são suas famílias. A família e a escola são duas instituições com maior relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e, mesmo que tenham atribuições distintas, a relação família e escola deve ser pautada na colaboração entre ambas. De acordo com a professora Silvia Helena Vieira Cruz (2016, p. 18), “[...] na educação das crianças, incluindo os bebês, a interação com as famílias tem se tornado muito presente e, nos últimos anos, passou a receber atenção como um tema importante da prática pedagógica”. Por isso, as mães relatam que a escola ainda necessita repensar suas práticas pedagógicas no que se refere às famílias das crianças, como, por exemplo, as

questões relacionadas à classe, raça, gênero e sexualidades. Natália percebe que esses temas não são abordados como deveriam e que espera que a escola possa ser um espaço de felicidade para a filha:

*Questão racial, para mim, é o que mais pega. É o que fica mais evidente, porque a maior parte das crianças da escola é branca. E também não tem nos livros que eles indicam nenhuma criança negra. Dos 15 livros indicados nenhuma criança negra. Numa reunião que teve de um projeto de comer frutas, beber suco, eles falaram: “nós falamos com as meninas para elas comerem bastante frutas para o cabelo crescer e ficar igual de princesa”.*

**Um monte de besteira numa frase só: princesa, menina, cabelo. O cabelo da Rubi é crespo.** *Eu não acho que é direcionado de uma criança de um jeito e de outra não, é impresso em tudo. O que ela vê, já expressa. Eu ainda fico pensando que as coisas estão mudando. Que as coisas hoje são melhores do que já **foi e espero sinceramente que a Rubi tenha uma experiência escolar feliz.** Eu sei que ela pode enfrentar muitas coisas. Até porque pra Rubi é muita coisa: negra, filha adotiva de duas mães, tem deficiência. **Ela tem um monte de coisas para lidar. Ainda assim, eu espero que a escola seja um espaço de crescimento e felicidade para ela.***

Nessa fala, ficam nítidas as marcações que a escola pode ou não fazer na vida das crianças, sobretudo em relação aos temas presentes ou inexistentes nos currículos escolares. Larrosa (2002, p. 21) diz que existe uma luta não só pelas palavras, mas, principalmente, pelo controle, pelos significados e “[...] pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras”. O que se diz, como diz e o que não é dito no ambiente escolar a respeito das diferentes conjugações familiares são mais do que meramente palavras, são escolhas e escolhas são atos, ações. Por essa razão, as escolas possuem condições de fazer a mediação entre as aprendizagens, o conhecimento elaborado e a vida vivida pelas/os alunas/os no cotidiano escolar.

Desse modo, encontramos ação nas narrativas de nossas interlocutoras e, apesar dos diferentes contextos escolares, públicos e privados, de pertencerem a classes econômicas e de escolaridades diferentes, elas se posicionam ativamente na escola de suas/seus filhas, envolvem-se nas aprendizagens que são possibilitadas ou não pela escola, respondendo, de modo responsivo, às assimetrias que percebem no tratamento com suas/seus filhas. Essas mães reagem ativamente ao contexto escolar por meio da linguagem expressa em suas vozes e por meio de suas ações. Apontam para uma escola que possa perceber a existência de suas famílias e, principalmente, atender, de modo visível, a todas as demais configurações parentais existentes no contexto escolar.

## Referências

AMORIM, A. C. H. **Novas tecnologias reprodutivas e maternidades lésbicas no Brasil e na França**: conexões entre parentesco, tecnologias e política. 2018. 451 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Bondía, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19 [Acessado 18 Setembro 2022], pp. 20-28. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2017.

FALQUET, J. F. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Revista Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, jan./jun.; jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3290>. Acesso em: 19 fev. 2021.

IMAZ, E. Pensando sobre maternidades lesbianas: Relato de la evolución de un objeto de estudio. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 294-308, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/18154/13402>. Acesso em: 19 set. 2022.

IMAZ, E. Las madres bricoleurs. Estrategias, prácticas y modelos maternos contemporáneos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 485-497, Aug. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2016000200485&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000200485&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 set. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOCHI, L. C. C. **Afinal, do que é feita uma família?: famílias homoafetivas femininas:** da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ZAMBRANO, E. et al. **O direito à homoparentalidade:** cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre: Instituto de Acesso à Justiça, 2006.



# **Escola: a diversidade deve ter lugar de destaque nesta instituição**

Márcio de Oliveira

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95651.13

A diversidade humana é uma característica que acompanha os seres humanos. Algumas dessas características são adquiridas por meio da hereditariedade, enquanto outras são construídas de forma social, cultural, política, histórica... Todas elas devem ser respeitadas, valorizadas e reconhecidas, de modo que nenhuma pessoa sofra qualquer tipo de violência por conta da diversidade que carrega em seu corpo e sua mente.

Parece demagogia, mas é fato que, no ambiente escolar, ecoam sinais da diversidade, podendo ser observados na cor da pele, na orientação sexual, na identidade de gênero, na idade, no posicionamento político, na religião, na configuração corporal etc. Se tudo isso está na escola, essa instituição deve envolver tais características em suas práticas pedagógicas, sem deixar ninguém de fora.

Peixoto e Oliveira (2020, p. 561) explicam que a “[...] inclusão de diferentes sujeitos em espaços de convivência social partiu, principalmente, das proposições de agências internacionais como a UNESCO e se ascendeu no Brasil”, com maior evidência, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), sob a prerrogativa de que todos/as os/as brasileiros/as são iguais perante a Lei.

A partir disso, o presente artigo tem como objetivo discutir que a escola é um ambiente que deve, a partir do conhecimento científico, considerar a diversidade humana em suas práticas cotidianas. Os saberes acumulados historicamente devem ser compartilhados, discutidos, dialogados com todos/as os/as estudantes, para que se desenvolvam a partir do conhecimento já construído.

Para atingir o objetivo do texto, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise qualitativa dos dados. A primeira, a partir de produções já publicizadas em relação aos temas centrais e a segunda, por meio do estudo de documentos oficiais que regem a educação brasileira, mostrando, sobretudo, a necessidade de combater qualquer forma de discriminação e violência, utilizando a prática pedagógica em sala de aula como aliada (GIL, 2002).



Nesse sentido, em um primeiro momento, vamos dialogar acerca da diversidade, destacando que esta se trata de uma característica que acompanha os seres humanos. Em um segundo momento, debatemos sobre o papel científico escolar diante da diversidade humana.

## **Diversidade: característica que acompanha os seres humanos**

Olhando à nossa volta, certamente observaremos pessoas com particularidades diferentes e isto é o que torna a nossa sociedade ainda mais potente: as diferenças. Diante disso, existe “[...] a importância e a urgência, em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania” (MUNANGA, 2014, p. 35). Dessa forma, trazendo a discussão para o Brasil, esse país é gigantesco, de tamanhos enormes, com muitas fronteiras. Logo, é preciso colocar a diversidade no centro dos debates educacionais, de saúde, políticos e em todas as demais áreas.

Nessa direção, é preciso que a diversidade, as culturas, as especificidades sejam consideradas como algo positivo, que deve ser valorizado, deve estar no centro das ações humanas, incluindo a área formativa da Educação. Apenas dessa forma poderemos alcançar uma sociedade mais justa e ética. Munanga (2014, p. 36) expõe que,

na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, corre paralelamente, em todo o mundo, o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação.

Com isso, é necessário destacar que a maior riqueza que uma sociedade tem é a sua diversidade. Essas representações de etnia, sexualidade, gênero, religião, política, corpo, idade etc. são necessárias para o desenvolvimento societário. No entanto, ressaltamos que essas particularidades não podem ser motivo de violências, exclusões, guerras.

No cenário atual, Akkari e Santiago (2015, p. 29) defendem que “[...] as diferenças têm sido concebidas por pesquisadores [...] como realidades sócio-históricas em processo contínuo de (re)construção, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder”. Isso nos faz pensar que a diversidade está em um processo contínuo de construção e reconstrução, sendo algo mutável, variável, oscilante. Precisamos estar abertos/as e receptivos/as a conhecer o/a outro/a.

A luta pelo reconhecimento das diferentes identidades tem sido travada há muito tempo por grupos organizados, incluindo os movimentos sociais. Além de exigirem acesso aos direitos iguais, os movimentos sociais (negros/as, feministas, LGBT<sup>1</sup>, indígenas, dentre outros) “[...] apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos” (GONÇALVES; SILVA 2003, p. 113).

Exemplo disso é o movimento social negro, por exemplo, que, de acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91), “[...] ao reivindicar as políticas de ação afirmativa erodiu a ideologia da democracia racial, fator reconhecidamente fundamental na narrativa da formação da nação, e centralizam raça como uma categoria política de ação e luta contra o racismo”. Logo, a categoria raça foi reformulada, sendo utilizada para campanhas de respeito às pessoas negras.

Munanga (2010, p. 41) ressalta que, em vez de opor

---

1 Lésbicas, gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

[...] igualdade e diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia. É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas.

Assim, o multiculturalismo defende a convivência das mais variadas especificidades humanas, de modo que essa convivência deve ter reconhecimento, além de ser valorizada. A diferença, portanto, não pode ser vista como um “problema”, mas como algo comum e recorrente.

O autor ainda expõe que devemos condenar todas as formas de intolerância, assim, “[...] o que devemos buscar, afinal, não é a tolerância, mas sim a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e sociedades humanas, dos homens e mulheres” (MUNANGA, 2010, p. 48). Desse ponto de vista, a melhor educação é “[...] uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana” (MUNANHA, 2010, p. 48).

Rios, Nuñez e Fernandez (2016) salientam que o encontro, o diálogo e a interação entre culturas diferentes provocam mudanças de mentalidade em ambas. Por isso, “[...] a interculturalidade é uma das abordagens que consideramos mais apropriada, na educação, para lidar com a diversidade cultural presente nas sociedades complexas” (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p. 103). Quando duas pessoas, com qualidades diferentes, se relacionam, as duas saem ganhando, pois isso possibilita a troca de saberes, vivências, valores etc.

A interação com o/a diferente pode causar estranheza. Nas palavras de Souza e Fleuri (2003, p. 68-69):

[...] face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido em sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença.

Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.

Isso nos faz pensar que as interações com o/a diferente (que não é igual a nós) são vantajosas no sentido das trocas, do conhecimento. Quando nos deparamos com algo diverso a nós, precisamos estar aptos/as ao conhecimento, para que possamos compreender o/a outro/a em suas especificidades, sem desqualificá-lo/a.

Posto isso, questionamos: o que é reconhecer as diferenças? Pautados em Felipe e França (2014, p. 52), reconhecer a diferença é “[...] questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente”. Desse modo, “[...] trabalhar em uma perspectiva do currículo enquanto artefato cultural demanda que as certezas que foram socialmente construídas sejam fragilizadas e desvanecidas” (FELIPE; FRANÇA, 2014, p. 52). Com isso, é perceptível que estamos em constante transformação, de maneira que o convívio com outras pessoas deve nos fazer repensar ações, atitudes, concepções. Essa mudança faz com que o ser humano se engrandeça ao longo de suas relações, construindo e desconstruindo saberes.

O autor e a autora ainda completam informando que é preciso contrariar a lógica do que é dito como “normal”:

Desconstruir significa contrariar a lógica da polaridade e da dicotomia entre o diferente e o normal, pois sua oposição é produzida e não natural. Desconstruir implica em buscar na história a construção da polaridade, a hierarquia do “normal” e as posturas preconceituosas. Nessa linha de pensamento, analisar qualquer conceito corresponde a compreendê-lo como uma representação provisória construída por jogos de poder (FELIPE; FRANÇA, 2014, p. 54).

Com isso, devemos considerar que não há aspectos “normais” e aspectos “anormais” nos indivíduos, o que há são aspectos diferentes. Essa dualidade precisa ser contrariada para que possamos compreender as pessoas a partir de suas individualidades, sem desmerecê-las ou violentá-las.

Por fim, amparados em Rendo e Venga (2006), chamamos a atenção para o fato de que a diversidade é a pluralidade de realidades, a valorização do/a diferente, além de ser a promoção da interação social, independentemente de cor, etnia, deficiência, gênero, idade etc. Na diversidade também está implicada a noção de igualdade, justiça e liberdade.

Ao valorizar a diversidade, valorizam-se as pessoas, os grupos, as diferenças, as especificidades. Tudo isso já está inserido na instituição escolar e precisa ser considerado no processo educativo. As práticas pedagógicas precisam colocar no centro de suas atividades o que é mais importante: as pessoas. E será sobre esse aspecto que vamos dialogar na sequência.

## **Escola: ambiente de atendimento científico**

Conforme vimos na seção anterior, a diversidade humana é fácil de ser localizada por estar em toda parte, em todas as pessoas. Na escola, isso não é diferente: é possível estar em contato com as diferenças a partir da relação com alunos/as, professores/as e demais trabalhadores/as da Educação.

O trabalho escolar deve ser baseado na realidade da comunidade acadêmica, considerando as suas especificidades, sobretudo para que a construção do conhecimento faça sentido para os/as estudantes. Assim, Akkari e Santiago (2015, p. 28) discutem que “[...] toda atividade educacional que leva em conta a realidade sociocultural dos estudantes é baseada em uma articulação equilibrada entre o reconhecimento à diferença e à igualdade de seus direitos”. Logo, é

fundamental a prática pedagógica a partir do cotidiano e das características presentes nos indivíduos para que seu resultado esteja mais próximo dos objetivos propostos.

Com isso, é primordial que as práticas pedagógicas cotidianas sejam realizadas incluindo as diferenças em suas ações, de modo a incluir todas as pessoas nesse processo, sem segregação ou qualquer outra forma de discriminação. É inaceitável que uma instituição escolar faça – ou permita que aconteça – qualquer ato de exclusão no seu interior.

A partir do exposto, vale lembrar que há documentos oficiais que evidenciam a permissão do trabalho com a diversidade nas atividades escolares. Assim, a partir de agora, vamos dar destaque a alguns deles. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, grifos nossos), por exemplo, apresenta o seguinte texto:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

**IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.**

O referido artigo aponta que nosso país deve promover o bem de todas as pessoas, sem qualquer forma de discriminação. Portanto, as ações realizadas em instituições governamentais – a exemplo das escolas – devem ter um trato de respeito e reconhecimento das diferenças, inclusive ensinando todas as pessoas a respeitar e a valorizar tais diferenças.

Dois anos após a promulgação da referida Constituição, foi promulgado o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (BRASIL, 1990), que traz em seu texto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ainda nesse documento, é posto que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, “[...] a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, **à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária**” (BRASIL, 1990, grifos nossos). Todos esses direitos incidem no fato de as crianças e os/as adolescentes estarem em constante relação com o mundo que os/as cerca, incluindo toda a diversidade que o constitui.

Mais especificamente na área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996 – (BRASIL, 1996) informa o seguinte:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

**XII - consideração com a diversidade étnico-racial** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O excerto mostra que o desenvolvimento pleno dos/as estudantes é um objetivo do processo formador educacional do Brasil. Esse desenvolvimento pleno pode ser pensado como a formação nas mais variadas áreas, incluindo os conteúdos regulares (Línguas, Matemática, Ciências, Artes, Histórica, Geografia, Sociologia, Filosofia etc.), além de conteúdos relacionados às vivências, aos sentimentos, às identidades, às percepções de mundo etc.

A LDBEN também aponta que a tolerância (chamada por nós de reconhecimento) deve ser praticada no processo educativo. Compreendemos que esse reconhecimento deve partir da instituição, de modo a ensinar toda a sua comunidade a legitimar as individualidades das pessoas. Quando a escola convida ao debate e ao diálogo sobre diversidade, a comunidade – como um todo – pode começar a se posicionar a favor dessa ação, ao menos para conhecer o posicionamento da instituição. Dessa forma, é primordial que os/as trabalhadores/as da Educação tenham formação inicial e contínua em relação às diferenças.

Dantas (2019, p. 171), acerca da formação de professores/as, explica que “[...] é necessário que o/a professor/a se capacite sobre os direitos da criança [...] bem como sobre as violências que podem atingi-las”. Essas violências precisam ser objeto de conhecimento de todas as pessoas, para que possam se proteger. É preciso que o trabalho docente consiga especificar quais são as possíveis violências que



os/as alunos/as poderão enfrentar ao longo de suas vidas, inclusive, conscientizando o grupo de estudantes, alertando para o fato de que não podem cometer violências com outras pessoas.

O autor ainda enfatiza que “[...] o/a professor/a, a escola devem intervir, a partir da realidade concreta dos/as seus/as alunos/as e de suas experiências cotidianas” (DANTAS, 2009, p. 172). Esse trabalho com a realidade social pode potencializar a construção do conhecimento no sentido de levar para a prática pedagógica ações mais próximas dos/as alunos/as.

O Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 21) faz uma avaliação sobre a regressão acerca do reconhecimento das diferenças, destacando que, mesmo em países considerados mais “tolerantes” (a exemplo do Brasil), a pauta da diversidade tem sido negligenciada:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

O texto é diretivo quando aponta que há inúmeras atitudes de discriminação a pessoas consideradas como diferentes. Toda e qualquer característica que não atende ao padrão imposto socialmente acaba por ser discriminada e violada. Defendemos que a educação pode contribuir com a mudança desse quadro, desde que passe a educar

desde pequenos/as os/as seus/suas alunos/as, de modo que cresçam conhecedores/as do respeito, da ética e do reconhecimento das diferenças.

Trazemos para conhecimento o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O documento destaca dez diretrizes, quais sejam:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - **promoção humanística**, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Tais diretrizes dimensionam o papel da escola no sentido de combater todas as formas de discriminação, possibilitando que essa instituição seja acolhedora, ofereça segurança para seus/suas frequentadores/as e se torne – cada vez mais – um ambiente de valorização das pessoas.

Os Direitos Humanos são peça-chave para o reconhecimento das diferenças. É preciso que a equipe das instituições escolares envolva as práticas pedagógicas com as discussões de Direitos Humanos, conscientizando os/as alunos/as para as práticas sociais de respeito às diferenças.

Candau (2012, p. 724-725) destaca que os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas, de modo que afirmados e continuamente violados “[...] são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico-políticos”. A autora continua asseverando que defende a perspectiva que considera que a “[...] articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos” (CANDAU, 2012, p, 725).

A partir dos documentos oficiais apresentados no decorrer desta seção e das discussões realizadas, é basilar lembrarmos que a instituição escolar deve embasar suas práticas no conhecimento científico. Isso serve, inclusive, para o trabalho com a diversidade, resgatando aspectos históricos, sociais, culturais, políticos.

O trabalho com o conhecimento científico certamente fará com que a equipe escolar atente para o reconhecimento das diferenças, de modo a buscar sempre a interação com o que é diferente, ao invés de buscar a sua eliminação ou a realização de qualquer prática violenta (segregação, exclusão etc.).

## Considerações finais

O presente artigo buscou discutir que a escola é um ambiente que deve, a partir do conhecimento científico, considerar a diversidade humana em suas práticas cotidianas. Isso se faz necessário para que a convivência humana se torne mais harmônica, ética e democrática.

Documentos oficiais – a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do/a Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) etc. – apresentam, em suas páginas, a necessidade (e acrescentaríamos a obrigação) de colocar os/as estudantes em contato com a diversidade, a fim de conhecer, conviver, reconhecer as diferenças que formam a nossa sociedade.

É fato que a consciência da não-violência pode e deve ser formada desde quando somos pequenos/as, e a melhor maneira de fazer isso é inserindo o assunto nas práticas pedagógicas já na Educação Infantil. Quando temas acerca de respeito, reconhecimento, valorização, promoção da diferença e diversidade estão no centro de discussão, os/as alunos/as crescem com esta percepção: de que não pode discriminar, agredir ou violentar qualquer pessoa.

É nesse escopo que o artigo anterior constrói um diálogo com este texto, pois coloca, como elemento central, em uma pesquisa de doutoramento, as narrativas de mães lésbicas e bissexuais a respeito da relação entre escola e essas famílias. Com isso, a discussão acerca desse tema é ampliada e a diversidade é pensada a partir do lugar em que esses sujeitos ocupam no mundo.

A diversidade humana é algo que está em todos os lugares: onde há pessoas, há suas especificidades. Desde sempre, alunos/as precisam aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las, o que fará com que as mais variadas formas de violência vão sendo deixadas de ser praticadas.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97.
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na Educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do/a Adolescente**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.004/2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set., 2012.
- DANTAS, H. **Programa de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. Fundação Demócrito Rocha. Livro de Conteúdo. Ceará, p. 162-175, 2019.
- FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. A diversidade na Educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 09, n. 01, p. 49-63, jan./abr. 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. **Caderno PENESB**, Niterói, n. 10, p. 37-54, jun. 2010.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, Uberlândia, v. 04, n. 01, p. 34-45, jul. 2014.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, M.. Políticas de inclusão da diversidade cultural: dos direitos educacionais à LGBTQIAfobia na escola. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 07, n. 19, 2020.

RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na Educação Básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 101-112, jan./abr. 2016.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de cultura: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-84.

## Posfácio

---

### O abraço de palavras pelo cronotopo LINFE: elos de uma história

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos.

Bartolomeu Campos de Queirós<sup>1</sup>

Concluí minha pesquisa de doutorado em que realizei uma história comparada entre Brasil e México, investigando a trajetória das intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles, como discorro na introdução do capítulo que forma a seção I, destacando que essas intelectuais “deixam à geração que as sucedeu [portanto, àquela sob a qual o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE- se encontra] mais do que palavras presentes no curso do tempo. Deixam, especialmente, a tarefa de dar continuidade ao que àquele tempo propuseram: formar a criança leitora”<sup>2</sup>. Os textos que formam este livro mostram isso: a continuidade desse e de outros compromissos com a educação.

O livro em pauta, fundado em minha pesquisa de Estágio Pós-doutoral, fruto dessa continuidade, traz tema que fortalece o lugar da universidade na formação de professores: a arquitetura de um grupo de pesquisa em resposta responsiva a compromissos políticos, éticos e

---

1. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 61.

2. FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Bibliotecas Infantis Mexicanas e Brasileiras: o que arquitetaram Gabriela Mistral e Cecília Meireles? Appris editora: Curitiba, 2017, p. 296.

estéticos com a formação de professores. Discute temas pelos quais sua história vem sendo escrita, com a escolha de aprofundar aqueles que representam os doutoramentos, trazendo também aqueles com os quais os doutorandos dialogam: as cadeias dialógicas de enunciados. Esses percursos de pesquisa encontram na extensão uma marca que evidencia um lugar único e irreptível de sua existência, cujos acontecimentos se diferenciam porque trazem a instituição escola e se voltam à formação de professores mediadores de leitura na interação com outras questões de investigação.

Elos de uma história na qual cada pesquisa é, ao mesmo tempo, única e irreptível, mas representa um encadeamento de ideias que puderam ser analisadas com o objetivo de conhecer como os significados estavam sendo operados pelos sujeitos que formam o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE. No tempo cronológico em que as pesquisas foram formando a história desse espaço-tempo as redes foram sendo estabelecidas entre universidade e escolas, tendo na preocupação com as crianças que se formam leitoras, por mediações com os adultos com os quais convivem, um compromisso para entender a escola em suas possibilidades e lacunas.

Olhar para o percurso desse grupo de pesquisa me leva a concluir que sua estrutura possui diferentes pilares: o programa de pós-graduação ao qual se interliga; graduandos da Pedagogia, da Letras e de outras áreas de conhecimento que se interessam pela linguagem; professores e gestores que atuam na educação básica; pares de outras universidades que se interessam por temáticas próximas. O leitor encontra a soma e também a interseção desses interesses de pesquisa nesta obra, em cada uma das seções que abraçam o livro e narram parte da história de encontros do LINFE. O primeiro abraço se faz por enunciados que formam esse grupo de pesquisa; o segundo encontra no tema da leitura o foco da cadeia dialógica, em que a avaliação e o desenvolvimento profissional atribuem profundidade ao exercício de refletir sobre a escola; no terceiro abraço encontram-se as palavras que trazem à arquitetura do LINFE a formação do leitor pelo cronotopo sala de leitura, tanto pela construção do conceito, quanto



pelas interações literárias; no quarto, o livro é abraçado pelo tema da diversidade na educação, que é tratado pelo olhar das maternidades lésbicas, trazendo formas de [res]existências na escola.

Na capa da obra a visão de uma arquitetura que se faz na interação com a criança: construções que evidenciam uma estrutura aberta a novos elos enunciativos. O conceito de cronotopo pode nos ajudar a compreender o que vem orientando, conectando pesquisas e fundamentando o surgimento de novas questões de investigação que emergem das interações que vimos realizando com os professores com os quais dialogamos. Nesse sentido, as escolhas do cronotopo LINFE são o quesito-chave deste livro, pois é o que nos torna quem somos na busca pelo direito social à educação de todos e todas. É precisamente nesse ponto que as ideias se amalgamam e possibilitam que outras se coloquem na cadeia discursiva de enunciados. Foi esse percurso que permitiu cotejar acontecimentos operados até então, numa abertura ao inédito que pode advir do diálogo com os profissionais que agem nas instituições públicas de ensino. Há muitos caminhos para compreender a escola, e aquele que o LINFE vem escolhendo nos mostra que fazer pesquisa e extensão atentas ao que nos dizem os enunciados produzidos na escola, respeitando percursos e buscando formas de dialogar com as descobertas nos seus diferentes âmbitos, é possível. Pude defender, ancorada pela filosofia da linguagem, que as escolhas que delineiam o cronotopo LINFE são atos dialógicos e interacionais fundados em sua origem intelectual, humana e afetiva, que podem contribuir com a recriação de uma escola como lugar de formação de cada educadora e de cada educador com o intuito de contribuir com a dimensão do público na educação.

Nesse sentido, convidamos você leitor, assim como nos diz Bartolomeu Campos de Queirós, a um encontro fraterno com os textos que abraçam esta obra.

Rosângela Veiga Júlio Ferreira



# Biodata dos autores

Hilda Micarello (Org.)

Rosângela Veiga Júlio Ferreira (Org.)

Alícia Bonamino

Ana Maria Moraes Scheffer

Begma Tavares Barbosa

Clara Lage de Lima Neves

Jader Janer Moreira Lopes

Jamile Rossetti de Souza

Joaquim Junior Silva Castro

Léa Stahlschmidt Pinto Silva

Leuda Evangelista de Oliveira

Luciane Aparecida de Souza

Luciene Celina Cristina Mochi

Márcio de Oliveira

Tânia Guedes Magalhães

Vania Fernandes e Silva

Wagner Silveira Rezende



**Hilda Micarello (Org.)** - Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica PUC-RJ e professora associada da Faculdade de Educação da UFJF, onde atua no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). É líder do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (FACEd/UFJF) e pesquisadora do CAEd/UFJF. Realiza pesquisas nos campos da linguagem, infâncias e formação de professores, atuando em projetos e pesquisas relacionados à avaliação em larga escala e à gestão da educação pública desenvolvidos pelo CAEd/UFJF. E-mail: [hilda.micarello@uab.ufjf.br](mailto:hilda.micarello@uab.ufjf.br)

**Rosângela Veiga Júlio Ferreira (Org.)** - Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Atualmente, é vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (FACEd/UFJF) e pesquisadora do CAEd/UFJF. Desenvolve pesquisas sobre formação do leitor, linguagens e infâncias; avaliação em larga escala e alfabetização; e formação de professores e gestores. E-mail: [rosangelaveiga.ferreira@ufjf.br](mailto:rosangelaveiga.ferreira@ufjf.br)

**Alicia Bonamino** - Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1984). Atualmente é professora associada da PUC-RJ e pesquisadora do laboratório de Avaliação da Educação/LAEd. Tem experiência de pesquisa e ensino na área de Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas para a educação básica, implementação e avaliação de políticas educacionais, desigualdades educacionais. E-mail: [alicia@puc-rio.br](mailto:alicia@puc-rio.br)

**Ana Maria Moraes Scheffer** - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Especialista em Alfabetização e Linguagem. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, com atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Atuou como professora dinamizadora de leitura na Sala de Leitura e na Formação de professores no âmbito do Departamento de Projetos Pedagógicos de Formação da Secretaria de Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância e Educação. E-mail: anamariamoraesscheffer@gmail.com

**Begma Tavares Barbosa** - Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduada em Letras. Professora titular aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atuou no Ensino Médio e na formação de professores, com pesquisa na área de letramento literário. Atualmente, é pesquisadora do Centro de Avaliação da Educação Básica (CAED), onde desenvolve pesquisa que busca investigar os aspectos definidores dos níveis de complexidade de diferentes tarefas de leitura, com vistas ao aperfeiçoamento das matrizes de avaliação. E-mail: begmatb@gmail.com

**Clara Lage de Lima Neves** - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Na graduação participou como bolsista de extensão, atuando junto ao PIBID. Foi professora estagiária do Curso Preparatório para Concursos da Prefeitura de Juiz de Fora - MG e é integrante do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Práticas sociais; (LEPS/UFJF) vinculado ao Núcleo FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. E-mail: clarallneves@gmail.com

**Jader Janer Moreira Lopes** - Pós-doutor pelo Internationaler Promotions studiengang Erziehungswissenschaft / Psychologie - INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Doutor e Mestre em Educação e graduado em Geografia. Professor Titular da FACEd/UFJF e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice-coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Educação Infantil, bebês, crianças e suas infâncias, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico-cultural. E-mail: [jjanergeo@gmail.com](mailto:jjanergeo@gmail.com)

**Jamile Rossetti de Souza** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – POSLING/CEFET-MG, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima - UFRR (2017), especialista em Alfabetização e Letramento pela UNINTER (2013) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista do IPA (2010). Atualmente, professora efetiva UFRR, lotada no Colégio de Aplicação, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [jamileross@gmail.com](mailto:jamileross@gmail.com)

**Joaquim Junior Silva Castro** - Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas sociais” (LEPS/UFJF) e Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa (UFPE). Atua como docente da rede privada. E-mail: [joaquim.castro@letras.ufjf.br](mailto:joaquim.castro@letras.ufjf.br)

**Léa Stahlschmidt Pinto Silva** - Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduada em

Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como professora associada no curso de Pedagogia e Licenciaturas na UFJF e como professora e coordenadora do curso de Pedagogia em EAD. Atualmente, trabalha em consultório particular na área de Psicologia escolar e Psicopedagogia, esta última com formação na Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires - EPSIBA. Pesquisa e publicações na área da Educação da Infância e Formação de Professores. E-mail: lea.silva1945@gmail.com

**Leuda Evangelista de Oliveira** - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2019). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF (1998). Professora efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima - UFRR, onde trabalha com as disciplinas de Fundamentos da Alfabetização; Pedagogia e Literatura Infantil; Jogos, Brinquedo e Movimento na Educação Infantil. Pesquisa atualmente os processos de ensino-aprendizagem; Mediação de Leitura Literária, Literatura Infantil, Alfabetização e letramento. E-mail: leudaevangelista04@gmail.com

**Luciane Aparecida de Souza** - Doutora e Mestre em Educação (UFJF). Especialista em Alfabetização e Linguagem (UFJF) e em Alfabetização das crianças das classes populares pela (UFF). Graduada em Pedagogia (UFJF) e em Letras (Centro Universitário Estácio de Ribeirão). Atuou como coordenadora de Planejamento, Ensino e Avaliação da SME de Com Levy Gasparian/RJ de 2009 a 2019. Durante o primeiro semestre de 2011, atuou como professora substituta na FAcEd/UFJF. Nos anos de 2014 a 2016, atuou como Formadora de Língua Portuguesa no PNAIC, pela UFJF, Polo Juiz de Fora/MG. Atualmente é Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino público do RJ e do município de Com. Levy Gasparian. É membro de dois grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da mesma universidade: LINFE (2017) e ALFABETIZE (2019). Email: lucianeape@gmail.com

**Luciene Celina Cristina Mochi** - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM/2016). Especialista em Educação Especial atuando na área de Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento (2008). Graduada em Artes Cênicas licenciatura para o Teatro (PARFOR/UEM/2016) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN/2002). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (UFJF) que desenvolve pesquisas e projetos de extensão nos campos da infância, linguagens, educação e formação de professoras(es) mediadoras(es) de leitura. Integra também, o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens (UEM). E-mail: lucienemochi@gmail.com

**Márcio de Oliveira** - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e licenciado em Pedagogia pela UEM. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do grupo de estudos NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual. Objetos de Estudos: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores/as; Gênero; Sexualidade; Violência contra a mulher; Violência Sexual contra crianças e adolescentes. E-mail: marcio.1808@hotmail.com / profmarcioliveira@ufam.edu.br

**Tânia Guedes Magalhães** - Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduada em Letras pela mesma instituição. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha "Linguagens, Culturas e Saberes". Coordena o Grupo de Pesquisa LEPS - Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, vinculado ao Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino

da Faculdade de Educação da UFJF. Desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, letramentos e suas relações com a formação de professores de línguas. E-mail: [tania.magalhaes95@gmail.com](mailto:tania.magalhaes95@gmail.com)

**Vania Fernandes e Silva** - Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela Associação Brasileira de Ensino Universitário (1988). Atualmente, é professora titular no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, ensino de Ciências e de Língua Portuguesa, Estatuto da Criança e do Adolescente, cidadania, adolescente em conflito com a lei e currículo da Educação Básica. E-mail: [vaniafernandesesilva@gmail.com](mailto:vaniafernandesesilva@gmail.com)

**Wagner Silveira Rezende** - Doutor, Mestre, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Educação pela UFJF. Bacharel em Direito. Atualmente, é Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFJF, do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFJF e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Diretor do CEAd/UFJF. Fundador, em parceria com o professor Raul Francisco Magalhães, do grupo de pesquisa Polis. Membro do grupo de pesquisas Direito, Argumentação e Inovação, da Faculdade de Direito da UFJF. Pesquisador associado ao CAEd/UFJF, com as linhas Direito e Educação e Avaliação Educacional. E-mail: [wagner.rezende@ufjf.edu.br](mailto:wagner.rezende@ufjf.edu.br)



Que desafios e possibilidades se colocam a um grupo de pesquisa que ocupa, em uma universidade federal e na sociedade, uma posição pautada em princípios democráticos, tomando como mote estudos e atos sobre Linguagem, Infâncias e Educação? Essa questão de fundo traz o percurso delineado pelo grupo de pesquisa LINFE, com o objetivo de apresentar trabalhos amalgamados nesse espaço-tempo, há mais de uma década, com o compromisso de formar professores e valorizar a educação pública. O grupo ancora-se em estudos do russo Mikhail Bakhtin e vem se constituindo como uma *arquitetura da respondibilidade*, na qual cada membro ocupa, ativamente, um lugar e um tempo únicos na cadeia dialógica de enunciados que formam cada acontecimento que o singulariza. Nesse encadeamento, os sujeitos se formam em interação com outros seres humanos por meio de princípios que se traduzem em atos. No LINFE, isso se materializa com as sutilezas da subjetividade, pois a pesquisa acadêmica, a prática pedagógica e a extensão universitária são unidas e transformadas em elos discursivos, pelo intercâmbio de ideias, num ato infinito de significados. Desse modo, a presente obra representa uma expansão dessa arquitetônica, na medida em que considera os percursos já instituídos e as relações que se estabelecem mediadas por reflexões coletivas, caracterizando-se como um processo formativo que emerge num espaço-tempo. Esse percurso reafirma o grupo de pesquisa como um *cronotopo*, visto que o grupo tem vivências e promove vivências únicas, mas compartilhadas, tornando-se uma unidade de vivências amalgamadas. O LINFE, pautado em compromissos éticos, estéticos, políticos, sociais, educacionais, artísticos, dentre outros, para a formação de professores, vem tecendo coletivamente a sua história mostrando que passado, presente e futuro se entrelaçam em uma tessitura importante para a educação. Portanto, esta é uma obra necessária aos educadores, uma vez que a sua leitura pode promover transformações acadêmicas e profissionais no pensar e realizar o ensino, a pesquisa e a extensão.

**Vania Fernandes e Silva**

Doutora em Educação para a Ciência  
Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora

