

ORGANIZADORAS

Camilla dos Santos Ferreira
Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Programa Alfabetização e Leitura

**Publicação comemorativa de
seus 30 anos de existência**



Pedro & João
editores

**Programa Alfabetização e Leitura:
publicação comemorativa de seus
30 anos de existência**

Chamada para Fomento a Ações de Extensão - FOEXT 2021.

Pró-reitoria de extensão- Universidade Federal Fluminense.

**Camilla dos Santos Ferreira
Dayala Paiva de Medeiros Vargens
(Organizadoras)**

**Programa Alfabetização e Leitura:
publicação comemorativa de seus
30 anos de existência**

Copyright © Autoras e autores

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

Camilla dos Santos Ferreira; Dayala Paiva de Medeiros Vargens [Orgs.]

Programa Alfabetização e Leitura: publicação comemorativa de seus 30 anos de existência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 261p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0777-3 [Impresso]

978-65-265-0778-0 [Digital]

1. Programa de extensão Alfabetização e Leitura. 2. Ações e práticas sociais. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação do leitor. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rafael Gabriel da Cruz

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

APRESENTAÇÃO

A presente obra resulta de um trabalho coletivo de professores e de estudantes que, apesar das adversidades impostas pela pandemia Covid-19, esforçaram-se ao máximo para que as atividades do Programa de extensão Alfabetização e Leitura (PROALE) não fossem interrompidas. O primeiro passo rumo a esta produção se dá no ano de 2021, ainda em um cenário de isolamento social, quando o PROALE é contemplado na Chamada para Fomento a Ações de Extensão- FOEXT 2021, que subsidiou a presente publicação. Nesse ano, o PROALE completava 30 anos.

Com o ímpeto de escrever a respeito de, pelo menos, uma parte dessa trajetória, estão implicadas neste livro as mãos de muitos sujeitos que contribuíram, a partir de diferentes frentes de atuação, na construção dessa história. Registrar esse percurso é um dos nossos propósitos. Visamos, assim, compartilhar dessa memória com leitoras e com leitores interessada(o)s em conhecer algumas das ações desenvolvidas pelo PROALE.

Fundado em 1991, o programa possui mais de três décadas de atividades ininterruptas, voltadas principalmente para a formação de professores. Nesse longo percurso, diversos cursos, oficinas, palestras, seminários, rodas de conversa, dentre outras ações, foram regularmente oferecidos a professores das escolas básicas, abarcando frequentemente a participação de licenciandos. Com isso, podemos dizer que o PROALE tem investido em uma política de formação continuada que se dá sobretudo a partir do diálogo democrático entre profissionais com experiências diferentes, que guardam em comum o interesse pelo debate acerca de temas diversos que abrangem as práticas de leitura e de escrita no contexto escolar. Vale mencionar que, nos últimos anos, discussões acerca da educação em línguas adicionais também têm sido contempladas em algumas das ações do PROALE, realizadas em parceria com professores das redes públicas de diferentes

municípios como Niterói, Rio de Janeiro, Itaboraí e Maricá, ampliando, com isso, as frentes de atuação do programa.

Em 2020, com o advento da pandemia Covid-19, as atividades de extensão, bem como outras atividades na universidade, não cessaram. Desde então, respeitando os limites então exigidos, buscamos caminhos possíveis para dar continuidade à execução de nosso projeto. Para tanto, como boa parte das instituições, recorreremos ao espaço virtual e, esbarrando em muitos obstáculos que demandaram adequações e readequações, demos continuidade à interação entre professores e estudantes tão cara para a existência do programa.

Ante o exposto, podemos dizer que a presente obra é fruto do apreço pelo diálogo entre sujeitos e saberes e pela valorização do trabalho coletivo, tidos como indispensáveis à docência, à formação de futuros professores e, portanto, substanciais ao trabalho que o PROALE busca desenvolver durante décadas no frutífero terreno da extensão universitária.

Os leitores e as leitoras que decidam revisitar impressões, vivências e acontecimentos relacionados com a trajetória do PROALE terão ao seu dispor seis relatos de experiência e duas entrevistas, além de seis textos literários e um ensaio.

O primeiro capítulo é composto pelo relato *O PROALE na UFF - Breve retrospectiva de sua história e suas ações (1991-2014)*, escrito por Margareth Silva de Mattos e Cecília M. A. Goulart. Nele, as autoras, nos dão um panorama da história do PROALE desde sua criação, em 1991, até o ano de 2014, período em que o Programa contou duas diferentes gestões e em que foram promovidas ações responsáveis pela interlocução e articulação entre os saberes produzidos pela universidade e pela sociedade. Como assinalam, em toda sua trajetória, as ações do PROALE foram embasadas por concepções e fundamentos ancorados na ideia de que as diversas práticas de leitura e escrita são produzidas socialmente, do que decorre a valorização singularidade de cada contexto e dos conhecimentos do sujeito leitor em suas práticas escolares e não

escolares, com vistas à formação crítica de leitores e de autores, nas diversas ações do Programa.

Dentre as diversas atividades da primeira gestão descritas pelas autoras, destaca-se o projeto Centros de Leitura e Escrita (CLE), assim como a criação do acervo do PROALE, que é tematizado no segundo capítulo desta publicação. O acervo teve um crescimento considerável na segunda gestão do Programa, o que possibilitou que o Programa se constituísse como um espaço de circulação e de empréstimo de materiais de leitura para seus frequentadores e usuários. As autoras relatam ainda a articulação do programa com grupos de pesquisa da universidade e a ampliação de suas parcerias interinstitucionais. Destacamos aqui que, nessa gestão tiveram início duas importantes ações do programa também relatadas neste livro: a parceria com o Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e a criação da revista Sede de ler, que se propõe a ser um canal de diálogo com os professores e os futuros professores, como bem pontuam as autoras.

Em seguida, no ensaio *O acervo do PROALE: uma singela apreciação*, Guilherme Semionato compartilha conosco sua experiência com o acervo do PROALE e os instantes mágicos por que passou ali, destacando a importância das bibliotecas na vida e no trabalho do escritor e, mais especificamente, a contribuição do acervo do PROALE em sua própria educação literária. Semionato assinala que o acervo conta com a vasta maioria dos livros infantojuvenis publicados no Brasil entre 1997 e 2014, período em que o PROALE foi votante no Prêmio FNLIJ e que essa abrangência de quase duas décadas “salta aos olhos”.

Para ele, o acervo é uma das raríssimas coleções de literatura para crianças e jovens numa universidade pública brasileira. Desmembrá-lo significaria perder a memória do que foi pensado e produzido para crianças e jovens no Brasil por quase duas décadas, segundo Semionato. De fato, esta seria uma grande perda, motivo pelo qual seguimos firmes na luta por sua preservação, se confunde com a luta pela preservação da universidade pública, pelo direito à

educação de qualidade, pelo direito à formação literária de crianças e de jovens, de estudantes, de professoras e de professores.

Infelizmente, os últimos anos foram de descaso com a educação, com a formação de professores e de leitores. Além disso, com o fechamento da sala em 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19 e a impossibilidade de acessá-la por um longo período, muitos foram os desafios encontrados no retorno ao presencial; entre eles, uma infestação de cupins, que nos obrigou a manter a sala fechada para visitação, consulta ao acervo e empréstimos. Seguimos com o trabalho interno e com a busca incessante pela preserva o de nosso acervo e esperamos que os anos que se anunciam sejam de reconstru o, para que possamos entregar   sociedade o acervo do PROALE e toda sua magia em sua plenitude.

Além de seu potente acervo, o PROALE   o responsável pela cria o e manuten o da revista *Sede de Ler*, que teve seu primeiro número publicado em 2010. A nossa *Sede de Ler*   justamente o título do capítulo escrito por Jéssica do Nascimento Rodrigues, relato no qual podemos acompanhar a trajetória da revista, que “nasceu da necessidade de dividir leituras, experiências, literaturas e pesquisas sobre alfabetiza o, letramentos, forma o de trabalhadoras e trabalhadores da educa o, literatura, forma o de leitores literários, oralidade, dentre temas afins”, desde sua cria o até o lançamento da edi o de número 9. Com extrema sensibilidade, Rodrigues traz em seu texto aspectos de fundamental importância na caminhada da *Sede de Ler*, dentre os quais podemos destacar a considerável participa o de estudantes e de professoras e professores recém-graduados, seja como autores ou colaboradores, além de docentes da UFF, comprometidos com a educa o pública e com a extensão universitária de qualidade, para todas e para todos.

A pluralidade de vozes em suas páginas e as diversas mãos responsáveis por cada uma de suas edi o já seria o bastante para o caráter democrático da revista, traço que   corroborado pela importância cada vez maior que vem sendo dada aos relatos de experiência. Como aponta Rodrigues, os relatos, que já começam a

despontar na edição de número 2, ganham, no número 6, uma seção própria. Além disso, recebem destaque nas Jornadas da Revista Sede de Ler, quando os autores de relatos e verbetes, além dos de textos literários, são convidados a apresentarem seus trabalhos.

A Sede de Ler foi mudando juntamente com o PROALE e com sua equipe. Atualmente, possui um formato de revista acadêmica, ISSN, indexação em diretórios de periódicos e página no Portal de Periódicos da UFF. Apesar desses avanços, como ressalta Rodrigues, desde a edição de número 5 a revista deixa de ter uma versão impressa, “impossível a partir do ano de 2018, sem financiamento para tanto -, a qual deixava, ali, de circular fisicamente para figurar nas telas a que (também) nem todos têm acesso”.

Independentemente das mudanças, como nos lembra a autora, “a nossa revista não alimenta o texto pré-formatado, previsível e chato, não incentiva estritamente a divulgação de resultados de pesquisas nem procura fortalecer-se como mecanismo de ranqueamento de currículos... não”. Ela foi, é e será espaço de “sede de criar e recriar o mundo pela leitura, extrapolando, de modo crítico, os limites que convenções acadêmicas nos impõem”.

O capítulo escrito por Jéssica Rodrigues é sucedido pelo belo relato escrito por Danuse Pereira Vieira, *Roda de Leitura de textos literários: em tela uma experiência*. Trata-se do compartilhamento da vivência do projeto Roda de Leitura de Textos Literários, iniciado como parte do Festival em casa com a FEUFF, ação da Faculdade de Educação da UFF desenvolvida nos primeiros meses da pandemia, com o objetivo de (re)estabelecer contato com a comunidade discente de nossa unidade, e, em seguida, transformado em ação de extensão pelo PROALE, assim como em disciplina oferecida a estudantes do curso de Pedagogia.

Com muita sensibilidade, a autora rememora o percurso feito e divide habilmente como leitor a experiência vivida com os participantes desta ação, desenvolvida ao longo da pandemia, que se caracterizou como “um tempo para ler e compartilhar leituras literárias” em que os participantes chegaram “à literatura e a sua potência dialógica”: “Nesses momentos divididos, a leitura perdeu

o caráter do ler individualmente, em nossas casas, e passou para o exercício de compartilhamentos gentis entre um grupo de leitores, sem distinção ou posição hierárquica”, de acordo com Pereira.

Ao longo das rodas líamos - isto porque as autoras desta apresentação também participaram do projeto - para os presentes e ouvíamos o que eles liam para nós. Mas não apenas. As rodas foram também um impulso à criação e ao compartilhamento de nossos escritos, assim como ao diálogo com autores e artistas, convidados a compartilharem suas leituras, composições e escrituras em nossas rodas. Por isso mesmo, a presente obra possibilita ainda a leitura de textos literários. Fomentar a leitura literária sempre foi um dos principais pilares do PROALE (e esperamos mantê-lo por muitos anos!). As Rodas de Leitura Literária deram sementes potentes. Além do bate papo instigante que tivemos com diversos escritores e escritoras à época, temos agora a possibilidade de desfrutar de alguns de seus textos. Everardo Paiva, João Paulo Xavier, Lucilaine Reis, Nilma Lacerda, Ninfa Parreiras e Ricardo Almeida, em prosa e em poesia, aguçam os nossos sentidos e nos ajudam inventivamente, pela leitura, a reatar pedaços da nossa humanidade.

Os textos literários estão no coração desta obra e precedem o capítulo escrito pelas autoras desta apresentação. Intitulado *Roda de conversa com professores: ampliando os diálogos na formação docente*, trata-se de um relato sobre o projeto Roda de conversa com professores, desenvolvido pelo PROALE cujo objetivo inicial era a aproximação de licenciandos dos cursos de Letras da UFF à realidade escolar, por meio da realização de conversas com professores em atuação em escolas públicas da educação básica.

Também estão relacionados com esse projeto os dois capítulos seguintes, que apresentam entrevistas com docentes que participaram das *Rodas de Conversa com Professores*. Na primeira delas, Denise Brasil conversa com Pamella Passos e Lesliê Mulico, ambos professores do CEFET-RJ, sobre Educação e Direitos Humanos. Na segunda entrevista, Luciana Freitas debate com André Cordeiro (INES), Renato Vazquez (CTUR-UFRRJ) e Larissa

Zanetti (IFRJ) sobre questões condizentes à formação e à atuação dos professores de espanhol.

Em *Diálogos entre a Sala de Leitura e o PROALE: a leitura literária na formação do docente da rede municipal de Itaboraí*, Ana Paula Silva Botelho de Macedo, Heloisa de Souza e Rosane Melo de Paiva apresentam parte da trajetória da formação de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Itaboraí atuantes como docentes do projeto Sala de Leitura, destacando a importante parceria estabelecida com o PROALE durante os anos. Neste capítulo, são expostas as diversas ações que resultaram do diálogo entre escola e universidade tendo como cerne a formação de leitores literários.

A trajetória do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos, LabLA-UFF é relatada por Fabiana Esteves Neves e Jéssica do Nascimento Rodrigues em *Espaço de misturas, experiências, tentativas, descobertas: o Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA-UFF*. Ao longo do relato, retomase o momento de criação do LabLA-UFF e comentam-se tanto atividades realizadas presencialmente, entre 2017 e 2019, como executadas durante a pandemia, em 2020 e 2021, além de serem apresentadas as motivações e os diálogos teóricos que orientam as ações do grupo.

A leitura do relato nos permite observar a articulação entre as ações do LabLa e as atividades do GEPLA, Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica, fundado à mesma época que o laboratório, com o propósito de aprofundar a investigação sobre os letramentos acadêmicos letramentos acadêmicos, ambas ancoradas nos Estudos do Letramento, no Dialogismo Bakhtiniano, na Metacognição e em outras perspectivas teóricas.

O laboratório, gestado por meio de ações da professora Jéssica no âmbito das atividades do PROALE hoje é um parceiro indispensável, que traz sua contribuição ao programa que busca registrar suas ações e parceria neste livro no campo dos letramentos acadêmicos, entendidos pelas autoras como práticas sociais de ler, escrever, falar, posicionar-se, como atos responsáveis e intencionais

situados na universidade. Sua gestação iniciou-se em 2017, quando a professora Jéssica Rodrigues ofereceu, em parceria com o PROALE, primeira edição do curso de extensão *Ensino e prática de textos acadêmicos*; fortaleceu-se em 2018, com a chegada de Fabiana Neves e com a replicação, em duas edições do curso de extensão oferecido no ano anterior; consolidou-se em 2019 com o nascimento do LabLA-UFF, “um programa de extensão e ensino que abrange diversas ações voltadas para estudantes de cursos de licenciatura e docentes da educação básica de escolas públicas (embora também sejam acolhidos outros públicos)”; e à guisa de um “por fim”, continua semeando e colhendo frutos, cultivados coletivamente, por um grupo de professoras, professores e estudantes, como se pode observar ao longo da leitura do capítulo.

No penúltimo capítulo, cujo título é *Articulando línguas no espaço escolar... estabelecendo relações de nunca acabar*, Lídia Maria Ferreira de Oliveira e Michel Marques de Faria, entrelaçam, como é característico das ações do PROALE, formação docente e extensão universitária. Afastando-se de uma concepção que entende a língua como sistema, a autora e o autor relatam uma experiência didática em que foram ofertadas presencialmente durante o ano de 2019, aos estudantes de uma escola pública da rede estadual situada no município de Niterói, no Rio de Janeiro, oficinas de Língua Italiana no contexto de aulas de Língua Portuguesa.

As oficinas problematizaram as noções de língua e dialeto e apresentaram a pluralidade linguística italiana sob a ótica da expressão *línguas regionais*, buscando desestabilizar a ideia de uma suposta hierarquia entre os diferentes falares da Itália e, por que não, entre nossas próprias variantes linguísticas. Além disso, como já indica o título do projeto que trouxe em seu bojo esse conjunto de oficinas, *Italiano e Português em contato: variação e políticas linguísticas*, as atividades propostas pela autora e pelo autor tiveram em sua motivação a necessidade de reflexão sobre duas perguntas: O que significa escolher uma língua estrangeira no espaço escolar? Que gesto é esse de se oficializar em lei uma língua estrangeira e deixar outra(s) de fora?

O relato é, por um lado, o compartilhamento de uma experiência em que estudantes de uma escola pública puderam refletir sobre a importância das línguas estrangeiras no espaço escolar, compreender que as línguas estão sempre em contato e refletir sobre as variações linguísticas ao longo de oficinas de uma língua que, como outras, foi excluída do currículo escolar, a língua italiana. Por outro lado, traz uma reflexão necessária e urgente sobre as políticas linguísticas referentes ao ensino de línguas implementadas no Brasil desde 2016 e o “silenciamento linguístico no espaço escolar, com o favorecimento de determinada(s) língua(s) em detrimento de outras”.

Encerra este livro o belíssimo relato do projeto *Na roda com professoras: alfabetização, leitura e escrita*, de autoria de Cecília M. A. Goulart, Érika Menezes de Jesus, Maria Cristina Corais e Vanêsa Vieira Silva de Medeiros. Em *As rodas de conversa como espaço de interlocução e formação*, as autoras compartilham suas reflexões sobre a experiência vivida por professoras e professores ao longo de sete rodas de conversa realizadas presencialmente ao longo do ano de 2019, nas dependências da Faculdade de Educação da UFF, que tiveram como “o ponto de encontro e de partida para a realização” uma mesa lateral que “convidava ao café” e na qual “as rodas já estavam rodando”.

Concebidas como espaço em que circulam conhecimentos oriundos de pesquisas realizadas coletivamente, que “se ampliam e se reconstróem na interação com os conhecimentos produzidos e compartilhados por todas e todos que participam desse movimento”, as rodas se constituíram como “uma ação extensionista de formação continuada de professoras e professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, como foco nos processos de ensinar e de aprender a linguagem escrita”.

Essas rodas, segundo as autoras, que destacam ao longo do texto a importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática, são um espaço de escuta reflexiva e de contínua formação, de busca de construção de um processo que toma os professores “como

únicos e singulares, como sujeitos de seu próprio processo de formação”.

As rodas, assim como as demais ações compartilhadas nesta publicação, são fruto de um esforço, que é coletivo. Fundamentam-se na concepção de que a universidade pública é um espaço fundamental na formação continuada de professores, buscando articular o debate acadêmico à realidade das escolas da Educação Básica, compartilhar os conhecimentos teórico-práticos produzidos em nossas pesquisas e contribuir com o avanço do conhecimento no campo da alfabetização, leitura e escrita.

Esperamos que esta obra consiga apresentar às leitoras e aos leitores uma parte das ações desenvolvidas pelo PROALE e, desse modo, possa deixar o convite de colaboração ativa e coletiva nas ações de extensão universitária.

Dayala Vargens e Camilla Ferreira

Sumário

PROALE na UFF – Breve retrospectiva de sua história e suas ações (1991-2014)	17
Margareth Silva de Mattos Cecilia M. A. Goulart	
O acervo do PROALE: uma singela apreciação	39
Guilherme Semionato	
A nossa Sede de Ler	45
Jéssica do Nascimento Rodrigues	
Rodas de leitura de textos literários: em tela uma experiência	69
Danuse Pereira Vieira	
O quarto ao lado	83
Everardo Paiva de Andrade	
Beijo Roubado	91
João Paulo Xavier	
Poeminha ordinário	97
Lucilaine Reis	
A viajante	101
Nilma Lacerda	
Cipó de Papel	109
Ninfa Parreiras	
Poesias	113
Ricardo Luiz Teixeira de Almeida	

Roda de conversa com professores: ampliando os diálogos na formação docente	119
Camilla Ferreira Dayala Vargens	
Educação e direitos humanos: entrevistas com Pâmela Passos e Lesliê Mulico	135
Denise Brasil	
“Caminante no hay camino...”: entrevista a docentes de espanhol da educação básica	151
Luciana Maria Almeida de Freitas	
Diálogos entre a Sala de Leitura e o PROALE: a leitura literária na formação do docente da rede municipal de Itaboraí	175
Ana Paula Silva Botelho de Macedo Heloisa de Souza Rosane Melo de Paiva	
Espaço de misturas, experiências, tentativas, descobertas: o Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA-UFF	191
Fabiana Esteves Neves Jéssica do Nascimento Rodrigues	
Articulando línguas no espaço escolar... estabelecendo relações de nunca acabar	213
Lídia Maria Ferreira de Oliveira Michel Marques de Faria	
As rodas de conversa como espaço de interlocução e formação	241
Cecília M. A. Goulart Érika Menezes de Jesus Maria Cristina Corais Vanêsa Vieira Silva de Medeiros	
Sobre as autoras e os autores	255

PROALE na UFF – Breve retrospectiva de sua história e suas ações (1991-2014)

Margareth Silva de Mattos
Cecilia M. A. Goulart

Introdução

O Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE)¹ foi criado na vertente de extensão, em 1991, em decisão do Colegiado de Unidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O objetivo principal foi de se ampliarem e aprofundarem as reflexões que já vinham tendo lugar na academia em torno de questões relacionadas à alfabetização, à leitura e à escrita. Com o processo de abertura política que se seguiu ao fim da ditadura, um efervescente debate sobre concepções de linguagem, de sujeito, de ensino-aprendizagem tomou o cenário, motivando uma enorme produção de artigos, periódicos e livros. Todo esse movimento gerava repercussões nacionais que, conseqüentemente, se refletiam nas decisões e ações do Programa.

As ações de extensão do PROALE, voltadas especialmente para a formação continuada de educadores e para a formação do leitor criança, jovem ou adulto desenvolveram-se desde então por meio de parcerias com sistemas oficiais de ensino do Estado do Rio de Janeiro, entidades da sociedade civil e organizações não governamentais (ONGs), visando tanto ao alargamento da abrangência da Universidade para além de suas fronteiras quanto ao cumprimento de seu papel social.

Tais ações fundaram-se na necessidade de se reivindicar o acesso de grande parte da população excluída e discriminada socialmente a

¹ Atualmente a sigla PROALE corresponde à denominação *Programa de Extensão Alfabetização e Leitura*.

um ensino de melhor qualidade, condição para a inserção integral dessa população no mundo letrado. Sabe-se que a educação, sozinha, não é capaz de transformar o mundo, mas é pressuposto para essa transformação (FREIRE, 1994), que passa necessariamente pelo lugar político da leitura e da escrita, fundamentais para o enfrentamento dos desafios das práticas sociais.

As ações do PROALE sempre se pautaram em uma compreensão teórica progressista da prática político-educativa, tomando como ponto de partida “a leitura do mundo [d]os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos” (FREIRE, 1994, p. 20). Nesse sentido, sua construção teórico-metodológica partiu da compreensão de que o domínio da leitura e da escrita é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola e continua no decorrer da escolaridade; de que a alfabetização não se restringe apenas ao primeiro momento da criança, do jovem ou do adulto nas primeiras aproximações do conhecimento da escrita, lendo e escrevendo do modo como podem e sabem, mas constitui um processo no qual ler e escrever são atos de produção de sentidos e de construção do próprio conhecimento; de que a formação do leitor passa necessariamente pela literatura, direito inalienável do leitor (CANDIDO, 2011), daí ser necessário democratizar o acesso a bons livros, que “são um direito de todos, sem exceção, porque são uma herança comum da humanidade” (MACHADO, 2007, p. 172).

O trabalho de formação continuada de docentes, estudantes e outros profissionais de áreas afins à educação, desde a instalação do PROALE, atingiu parcela significativa da comunidade acadêmica – estudantes de cursos de graduação e pós-graduação não só da UFF, mas também de outras universidades públicas e particulares, além de servidores técnico-administrativos, em especial os bibliotecários –, mas principalmente a comunidade em geral, formada majoritariamente por professoras da Educação Básica de redes públicas e particular de ensino, estudantes de Ensino Médio de cursos de formação de professores, e por uma pluralidade de profissionais de áreas afins à Educação. Muitas

dessas pessoas tiveram a oportunidade de retomar seu contato com a Universidade ou vieram a tê-lo pela primeira vez por intermédio das diversas oficinas de leitura e escrita, cursos, seminários, encontros e outras atividades promovidas pelo Programa.

Pretende-se neste artigo recuperar, na história do PROALE, as diferentes ações de extensão universitária realizadas no período compreendido entre 1991 e 2014, que contou com duas diferentes gestões – a primeira, uma coordenação colegiada de 1991 a 2001; a segunda gestão, de fins de 2001 a 2014 –, com vistas a demonstrar a consolidação, a ampliação, o alcance e a relevância de suas atividades, responsáveis pela interlocução e articulação entre os saberes produzidos pela universidade e pela sociedade. Se as diferentes gestões implicaram mudanças de rumo nas ações do PROALE, o mesmo não se deu nas concepções e nos fundamentos que o alicerçaram e, em alguma medida, o alicerçam até hoje, explicitados em um dos documentos do Programa:

- a linguagem é produzida socialmente, sendo necessário considerar, em iniciativas de incentivo à leitura e à escrita, a sua vinculação com a produção social geral e a singularidade de cada contexto;
- o sujeito leitor se relaciona com diferentes linguagens que não apenas a verbal;
- o sujeito leitor possui uma prática de leitura não escolar que deve ser valorizada e considerada em qualquer proposta de desenvolvimento da linguagem;
- as práticas pedagógicas devem estimular a ampliação das formas comunicacionais, a produção da linguagem, enquanto bem de uso, visando, portanto, à formação de leitores e autores de textos;
- a formação do leitor crítico se dá no encontro e confronto das diversas modalidades de linguagem, sendo necessário garantir-lhe o acesso a uma pluralidade de materiais. (PROALE, 2003, p. 6-7)

PROALE: da criação ao término de sua primeira gestão

A proposta de criação do PROALE, cuja coordenação colegiada coube às professoras da Faculdade de Educação Cecília

Medeiros, Regina Leite Garcia e Sonia Nikitiuki, incluiu o projeto Centros de Leitura e Escrita (CLE), concebido e coordenado pela Professora Glória Pondé (1948-2006)², como uma proposta política de dinamização da leitura, da escrita e da literatura especialmente nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com o objetivo de produzir e socializar os conhecimentos necessários ao estabelecimento de políticas que subsidiassem práticas pedagógicas na área.

Por meio do *I Encontro de Dinamizadores dos Centros de Leitura e Escrita*, realizado em 1991 em âmbito estadual, para o qual foram convidados as secretárias e os secretários de educação de todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, deu-se a instalação do PROALE. Na ocasião, foi apresentada a proposta de implantação do projeto CLE, concretizada por meio das parcerias firmadas com mais de 60 secretarias municipais de educação e, posteriormente, com algumas escolas estaduais, entidades da sociedade civil e ONGs.

Cada CLE era formado por um acervo de 244 livros criteriosamente selecionados por sua coordenadora, sendo 209 títulos de literatura infantil e juvenil de diferentes gêneros (a maior parte de ficção; outros de não ficção e de poesia) e 35 títulos teóricos e de caráter técnico-pedagógico.

Ao firmarem parceria com o PROALE, as secretarias de educação, escolas estaduais, entidades da sociedade civil e ONGs recebiam por empréstimo um acervo do CLE, que visava a suprir a falta de materiais de leitura literária, em especial nas instituições públicas de ensino, onde o livro didático era praticamente o único material de leitura de que se dispunha. Nos livros didáticos, o texto literário apresentava-se, em geral, de modo insatisfatório devido ao seu inadequado processo de escolarização. Segundo Magda Soares (1999), essa inadequação seria decorrente de alguns fatores, quais sejam: i) a seleção limitada e/ou sem critérios apropriados de

² Em 26 de setembro de 2018, a atual gestão do PROALE, coordenada pela Professora Dayala Paiva de Medeiros Vargens, com o apoio do grupo Literatura, Leitura e Saúde (LeLis), organizou a *Jornada Glória Pondé*, ocasião em que se descerrou a placa que deu o nome da saudosa professora à sala do PROALE.

autores e obras; ii) a apresentação de fragmentos de textos maiores, cuja seleção e/ou adaptação, nem sempre são realizadas a contento; iii) a transferência dos textos literários de seu suporte de origem, com transformações que geram, em regra, prejuízos de sentido; iv) a apresentação de “pseudotextos” literários, criados, em geral, pelos autores dos livros didáticos, com o objetivo de desenvolver conhecimentos sobre a língua (ensino de gramática, ortografia), e não propriamente atividades de leitura.

Diferentemente dos livros didáticos, a literatura apresenta uma potência que permite um mergulho na experiência estética. Por sua prática de leitura ser caracterizada pela polifonia e pelo dialogismo, é muito importante que o leitor tenha uma gama variada de livros de literatura incluídos em sua experiência leitora.

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história. (REYES, 2012, p. 28)

Assim, por meio dos livros integrantes do acervo dos CLE, a literatura passaria a funcionar como um passaporte para a descoberta do prazer de ler – ato que também requer esforço e trabalho –, como um “espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência”. (QUEIRÓS, 2012, p. 61)

Com uma proposta democrática de utilização do acervo pelas professoras e professores, mediadoras e mediadores de leitura, o projeto CLE foi ganhando diferentes feições em cada uma das parcerias estabelecidas, com opções teórico-metodológicas e formas

de dinamização diversas. Alguns municípios optaram por fixar o acervo em um único local; outros, por torná-lo itinerante, passando pelas diferentes escolas da rede de ensino. Coube ao PROALE o acompanhamento e assessoramento dos CLE – geridos com autonomia por cada parceiro – principalmente por meio de visitas aos municípios para troca de experiências em reuniões, encontros, palestras, conversas com professoras, e por meio da dinamização de oficinas de leitura e escrita voltadas para a formação docente nas áreas de alfabetização, leitura, escrita e literatura.

A sala do PROALE, nas dependências da Faculdade de Educação da UFF, também contava com dois acervos do projeto CLE, totalizando uma pequena biblioteca de 488 livros. Com isso, a sede do Programa passou a constituir um espaço de circulação e empréstimo de materiais de leitura para seus frequentadores e usuários: os estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, servidores técnico-administrativos e docentes da Faculdade de Educação. Essa dinâmica de circulação e empréstimo de materiais de leitura, especialmente de livros de literatura infantil e juvenil das mais diferentes categorias e gêneros, se tornaria, nos anos subsequentes, uma das atividades mais relevantes do Programa.

A importância do Projeto CLE na consolidação das ações do PROALE obteve reconhecimento público quando o Programa venceu, em 1994, o 1º Concurso FNLIJ “Os Melhores Programas de Leitura para Crianças e Jovens de todo o Brasil”, promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, prêmio que ensejou, em 1997, seu ingresso no Júri do Prêmio FNLIJ como votante institucional³. Essa inserção no corpo de júri do Prêmio implicou uma relevante e duradoura parceria interinstitucional que se estendeu até o ano de 2014, no final da segunda gestão do PROALE.

³ A leitura, análise e avaliação dos livros concorrentes ao Prêmio FNLIJ pelo PROALE ficou sob a responsabilidade de duas especialistas em Literatura Infantojuvenil e servidoras públicas integrantes do Programa, a Técnica em Assuntos Educacionais Eleonora Cretton Abílio e a Professora de Ensino Básico Margareth Silva de Mattos.

Após quatro anos de implantação do projeto CLE, em consonância com seus princípios teórico-metodológicos e suas linhas de atuação, o PROALE deu início a um processo de avaliação dos Centros por meio de contatos e correspondências com cada um dos CLE implantados.

O resultado da avaliação, em geral bastante positivo, apontou para alguns problemas, como o fato de que alguns CLE haviam assumido um cunho muito mais administrativo que pedagógico, como se o projeto de dinamização elaborado apenas se prestasse a justificar o acervo recebido. Em contrapartida, muitos CLE implantados em diferentes municípios tiveram papel significativo no estímulo a novas práticas de leitura e de escrita, tornando-se, gradativamente, espaços aglutinadores de ações e reflexões sobre essas práticas.

O projeto Centros de Leitura e Escrita (CLE) e a articulação entre extensão e pesquisa

O desenvolvimento do projeto CLE esteve, todo o tempo, articulado com a prática investigativa por meio de duas pesquisas coordenadas pela Professora Glória Pondé.

A primeira, nos anos de 1993 e 1994, *A mulher como produtora e transmissora de cultura*, tinha como integrantes profissionais que atuavam no PROALE, além de estudantes de mestrado em Educação. Dentre as questões que orientaram a pesquisa, estava o processo de feminização do magistério, o papel da mulher como um dos principais agentes promotores da leitura literária e o papel da literatura infantojuvenil como um forte referencial para professoras de diferentes contextos sociais (PONDÉ, 2017). Essas professoras eram incentivadas a recuperar suas histórias como leitoras e autoras de textos escritos, até redescobrirem seu interesse pelos atos de ler e escrever como atos de significação e ressignificação, reconhecendo-se sujeitos do seu próprio dizer.

Essa pesquisa abriu-se, portanto, para a investigação da mulher professora em diferentes perspectivas, uma delas voltada

para a observação de seu diálogo com textos diversos, outra, para os desdobramentos desse diálogo em sua prática político-pedagógica. Para isso, investigou-se o modo como as professoras faziam uso dos acervos dos CLE na formação do público leitor e de quais metodologias de leitura elas se valiam para a dinamização da leitura literária com crianças, jovens e adultos.

A essa primeira pesquisa, seguiu-se, nos anos de 1994 a 1996, a pesquisa *Literatura e mídia na escola: linguagens de conflito ou conformismo?*, ainda voltada para a formação da professora-leitora e sua atuação no processo de formação do leitor. Um dos pressupostos que orientou as duas pesquisas foi o de que nenhuma professora é capaz de formar leitores se ela mesma não for leitora do mundo e de linguagens as mais variadas circulantes na sociedade, utilizando-se delas não apenas como instrumento de comunicação, mas principalmente como forma de interação social, como prática discursiva que leva às mudanças sociais.

A articulação de ambas as pesquisas com o trabalho de acompanhamento e assessoramento desenvolvido pelo PROALE em muitos dos Centros implantados não só foi decisiva para a continuidade do projeto CLE até quase o final da primeira gestão do Programa, mas também gerou produtos, como apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e publicações.

A formação continuada

A política de formação continuada do PROALE se efetivou não somente pelas atividades desenvolvidas no projeto CLE, mas também por meio de oficinas de leitura e escrita, cursos, minicursos, encontros, seminários⁴, nos quais sempre se buscou reconhecer a autonomia dos professores em relação às suas práticas pedagógicas com seus alunos, tomando-as como ponto de partida,

⁴ Essas diferentes atividades e ações estão documentadas por meio de vários projetos, relatórios e artigos nos arquivos do Programa, e sintetizadas no texto *Narrando a experiência do PROALE: doze anos fazendo histórias com a leitura e a escrita no Estado do Rio de Janeiro* (PROALE, 2003).

buscando analisá-las e, na medida do possível, buscando interferir nessas práticas, em um movimento de desconstrução/construção da concepção de homem e de conhecimento.

Nesses encontros e confrontos de saberes, produziam-se diferentes e outras compreensões da realidade, com a finalidade de se ampliar o modo como as professoras e professores, até então, percebiam suas formas de atuar pedagogicamente.

Ao longo dos onze anos da primeira gestão do Programa, a política de formação continuada de professores se consolidou, principalmente, por meio dos cursos de extensão, que se tornaram uma tradição no trabalho do PROALE. Os títulos de alguns desses cursos de extensão promovidos pelo Programa dão a medida da diversidade de temas tratados e de público:

- *O texto na sala de aula, da literatura à produção textual do aluno: os vários sentidos de se ler o mundo*, realizado na Faculdade de Educação, para professores da Educação Básica da rede pública e estudantes de Pedagogia e Letras (1993).

- *A formação da contadora de histórias*, realizado no Museu Histórico Nacional, para educadoras de creches comunitárias e pré-escolas do Município do Rio de Janeiro (1995).

- *A literatura infantil e juvenil e a formação do leitor na biblioteca*, realizado em parceria com a Biblioteca Central do Campus do Gragoatá/UFF, para alunas do 4º ano adicional do Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (1997).

- *O humor no espaço escolar: desafio e possibilidades*, realizado na Faculdade de Educação, para professores da rede pública e estudantes de Pedagogia e Letras (1999).

Outra ação de formação continuada que merece destaque é a resultante da parceria do PROALE com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), da Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura, no período de 1996 a 2002. Por meio dessa parceria, o PROALE participou dos Encontros Estaduais e Nacionais do PROLER, ministrando palestras, oficinas e minicursos e, assim, alcançando um público diferenciado.

O PROALE em sua segunda gestão

A segunda gestão do PROALE, compreendida no período de fins de 2001 a 2014, teve como coordenadora a professora Cecília M. A. Goulart e caracterizou-se pela reorientação das ações do Programa e de suas finalidades. Para isso, uma das primeiras providências foi a elaboração do Regimento Interno do Programa, cujas ações seguiram abrangendo atividades voltadas para a alfabetização, leitura, escrita e literatura, como cursos, minicursos, oficinas, palestras, mesas-redondas, encontros, seminários, formação continuada a distância, por meio de publicações impressas e de programas e comentários na mídia.

Tais atividades visavam ao seu principal objetivo: a formação continuada de profissionais das redes públicas e particular de ensino, estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da UFF e de outras universidades, estudantes de cursos de formação de professores em nível médio e outros profissionais de áreas afins à Educação, intensificada pela diversidade das ações propostas.

Entre as atividades de formação continuada, priorizaram-se os cursos de extensão, uma ação fulcral do Programa desde sua instalação. De 2002 a 2014 o PROALE realizou 24 cursos, totalizando 44 diferentes turmas, com quase 1.500 participantes concluintes, o que denota o grande alcance de suas ações de extensão. Fato é que, ao longo dos anos, o PROALE assumiu um papel bastante relevante na vertente extensionista não só no âmbito da Faculdade de Educação, mas também na própria universidade.

A maior parte dos cursos de formação continuada voltou-se para o trabalho com a linguagem na escola em seus usos e funções sociais, com base em estudos da obra de Bakhtin, autor para quem a linguagem não é meio de expressão nem de comunicação, e sim lugar de interação; para quem “a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Bakhtin (2000) desenvolveu o conceito de gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados” de extrema heterogeneidade, que se dividem em gêneros primários – mais

característicos da oralidade e da vida cotidiana –, e gêneros secundários – mais elaborados, aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Nesse período, já havia uma demanda escolar no sentido de se estudar a abordagem do ensino do texto e da língua pelos gêneros discursivos, uma vez que os autores de livros didáticos começaram, por influência principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a adotar bases teóricas filiadas às linhas da Análise do Discurso, que privilegiam o estudo das situações de comunicação linguageira e, portanto, o estudo dos gêneros discursivos. Assim, de 2002 a 2008, os cursos de formação continuada promovidos pelo PROALE orientaram-se por essa concepção teórica. De 2009 em diante, as temáticas dos cursos promovidos pelo Programa se diversificaram, e, com a inserção de outros professores universitários na dinâmica desses cursos, outras abordagens teóricas se somaram à teoria bakhtiniana.

Outra marca da segunda gestão do Programa foram os significativos crescimento e enriquecimento de seu acervo de livros de literatura infantil e juvenil⁵, em decorrência de sua participação como votante institucional no júri do Prêmio FNLIJ, o que lhe permitiu reunir, até o ano de 2014, um quantitativo de 12.323 livros⁶. Como consequência, esse acervo manteve-se atualizado em relação à quase totalidade da produção editorial brasileira voltada para o público leitor de crianças e jovens.

O PROALE sempre investiu no trabalho de formação do leitor literário, que foi, é e será sempre imprescindível enquanto a escola for o principal agente de promoção da leitura da literatura. É para

5 Nota das organizadoras: o capítulo de autoria de Guilherme Semionato trata do acervo do PROALE.

6 O acervo de livros de literatura infantil e juvenil do PROALE é único na UFF, uma vez que seu sistema de bibliotecas não oferece esse tipo de livros aos seus usuários.

ela, portanto, que a extensão universitária, que se ocupa dessa formação, precisa, cada vez mais, e mais do que nunca, se voltar.

Assim, com os livros do acervo, desenvolviam-se atividades variadas de incentivo à leitura e formação do leitor, inclusive a realização de empréstimos das obras para o público acadêmico e o público em geral. Como muitas pessoas que tomavam os livros por empréstimo atuavam em sala de aula, os livros também acabavam chegando às mãos dos estudantes da Educação Básica.

A segunda gestão do Programa contou, ainda, com a amplificação das parcerias intra e interinstitucionais, e com a atuação de muitos estudantes de graduação, como bolsistas de treinamento⁷ e de extensão. Esses bolsistas contribuíram muito significativamente com o trabalho do Programa em diferentes projetos e construíram para si mesmos conhecimentos variados. O PROALE foi responsável pela orientação desses bolsistas, que também tiveram a oportunidade do contato com seu rico acervo de livros, desenvolvendo boas práticas leitoras. Muitos desses bolsistas, inclusive, contribuíram com a divulgação do Programa e de suas ações entre seus colegas de turma, levando ao aumento do fluxo de estudantes de graduação dos cursos de Educação e Letras nas várias atividades do PROALE, principalmente na dinâmica de empréstimo de livros.

Algumas parcerias interinstitucionais do PROALE

O PROALE ampliou substancialmente suas parcerias interinstitucionais, o que repercutiu muito positivamente em suas ações, em especial, nas atividades de formação continuada de incentivo à leitura e de formação do leitor. Três dessas parcerias tiveram desdobramentos bastante relevantes na história do Programa: a parceria com a FNLIJ, com a Copedoq/IPHAN, e com

⁷ Atualmente, não existem mais as bolsas de treinamento na Universidade. Essas bolsas foram substituídas pelas bolsas de desenvolvimento acadêmico.

o Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí.⁸

A parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil levou o PROALE a desenvolver atividades de leitura, análise e avaliação dos livros concorrentes à seleção anual do Prêmio FNLIJ, doados por diferentes editoras, e a socializar seu acervo, sempre em expansão e circulação, já que os livros de literatura constituem material de leitura indispensável para a formação continuada de professores.

Um levantamento realizado em 2014, considerando-se os anos de 2002 a 2013, indicou que 21.286 títulos foram tomados por empréstimo por 994 usuários cadastrados no PROALE. Esses usuários apresentavam diferentes perfis, e entre eles havia alunos de cursos de graduação e pós-graduação, servidores técnico-administrativos e docentes da UFF, além de estudantes e profissionais da área de Educação sem vínculo institucional com a Universidade que participavam dos cursos de extensão e de outros eventos promovidos pelo Programa.

As atividades realizadas com o acervo do PROALE e a partir dele constituíram, portanto, a instauração de uma política efetiva de formação de cidadãos leitores e produtores de cultura em diversas instâncias da sociedade.

Outra parceria interinstitucional bastante relevante e produtiva para o PROALE foi a que se estabeleceu, a partir de 2007, com a Coordenação-Geral de Pesquisa e Documentação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Copedoc/IPHAN), por meio do projeto *Patrimônio e Leitura*, coordenado pela então técnica da Copedoc/IPHAN Beatriz Rezende.

O projeto tinha como principal objetivo criar instrumentos de referência de cunho educativo e promocional sobre o patrimônio cultural por intermédio da associação entre os campos do

⁸ Nota das organizadoras: o capítulo de autoria de Ana Paula Silva Botelho de Macedo, Heloisa de Souza e Rosane Melo de Paiva trata da parceria entre o PROALE a Sala de Leitura de Itaboraí.

patrimônio e da literatura, buscando introduzir os temas do patrimônio cultural nas práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Básica, com o intuito de ampliar o alcance e a eficácia das ações de difusão e preservação do patrimônio cultural a partir da leitura literária.

Essa parceria resultou em quatro publicações: o *Patrimônio e leitura: catálogo comentado de literatura infantojuvenil*, números 1 (2007)⁹, 2 (2009)¹⁰ e 3 (2009)¹¹, e o *Patrimônio e leitura: catálogo temático de literatura infantojuvenil* (2014)¹².

Após a publicação do último catálogo, *Patrimônio e leitura: catálogo temático de literatura infantojuvenil*, o PROALE promoveu, em parceria com a Copedoc/IPHAN, o curso de extensão *Patrimônio Cultural e Leitura Literária no Trabalho Escolar*, que deu origem à *Série Patrimônio e Leitura*¹³, produzida em vídeo, com um total de nove episódios de cerca de 25 minutos de duração cada um.

A *Série*, que tem como propósito associar o conteúdo formal dos temas de patrimônio cultural aos conteúdos lúdicos e estéticos dos livros de literatura selecionados pelo catálogo temático, foi concebida pela parceria Copedoc/IPHAN e PROALE/UFF, com produção da Unitevê, a tevê universitária da UFF, e teve seus episódios gravados em fins de 2014, tendo sido lançada em dezembro de 2016.

Por fim, a parceria interinstitucional firmada a partir de 2011 com o Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação

⁹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei1_CatalogoComentado_m.pdf>.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei2_CatalogoComentado_m.pdf>.

¹¹ Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei3_CatalogoComentado_m.pdf>.

¹² Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei4_CatalogoComentado_m\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei4_CatalogoComentado_m(2).pdf)>.

¹³ Todos os episódios da *Série Patrimônio e Leitura* encontram-se disponíveis em: <http://www.uniteve.uff.br/?page_id=473>.

de Itaboraí¹⁴ foi responsável por um trabalho conjunto do PROALE com as coordenadoras e professoras que atuavam e ainda atuam no projeto, visando a diferentes formas de colaboração, tais como, a promoção de cursos voltados para a leitura literária e a formação do leitor, a realização de reuniões e encontros entre as equipes parceiras, o apoio e a participação em eventos promovidos pelo projeto, como o “Bate-papo com o escritor”, e a doação de livros do PROALE para o município.

O PROALE e a articulação da extensão com a pesquisa

De 2004 a 2007, o PROALE integrou um projeto de pesquisa interinstitucional coordenado pelo Centro de Alfabetização e Leitura (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): *Cartilhas escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais*. Esse projeto envolvia pesquisadores de outras universidades, entre as quais a UFF, que nele se inseriu por meio do PROALE.

Nesse mesmo período, o PROALE desenvolveu a pesquisa *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000): uma visão histórica do contexto da educação fluminense e da cidade de Niterói no século XX*, coordenada pela Professora Cecília M. A. Goulart, com financiamento da FAPERJ e do CNPq, e com a participação de integrantes do PROALE (profissionais e bolsistas).

A pesquisa teve como principal objetivo inventariar as políticas públicas de alfabetização do município de Niterói, ao longo do século XX. Para isso, fez-se necessário compreender como se formou a Secretaria Municipal de Educação de Niterói, partindo-se para a investigação dos primórdios de um trabalho ainda muito rudimentar, mas que se pretendia mais formal, no ano de 1959

¹⁴ A parceria entre o PROALE e o Projeto Sala de Leitura, atualmente denominado “Coordenação da Sala de Leitura e Bibliotecas Escolares”, mantém-se, com muito êxito, até hoje.

(GOULART et alii, 2007). Por meio da análise de propostas e de documentos, de cartilhas e do seu uso, bem como de livros e manuais didáticos, além de outros materiais, buscou-se recuperar a história da alfabetização do município de Niterói, seus condicionantes e determinantes políticos e pedagógicos, particularmente por meio do estudo das políticas de alfabetização traduzidas em propostas de alfabetização e na produção didática utilizada para o ensino da leitura e da escrita nas primeiras séries do antigo Ensino Primário, posteriormente Ensino de 1º. Grau e, hoje, Ensino Fundamental.

Além de apresentações de trabalhos com os resultados da pesquisa em dois eventos acadêmicos, com a publicação de um resumo (GOULART; ABÍLIO, 2007) e de um texto completo (GOULART, 2008) em seus respectivos Anais, um dos produtos mais relevantes de divulgação da pesquisa foi o catálogo *O Ensino da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000)* (GOULART; ABÍLIO; MATTOS, 2007). Elaborado com os recursos de financiamento recebidos, o catálogo impresso, com tiragem de 1.000 exemplares, foi distribuído gratuitamente nas escolas da rede municipal de ensino de Niterói, tendo sido ainda utilizado como material didático nas turmas da disciplina Alfabetização do curso de Pedagogia da UFF.

O PROALE também passou a abrigar dois grupos de pesquisa certificados pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq: “Linguagem, Cultura e Práticas Educativas” (LHEP), liderado pela Professora Cecilia M. A. Goulart, e “Leitura, Literatura e Saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento”, liderado pela Professora Nilma Lacerda. Os grupos, que realizavam suas reuniões na sala do PROALE, desenvolveram algumas de suas ações com o apoio do Programa e também apoiaram e participaram de algumas das suas atividades.

A formação continuada a distância e outras produções e participações do PROALE

A primeira iniciativa de formação continuada a distância de que o PROALE participou foi a Série *Letramento e Leitura da Literatura*, por ele elaborada para o programa Salto para o Futuro da TV Escola, canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do MEC, com cinco programas exibidos pela TVE Brasil no período de 12 de maio de 2003.

Por sua participação na Série, em 2006, o PROALE foi convidado a integrar uma publicação da Secretaria de Educação a Distância do MEC (CARVALHO; MENDONÇA, 2006), que hoje se encontra disponível no Portal do MEC¹⁵. Trata-se de uma coletânea de textos que faziam parte das diferentes séries produzidas pelo Programa Salto para o Futuro/TV Escola¹⁶.

Tendo sido contemplado pelo Programa de Extensão Universitária do MEC, cujo objetivo é o de apoio às instituições públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, por meio do PROEXT 2009 e o PROEXT 2011, o PROALE passou a reunir melhores condições materiais de trabalho ao receber recursos financeiros substanciais em ambos os Programas¹⁷, o que lhe permitiu intensificar seu investimento em

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>.

¹⁶ Os textos do PROALE são “Escola, leitura e vida” (p. 68-71) e “Oralidade, escrita e Letramento” (p. 72-75), de Cecilia M. A. Goulart; “Letramento e leitura da literatura”, de Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos (p. 84-89); “Leitura da literatura: a produção contemporânea”, de Margareth Silva de Mattos (p. 112-115).

¹⁷ Em reconhecimento ao seu trabalho, o PROALE foi contemplado duas vezes com recursos financeiros pelo Programa de Extensão do MEC, recebendo R\$99.875,85 no PROEXT 2009 e R\$149.992,02 no PROEXT 2011. No PROEXT 2011, o PROALE foi o primeiro programa de extensão mais bem pontuado da UFF e o segundo em âmbito nacional.

ações de extensão voltadas para o incentivo de práticas leitoras e para a formação continuada de professores de Educação Básica.

As atividades desenvolvidas nas ações do PROALE inseridas nesses Programas contemplaram temas como alfabetização, letramento, oralidade, processos de produção de linguagens, ensino e aprendizagem da língua materna, práticas leitoras, leitura da literatura e formação do leitor.

Os recursos financeiros recebidos permitiram, inclusive, que o PROALE investisse na criação de seu *site* e iniciasse a publicação de uma revista nas versões impressa e digital, a *Sede de ler*¹⁸. Com distribuição gratuita e com sua versão digital disponível no site do Programa, a revista foi lançada com o propósito de constituir um canal a mais de diálogo com os professores e os futuros professores de todos os segmentos de ensino. Seu primeiro número foi publicado no mesmo ano em que o PROALE comemorava seus 20 anos de existência¹⁹, e mais três números foram publicados, posteriormente, pela segunda gestão do Programa. A *Sede de ler* só ganhou o *status* de periódico na gestão atual, que segue investindo em sua publicação²⁰.

Outras participações do PROALE que também se deveram ao reconhecimento de seu trabalho foram as que se deram em programas de avaliação do MEC, tanto de livros de literatura quanto de livros didáticos para serem utilizados nas bibliotecas escolares e nas escolas de rede pública do Brasil:

- Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005, com a seleção de livros de literatura infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental;

¹⁸ Nota das organizadoras: o texto de Jéssica Rodrigues trata da revista *Sede de Ler*.

¹⁹ Na ocasião, o PROALE recebeu uma Moção de Aplausos da Câmara Municipal de Niterói pelo transcurso de seus 20 anos de existência (1991-2011) e pelo lançamento da Revista *Sede de ler*.

²⁰ A revista *Sede de ler* encontra-se disponível em: <<https://periodicos.uff.br/sededeler/issue/archive>>.

- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010, com a coordenação e a avaliação de livros didáticos para o 1º e 2º anos de escolaridade do Ensino Fundamental;
- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, com a coordenação e a avaliação de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento;
- Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013 e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014, com a avaliação e seleção de obras de Literatura para a composição de acervos destinados às bibliotecas de escolas públicas;
- Programa Nacional do Livro Didático - Alfabetização na Idade Certa – PNLD/PNAIC/2014, com a avaliação e seleção de obras de Literatura para a composição de acervos destinados às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização – primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental;

Considerações finais

O trabalho do PROALE tem um lastro conceitual e político-pedagógico, fundamentado em princípios epistemológicos e metodológicos que foram sendo construídos e aperfeiçoados por meio do estudo, das ações desenvolvidas e das parcerias por ele firmadas durante três décadas.

Ao longo do tempo, o PROALE passou a constituir um espaço de circulação e empréstimo de materiais variados de leitura, especialmente de livros de literatura de potencial destinação infantil e juvenil; a investir na formação continuada de profissionais da Educação e áreas afins; a adquirir importância nas vertentes de ensino – tanto de graduação quanto de pós-graduação em Educação e Letras – e de pesquisa; a intensificar suas parcerias intra e interinstitucionais, o que ampliou sua inserção social e visibilidade para além dos muros da Universidade.

A recuperação da história e das ações do PROALE não tinha como abranger todos os acontecimentos, fatos e realizações que o conformaram e o caracterizaram como um importante programa

de extensão, por sua inegável contribuição à sociedade, nem foi esse o propósito. Suas ações e atividades, seus processos e produções mais significativos foram privilegiados no sentido de darem ao leitor deste artigo uma ideia de como esse Programa se construiu e se constituiu ao longo de seus primeiros 24 anos.

A atuação do PROALE, renovada ao longo de sua existência, foi decisiva para sua continuidade, permanência e expansão não só na Faculdade e na UFF, onde sobressai como um polo importante de extensão associado à pesquisa e à docência, mas também em âmbito nacional.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.(V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia de linguagem**. 6. ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: Hucitec, 1992.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOULART, C. M. A. O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ: discutindo a tensão na construção de práticas de ensino nas décadas de 1970 e 1980. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Trajetórias e processos de ensinar e aprender. Porto Alegre: Editora de PUCRS, 2008. v. 1. p. 1-15.

GOULART, C. et alii. **O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000): uma visão histórica no contexto da educação fluminense e da cidade de**

Niterói no século XX (relatório final de pesquisa). Niterói: PROALE/UFF, 2007.

GOULART, C. M. A.; ABÍLIO, E. C. Aspectos político-pedagógicos do ensino da leitura e da escrita no sistema escolar municipal de Niterói: uma visão histórica. In: **I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro** (I EHEDRJ), 2007, Niterói. Anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (I EHED-RJ). Niterói, 2007. v. 1. p. 47.

_____; _____. **O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000)**. Niterói: PROALE/UFF; FAPERJ, 2007.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PONDÉ, G. **Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional do fim do século XX**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.

PROALE-FEUFF. **Relatório das ações e atividades do PROALE no período 2002-2014: gestão da Prof^a Dr^a Cecília Goulart**. Niterói: Mimeo, 2015.

_____. **Narrando a experiência do PROALE: doze anos fazendo histórias com a leitura e a escrita no Estado do Rio de Janeiro**. Niterói: Mimeo, 2003.

QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: _____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

O acervo do PROALE: uma singela apreciação

Guilherme Semionato

A pessoa que resolve mudar de vida por completo, que decide seguir uma carreira tão diferente da que escolheu — ou da que a vida lhe empurrou —, sente uma necessidade pungente de *aprender*, de entender como essa nova paixão pode ser mais que um capricho ou uma loucura. A força de uma novidade ou de uma resolução é suficiente apenas no comecinho; não dá para andar nas nuvens por muito tempo, porque, tão importante quanto a paixão, é o esteio, que é capaz de trazer as nuvens para o chão em que pisamos. Além de escrever, o trabalho do escritor é ler e acompanhar o que se faz e o que se pensa, o que se publica e o que se traduz. Esse é o arrimo, por isso é tão difícil acreditar na obra literária de um escritor que não lê e por isso o apoio que as bibliotecas dão ao escritor é tão precioso.

Em 2015, apenas por ter escrito um texto para crianças (e não só para elas), já tinha entendido que ia passar a vida criando livros e me recusava a fazer qualquer coisa que não fosse isso. Tão tarde assim — tinha 28 anos, o que significava me despedir de uma década “profissional” inteira —, e com essa premente necessidade de aprender, fui atrás dessa minha nova vida, o que significa dizer que eu finalmente tomei minha vida nas mãos. Não é exagero dizer que, àquela época, eu conhecia pouquíssimo ou nada do universo da literatura que crianças e jovens leem; acho que passei 15 anos sem pisar na seção infantojuvenil das livrarias. Em 2015, montei minha barraquinha nesse enclave: passava horas em livrarias (e algumas delas nem existem mais, como a Livraria Cultura do Cine Vitória) e em bibliotecas (como a Parque de Niterói e do centro do Rio), e comecei a montar minha biblioteca com livros comprados principalmente em sebos.

Muito do que eu li naquela época eram recomendações que tirava de listas de prêmios literários, especialmente o da FNLIJ. Garimpar sebos, comprar livros pela Estante Virtual, frequentar livrarias e bibliotecas: isso consistia na parte central do meu trabalho, mais até do que escrever, porque eu precisava dessa bagagem, dessa *confiança*, para identificar espaços vazios no mercado e ocupá-los, e mesmo para abrir espaços inteiramente novos para a minha literatura.

O acervo do PROALE entrou na minha vida em 2016, ano em que ingressei no curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil da UFF. Se a memória não falha, foi a professora Sonia Monnerat que falou à turma sobre o acervo e nos incentivou a explorá-lo. Fiquei maravilhado com o que vi: em um espaço tão exíguo encontrei milhares e milhares de livros, vários que eu estava procurando e tantos outros que nem sabia que existiam. A sala me pareceu um paraíso, um lugar tão acolhedor para que eu continuasse minha educação. Desde então, tenho o acervo do PROALE como uma das bases da minha vida de escritor.

O alicerce mais importante é minha própria biblioteca — que tem mais de mil livros infantojuvenis, sem contar os *e-books*, e boa parte deles esgotados ou em outras línguas, comprados de livrarias e sebos do mundo inteiro —, porque ali eu exerço um trabalho de curadoria próprio. (É claro que todo leitor faz sua curadoria nas estantes de livrarias e de bibliotecas públicas, mas na *minha* biblioteca só entram os livros que *eu* quero, escolhidos a dedo, e montar uma biblioteca é como montar uma vida.) Também é essencial frequentar livrarias, para conhecer a produção editorial mais recente, porque nenhuma biblioteca se atualiza como uma livraria, onde isso acontece rápido *até demais*. Uma visita em um mês é uma coisa; no mês seguinte, é outra: quase todas as novidades da visita anterior desapareceram dos destaques e foram substituídas pelos últimos lançamentos (e que lição dolorosa e necessária um escritor pode tirar disso!).

O terceiro apoio indiscutível é a internet e suas bibliotecas digitais e públicas. Os milhares de livros infantis escaneados

disponíveis para empréstimo no *site Open Library/Internet Archive* e os vídeos em que mediadores de leitura, professores e bibliotecários leem livros no *YouTube* e no *Facebook* abriram as janelas da produção literária mundial para mim. (Há alguns anos, decidi que, além de escrever meus textos, também queria atuar apresentando autores e livros estrangeiros para editoras e recomendando sua publicação no Brasil, traduzindo-os, se possível; por eu me considerar muito mais um leitor do que um escritor, meu projeto de literatura *jamais* poderia abranger apenas as minhas histórias.) Por fim, tive o imenso apoio da biblioteca física e pública de qualidade, e a coleção de livros do PROALE é a minha preferida.

A unidade de um patrimônio

O acervo conta com a vasta maioria dos livros infantojuvenis publicados no Brasil entre 1997 e 2014, período em que o PROALE foi votante do Prêmio FNLIJ e recebeu com regularidade as obras inscritas. É curioso notar que esse intervalo de tempo é idêntico ao da vigência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias (e não só) para as escolas públicas. Um passeio pelo acervo dá a ver a indústria do livro atrelada e enfeitada pelas compras institucionais — acompanhamos essa explosão mercadológica (centenas de milhões de livros adquiridos pelo Governo Federal) rumo a seu esgotamento — e também o florescimento das editoras independentes, que trilham um caminho à parte do mercado escolar.

A partir de 2015, não há tanto da produção editorial no acervo e a tendência — agora que o PROALE deixou definitivamente de ser votante do Prêmio FNLIJ — é que isso se mantenha. Isso não diminui a importância do acervo de forma alguma. Por quase duas décadas, sua abrangência salta aos olhos: livros magníficos e, por que não?, livros bem pouco magníficos também, que, para pesquisadores e escritores, são tão importantes quanto os primeiros. É muito bom que exista *tudo*. A curadoria do acervo foi feita pelas editoras

brasileiras: o que publicaram, o que deixaram de publicar, o que traduziram, o que deixaram de traduzir. Entre erros, acertos e omissões, entre a arte e o comércio, o panorama editorial se manifesta completo ali dentro. Há livros de editoras que não existem mais, caso da Cosac Naify, por cujo fechamento ainda choramos, e primeiras edições de obras que nasceram clássicas e que continuarão a ser reeditadas décadas afora. Há também outros tantos livros publicados antes de 1997, parte de um modesto acervo anterior.

Foi isto que o PROALE me propiciou: uma educação literária. Minhas visitas ao acervo se confundem com os anos em que fui pesquisador do grupo LeLiS — Leitura, Literatura e Saúde, porque nos reunimos na sala do Programa. A pandemia veio e me privou desse duplo convívio — com meus colegas de pesquisa e com essa sala querida. Como ainda não há uma perspectiva para o retorno das visitas periódicas à sala, o que resta é a percepção meio triste de que meus tempos áureos no PROALE ficaram para trás.

Essa impressão é apaziguada de duas formas. Primeiro, quando penso que a partir de agora haverá livros que *eu* escrevi no acervo, então vou fincar permanentemente minha presença na sala. Por fim, penso na longa vida que o acervo tem pela frente: livros lidos por estudantes da graduação e da pós-graduação de Letras, Educação e Pedagogia (e não só); livros que visitam as crianças do Coluni e de tantas outras escolas pelo valoroso trabalho de bibliotecários e professores; livros que dão apoio a grupos de pesquisa, a cursos de extensão e a cursos de formação de professores da FNLIJ; livros que fundamentam e enriquecem artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. O acervo está vivo: transcende os usuários, o tempo e a sala, e, ao mesmo tempo, tem a medida de todos nós que dele usufruímos, está fincado no aqui-e-agora e tem o tamanho exato daquelas estantes de metal. Não sabemos ao certo os caminhos que um livro percorre em quem o lê, em que momento deixamos de acompanhar a imaginação do escritor para seguir a nossa e então criar o *nosso* livro. E, caso o leitor seja também escritor, talvez pareça confuso ou impossível identificar quando a literatura de alguém termina e a

nossa começa. Se um livro pode ser assim tão rico e misterioso, que dirá uma biblioteca, com tantas obras, com tantas vozes... *juntas*.

Um acervo assim, na minha concepção — e aqui talvez seja fácil falar, porque não estou envolvido no imenso trabalho diário que é cuidar de uma biblioteca pública —, jamais poderá ser desmembrado, sob pena de perdermos a memória do que foi pensado e produzido para crianças e jovens no Brasil por quase vinte anos; perderíamos a trajetória da literatura infantojuvenil no mercado editorial, que a concebe como arte e como produto. É certo que boa parte dos livros do acervo poderia ser muito mais lida em bibliotecas escolares, mas me causaria grande dor saber que um dia esse patrimônio se dispersou e perdeu sua unidade. O acervo do PROALE é o sonho de qualquer escritor, pesquisador e garimpeiro da infância. Eis uma das raríssimas coleções de literatura para crianças e jovens numa universidade pública brasileira — e deve permanecer *una*.

Para mim, hoje, tão importante quanto os livros ali dentro é a memória afetiva que aquela sala guarda. Não há nada mais gostoso do que zanzar pelos corredores apertadinhos e selecionar, a cada duas semanas, os livros que queria trazer para casa. E, *nossa*, a alegria de encontrar o livro que eu queria! Apesar da cuidadosa separação por editoras, gêneros e categorias, dá um trabalhinho considerável encontrar o livro desejado, ainda mais quando são encadernados com grampo e não têm as informações de título e autor nas lombadas. Saber que o livro faz parte do acervo é apenas metade da emoção, porque há sempre o risco de não o encontrar na sala. Enquanto procurava, algumas perguntas sobrevinham: será que alguém levou de empréstimo ontem? *Mas que azar...* Quando é que vai ser devolvido? *Espero que depressa*. Ou será que foi roubado há dez anos? *Maldade!*

Mas veja só...

Não, ninguém pegou emprestado.

Não, ninguém surrupiou o livro.

Olha ele aqui, acabei de achar!

Esta minha singela apreciação do acervo só poderia terminar assim: falando dos instantes mágicos em que eu encontrei o que queria encontrar, desse fio de ouro que liga as duas pontas, livro e leitor, e que só uma biblioteca pode proporcionar. Vida longa ao PROALE: que muitas e muitas pessoas façam sua música dedilhando esse fio.

A nossa Sede de Ler

Jéssica do Nascimento Rodrigues

Diálogos primeiros

O convite para escrever sobre a revista Sede de Ler, especialmente em um livro organizado pelo Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), foi um presente. Nesse mesmo espaço, em 2016, quando ingressei na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, a FEUFF, como professora adjunta, fui acolhida por Dayala de Medeiros Vargens e Edith Frigotto, entre risos soltos e boa prosa. Naquele dia, à mesa grande de estudos e reuniões, havia estudantes que folheavam livros, e a *nossa* Sede de Ler figurava sobre o balcão de entrada, reluzente.

Ali, naquela salinha simpática, comecei a minha trajetória com o PROALE, com a revista Sede de Ler e com as parceiras e parceiros de trabalho em amizade, estudantes e professoras e professores que veem a leitura como compreendemos a água, essencial a todos os seres humanos.

Em meio a esse encantamento, já trazia comigo o interesse em entender os desafios de ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos, desafios esses que, com diversas nuances, todos nós enfrentamos desde o primeiro período da graduação. Assumir o papel social de estudantes nesse universo novo, carregado de ideologias linguísticas, de histórias de letramento e de projetos de educação e sociedade, em contradição, requer nos assumir sujeitos históricos, no que está a autonomia de selecionar leituras, escrever textos para si e para os outros, deleitar-se na literatura, criar e recriar no coletivo, incomodar e incomodar-se com o absurdo, ser uma voz na corrente ininterrupta de comunicação discursiva diante das infindáveis possibilidades da *palavramundo* (FREIRE, 2011).

Esse processo de leituras-escritas vivido na universidade e para além dela, sobretudo na formação contínua de professoras e professores, no ensino, na pesquisa e na extensão, é possível reconhecer nas folhas coloridas da nossa Sede de Ler, resultado de um trabalho coletivo e político que não se faz sem diálogo, mas também não existe sem o contraditório e o inesperado. Que espaços estão disponíveis para que professoras e professores da educação básica e estudantes das licenciaturas sejam lidos e possam também compartilhar suas experiências de escrita? Em quais condições materiais o fazem? E em quais contextos leem e escrevem essas professoras e professores na formação sempre contínua? A qualidade do trabalho com os textos escritos na formação inicial de professoras e professores, considerando os seus percursos, é "suficiente"? São muitos os questionamentos.

Nessa contextura, intenciono apenas esboçar o que, em nós, tem mobilizado a Sede de Ler. Neste texto, portanto, passo a escrever em primeira pessoa do plural a fim de demarcar esse território de muitas vozes e consciências. Apresento, para isso, três seções: a primeira, estas notas iniciais nas quais exponho fragmentos de nossa motivação neste movimento do ler-escrever, além de nosso objetivo principal: realizar uma retrospectiva das publicações da revista; a segunda, a seguir, um pouco da história da nossa Sede de Ler, a revista do PROALE, entre nossos desafios e principais desejos; a terceira, os diálogos infintos, o reconhecimento de que a nossa conversa não termina aqui.

A revista Sede de Ler: uma história de leituras e escritas

No livro *Publique, apareça ou pereça*, Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) dissertam sobre o capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1999; SLAUGHTER; RHOADES, 2004) que tem, de modo avassalante, em especial a partir da ditadura empresarial-militar (LEHER, 2005), levado os programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* no Brasil a uma corrida por pontuação no Currículo Lattes. De extrema relevância para refletirmos sobre o universo

editorial acadêmico-científico, que garante o placar almejado por estudantes, pesquisadoras e pesquisadores desejosos pelo ingresso, pela manutenção e/ou pela ascensão na cena universitária nacional e - claro - internacional, a obra nos leva a refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita nos cursos de graduação, debate a que se tem dado pouco destaque.

Temos refletido, nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA)¹, que esse ofuscamento das práticas discursivas de leitura-escrita de estudantes de graduação nas pesquisas brasileiras se acentua no que se refere aos cursos de licenciatura, aos quais, em um discurso pouco informado e corriqueiro, ainda que reativado hoje pela BNC-Formação², atribui-se a tarefa de formação de professoras e professores não pesquisadoras/es. Na contramão disso, fato é que, como toda produção oral e escrita acadêmico-científica é intencional, voltada a um determinado projeto de sociedade, a importância atribuída, em nossas pesquisas, às práticas de leitura-escrita na formação de professoras e professores pesquisadoras/es, para e na docência na educação básica, também nos traz elementos para a reflexão que aqui apenas encetamos.

A naturalização de alguns discursos - os quais inclusive reforçam a perspectiva do letramento autônomo (STREET, 1995), como os de que graduandas e graduandos devem "aprender a ler e a escrever na

¹ O GEPLEA foi criado oficialmente em 2017 no âmbito da Faculdade de Educação da UFF. Liderado por Jéssica do Nascimento Rodrigues e Fabiana Esteves Neves, o projeto visa a pesquisar, em termos gerais, as práticas de ler-escrever na esfera discursiva acadêmica. Outros detalhes são relatados no capítulo de Neves e Rodrigues, publicado neste livro.

² A BNC-Formação é a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica, publicada em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), apenas 4 anos após a publicação das diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015), em um contexto político de inúmeros retrocessos. Para entender melhor o que representa esse documento, vale a pena ler as contribuições de Costa, Matos e Caetano (2021), além dos inúmeros documentos disponibilizados na rede, como o fez a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

escola", e não na universidade, é um dos aspectos que desconsideram a realidade material e, nessa esteira, dão tónus ao palavrório meritocrático, mais um sintoma do capitalismo acadêmico à brasileira. Nesse bojo, uma certa burocratização da mente (FREIRE, 1996), que acentua a burocratização das práticas discursivas de leitura-escrita acadêmica e docente, como é o caso do preenchimento inexaurível de relatórios, torna cada vez menos reflexivos e participativos os sujeitos históricos que constroem e reconstróem saberes e conhecimentos com o/s outro/s e com o mundo.

Esboçamos esses aspectos iniciais para demarcar que sabemos serem muitos os desafios. Todavia, não é nosso interesse expô-los na sua totalidade, muito menos dar conta de todas as suas determinações. Por ora, limitamo-nos à provocação de interesses por esse debate, que encontra, na revista *Sede de Ler*, um fragmento de nossas reivindicações.

Como é impossível apartar nossas práticas de leitura-escrita, também indicotomizáveis das práticas políticas (FREIRE, 2019), buscamos, como caminho possivelmente coerente e ético, atribuir à *Sede de Ler* a tarefa de criar mais um espaço de diálogo entre estudantes de graduação, professoras e professores da educação básica e do ensino superior e outras trabalhadoras e trabalhadores da educação, não necessariamente mestras/es e doutoras/es. Isso não significa desconsiderar ou menosprezar as convenções acadêmicas nem a necessidade de rigor científico, mas sim abrir-lhes brechas para a ampliação e a multiplicidade de vozes e consciências em debate e, nele, modos outros de dizer. Concordamos com Freire (2019, p. 233):

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

Sem dúvida, espaço de educação linguística (FREITAS, 2021) em processos contínuos de formação de professoras e professores

pesquisadoras/es, educadoras e educadores, a nossa revista nasceu da necessidade de dividir leituras, experiências, literaturas e também pesquisas sobre alfabetização, letramentos, formação de trabalhadoras e trabalhadores da educação, literatura, formação de leitores literários, oralidade, dentre temas afins.

Seu primeiro número, cuja coordenação editorial foi de Cecília Goulart e Margareth Mattos³, lançado em novembro de 2010, já evidenciava esse compromisso decorrente da atmosfera literária do PROALE. Goulart (2010, p. 2) anuncia nosso propósito: "criamos e apresentamos a revista que tem como meta constituir mais um caminho fértil de diálogo entre nós, professores e futuros professores de todos os segmentos de ensino".

A escolha da capa (Figura 1) já nos indica os efeitos de sentido que pretendemos provocar.



Figura 1: Capa da Sede de Ler n. 1 (2010)

³ No capítulo *O PROALE na UFF – breve retrospectiva de sua história e suas ações (1991-2014)*, as autoras relembram esse percurso.

Além da apresentação de Cecília Goulart, o número, publicado na versão impressa⁴, reuniu dois verbetes (ambos sobre alfabetização), quatro artigos, uma resenha de livro de literatura e um poema - gêneros que passaram a demarcar espaço em todas as publicações subsequentes, narrando em conjunto um texto só, uma revista-texto. O projeto gráfico é de Claudia Mendes, que coloriu nossos olhares de leituras e escreveu, junto às autoras e aos autores, o desenho desse trabalho.

Um ano depois, em novembro de 2011, saiu do forno a Sede de Ler de número 2, também sob coordenação editorial de Cecília Goulart e Margareth Mattos⁵. *A árvore que continua a dar frutos* é o título da apresentação de Goulart (2011) que alonga a capa (Figura 2) e os diálogos que atravessam e sustentam um PROALE em prosa e verso.



Figura 2: Capa da Sede de Ler n. 2 (2011)

⁴ As edições de número 1, 2, 3 e 4 eram disponibilizadas também em pdf no site do PROALE; passaram a ter site próprio alocado na plataforma de periódicos da UFF apenas a partir de seu número 5.

⁵ Ao nos referirmos à equipe editorial e a colaboradores da revista, dentre eles os próprios autores, faremos uso de seus nomes completos quando da primeira referência a eles. Entendemos que esta é uma forma de aproximação e valorização dos sujeitos “por trás” dos sobrenomes.

Organizado em cinco artigos, uma resenha, um poema e um curto ensaio sobre literatura de cordel, Goulart e Mattos (2011) publicaram, nesse número, um verbete especial sobre o PROALE, que completava 20 anos à época dessa publicação. Cabe acrescentar que, embora a maioria das seções seja nomeada com o gênero específico a que se referem, já começam a despontar em suas páginas, no universo da pesquisa, alguns relatos de experiências formativas, o que nos levou a criar, mais tarde, a seção *Relatos de experiência*, assim como a incentivar a escrita desse gênero, a que, na esfera acadêmica, se costuma atribuir menos valor, diferente do que ocorre com os artigos científicos, textos-mercadorias do universo editorial.

Além de destacar o trabalho constante com a formação de professoras e professores e de leitoras e leitores, no referido verbete, as autoras reiteram o compromisso do Programa com a extensão universitária no âmbito da Faculdade de Educação da UFF. Oferecendo e fomentando atividades de natureza diversa (cursos, oficinas, eventos etc.) e favorecendo o empréstimo e a circulação de livros de literatura (momento infantil), o PROALE, até hoje, partilha, mantém e alarga um debate coletivo e democrático sobre alfabetização e letramentos, leitura, escrita e oralidade, literatura, ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de línguas adicionais, formação inicial e contínua de professoras e professores e outros temas que vão entrando nessa boa conversa.

A capa da número 3 (Figura 3) exhibe o tema que destaca: a leitura e a infância... e o tempo. Nesse sentido, Cecília Goulart (2012, p. 2) reitera nosso desejo de costurar diálogos para além do texto escrito: "aproveitem também o deleite e a provocação das imagens". Publicada em outubro de 2012, a revista divulga um verbete, quatro artigos, uma resenha e dois poemas.



Figura 3: Capa da Sede de Ler n. 3 (2012)

Na seção *Artigos*, figura um texto reflexivo sobre a formação continuada de professoras e professores das Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares (SLBE) do município de Itaboraí, RJ (BOTELHO; SOARES, 2012). Citamos especialmente essa produção porque compõe esse movimento de trazer para o universo das publicações relatos de experiência escritos por professoras e professores da educação básica: Ana Paula Botelho de Macedo (que, desde a época, é coordenadora das SLBE) e Josiane de Souza Soares. A parceria e a amizade entre o PROALE e as SLBE de Itaboraí prosseguem frutíferas desde 2011, como citado no capítulo de Goulart e Mattos.

Em seu número 4, a Sede de Ler, comemorando os 25 anos de criação do PROALE, é apresentada por Margareth Mattos (MATTOS, 2016), cuja contribuição para o programa e para a revista tem um valor inestimável. Entre livros, leituras e leitores, Margareth foi uma das educadoras mais atuantes nesse projeto, sempre interessada pela formação de leitoras e leitores literárias/os. Ela relembra que foi o Projeto Centros de Leitura e Escrita⁶,

⁶ Esse projeto também é retomado no capítulo de Goulart e Mattos, neste livro.

coordenado por Glória Maria Fialho Pondé, que direcionou as ações do PROALE à dinamização de práticas de leitura e escrita, em especial no universo da leitura literária. Ler a capa dessa edição (Figura 4) é justamente um mote para refletir sobre a importância da literatura como direito básico de todo ser humano (CANDIDO, 1995), como necessidade de criação e recriação e como transposição da realidade posta.



Figura 4: Capa da Sede de Ler n. 4 (2016)

Com um verbete, três artigos, uma resenha e uma crônica, essa Sede de Ler é publicada apenas em março de 2016, quatro anos após a edição de número 3, já sinalizando as nossas dificuldades em manter a publicação impressa. Linda, brilhante e sedutora, ainda era possível esbarrar nos corredores da Faculdade de Educação da UFF com estudantes folheando, lendo e cheirando as páginas desse trabalho coletivo. "Somente um tecido social de pertencimento dá sentido simbólico à leitura, à literatura infantil e juvenil e à promoção leitora", defendem, em nossa revista, Graciela Bialek e Bruna Maria Silva Silvério (2016).

Dois anos mais tarde, a Sede de Ler passa a ser coordenada por Dayala de Medeiros Vargens e Jéssica do Nascimento Rodrigues e publicada apenas na versão eletrônica, vinculada à plataforma de periódicos da UFF. Não foram raros os questionamentos acerca da manutenção da versão impressa - impossível a partir do ano de 2018, sem financiamento para tanto -, a qual deixava, ali, de circular fisicamente para figurar nas telas a que (também) nem todos têm acesso. Os limites materiais nos impuseram essa mudança, ainda que nosso desejo fosse prosseguir com as duas versões e ampliar nosso diálogo. Tirada por Rodrigues (2018)⁷, a fotografia de capa (Figura 5) enquadra uma das estantes do PROALE em pleno uso, no desejo de botar para fora essa materialidade que "deixou de ser".



Figura 5: Capa da Sede de Ler n. 5 (2018)

Nesse número, o verbete de Beatriz Feres sobre *leitura* (FERES, 2018) e a resenha de Margareth Mattos sobre a obra *Retalhos femininos* (MATTOS, 2018), de Glória Pondé, entram em diálogo com quatro artigos, com um poema e com leitoras e leitores:

⁷ As capas das edições 1, 2, 3 e 4 eram de domínio público.

Para finalizar, repete-se a máxima de Ziraldo, “Ler é mais importante que estudar”, enfatizando, por um lado, o papel preponderante da escola no desenvolvimento da competência leitora dos cidadãos e, por outro, o caráter empoderador desse processo, que deve ter como objetivo precípua dotar o indivíduo não só de capacidade interpretativa diante do mundo, mas, sobretudo e em decorrência disso, de autonomia crítica. (FERES, 2018, p. 4).

A leitura, como a defendida no verbete, compõe uma das práticas imbricadas no que entendemos e defendemos ser a educação linguística dentro e fora do cenário da educação institucionalizada. Disso decorre que a compreensão de que a nossa Sede de Ler é sede de criar e recriar o mundo pela leitura, extrapolando, de modo crítico, os limites que convenções acadêmicas nos impõem. É possível, afinal, produzir, dentro da esfera discursiva acadêmica, uma revista que manifeste, do título ao ponto-final, o desejo de formar leitoras e leitores autônomas/os e motivar leituras, outras leituras?

Publicada em outubro de 2019 sob coordenação editorial de Dayala de Medeiros Vargens e Jéssica do Nascimento Rodrigues, ainda sem financiamento algum, a revista de número 6 passa a ser cadastrada como projeto de extensão na Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da UFF. As editoras escreveram:

Publicar a sexta edição da revista Sede de Ler é um ato organicamente político, intencional, situado em uma conjuntura sócio-histórica específica, de retração de financiamentos e de controle ideológico sobre o ensino, a produção científica e a extensão universitária, enfrentando o quadro de sucateamento das universidades e das escolas públicas brasileiras. Com a colaboração de professores pesquisadores, trabalhadores da educação básica e do ensino superior, como espaço dialógico e democrático, esta publicação é fruto das contradições inerentes à pauta da docência, em um contexto de possível redefinição da base nacional de formação de professores e de luta pela preservação da autonomia docente. (VARGENS; RODRIGUES, 2019, p. 2)

Mas o grupo de colaboradoras e colaboradores cresceu, contando com estudantes de graduação interessados pela área das linguagens, os quais começaram a cuidar - artesanalmente - da manutenção do projeto gráfico e, junto às editoras, da revisão dos textos e de outros aspectos técnicos.

A capa desse número (Figura 6), devidamente autorizada, é um retrato de Glória Pondé, que, homenageada na *Jornada Glória Pondé: a arte de fazer artes*, evento organizado pelo PROALE e realizado em 2018, chega à sexta edição da revista em um movimento de recuperação das origens dessa nossa sede.



Figura 6: Capa da Sede de Ler n. 6 (2019)

Nesse número, além de um verbete sobre a docência, destacamos três textos de homenagem à educadora: *Tributo à Glória Pondé*, de Eleonora Cretton Abílio e Margareth Mattos (ABÍLIO; MATTOS, 2019); *Memórias acionadas: espaçotempo para Glória Pondé*, de Jane Paiva (PAIVA, 2019); e *A arte de fazer arte: História e histórias*, de Rosa Maria Cuba Riche (RICHE, 2019). Ao todo, são cinco artigos, um relato de experiência, uma resenha e um conto-ensaio. Cabe destacar que foi nessa edição que constituímos, pela primeira vez, uma seção própria para os relatos de experiência.

Ainda, preferimos chamar de conto-ensaio o belíssimo texto escrito por Nilma Lacerda, *Clarice à beira da tarde*, mas apenas após refletirmos, e muito, sobre que nome atribuir ao gênero que ela escrevera, já que esse foi, desde a sua criação, o modo de organização das seções da revista. Sem dúvida, a educadora é uma das escritoras que mais contribuem com a nossa Sede de Ler.

Nós entendemos que há limites em uma organização interna da Sede de Ler em gêneros. Brincando com o texto de Lacerda, "É uma fantasia, reconhece" (2019, p. 43). Ao mesmo tempo, e por ora, essa escolha demarca a entrada de textos menos padronizados ao universo da revista.

Já a revista de número 7 foi publicada no primeiro semestre de 2020, período do isolamento social acarretado pela pandemia da covid-19. A janela fotografada por Fabiana Esteves Neves (Figura 7), na capa, expressa um sem-número de possibilidades de sentido, para nós, textos-palavras-mundos que atravessam as paredes quase intransponíveis de nossas casas.



Figura 7: Capa da Sede de Ler n. 7 (2020)

Coordenada por Dayala de Medeiros Vargens e Jéssica do Nascimento Rodrigues, a sétima edição reforça seu caráter democrático. Nela, procuramos estender o "debate sobre as práticas de leitura e escrita no contexto educacional em intercâmbio com as desenvolvidas no contexto acadêmico" (VARGENS; RODRIGUES, 2020, p. 2) e ampliamos a equipe editorial, que passa a contar com Danuse Pereira Vieira, Camilla dos Santos Ferreira e Fabiana Esteves Neves, grandes parceiras. A equipe passa a receber colaboração direta de dois egressos do curso de Letras, que foram nossos bolsistas em outros projetos e frequentadores assíduos do PROALE, Michel Marques e Elisa Bragança. O carinho que sentimos pela Sede de Ler se reflete na amizade que construímos e cultivamos nesse grupo.

Em tal edição, publicamos um verbete, quatro artigos, seis relatos de experiência, uma resenha e dois textos literários, com participação considerável de estudantes da graduação, alguns recém-formados. Para exemplificar, destacamos a resenha *Da minha janela*, escrita por Bruna Lugatti de Souza (SOUZA, 2020), sobre o livro de literatura infantil escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff, e que dá nome à sua resenha. Egressa do curso de Letras, ela foi uma bolsista extremamente comprometida com o PROALE e com os livros que recebia, registrava e organizava nas estantes. Mas não só. Leitora voraz de literatura, realizou todo o seu trabalho sob coordenação de Margareth Mattos, a quem muito estimamos.

No segundo semestre do mesmo ano, dedicamo-nos a realizar nosso primeiro evento no modelo remoto, a fim de comemorar os 10 anos da Sede de Ler, que chegava, enfim, à sétima edição. Sobrevivera. A *I Jornada da Revista Sede de Ler* ocorreu no dia 27 de novembro de 2020 com participação da equipe editorial, autoras e autores, leitoras e leitores, em um dia agradável de diálogos pela tela. Sublinhamos que, pela manhã, as autoras e autores dos relatos de experiência publicados até aqui narraram seus textos em roda de conversa; e, pela tarde, as autoras e o autor dos três últimos verbetes - Beatriz Feres, que escreveu *Leitura*; Danuse Pereira,

Diálogo; Diego Vargas, *Docência* - participaram de uma mesa-redonda, retomando seus escritos, relacionando-os e nos enfeitando com essa trilogia. O cartaz-programação está disponível como Figura 8.

PROGRAMAÇÃO:

9H ÀS 9H10
ABERTURA: 10 ANOS DE SEDE DE LER

9H ÀS 11H10
APRESENTAÇÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA

11H10 ÀS 12H
ATIVIDADE CULTURAL

14H30 ÀS 16H
MESA-REDONDA: LEITURA, DOCÊNCIA E DIÁLOGO
CONVIDADOS:
BEATRIZ DOS SANTOS FERES (UFF)
DANUSE PEREIRA VIEIRA (UFF)
DIEGO DA SILVA VARGAS (UNIRIO)

16H ÀS 16H30
LANÇAMENTO DO NÚMERO 7
DA REVISTA SEDE DE LER

INSCRIÇÕES:
[HTTP://BIT.LY/JORNADAASEDELER](http://bit.ly/jornadaasedeler)

Para mais informações:
revistasedeler@gmail.com
proale@vm.uff.br

Figura 8: Cartaz-programação da I Jornada da Revista Sede de Ler (2020)

No finalzinho do segundo semestre de 2020, nossa oitava revista foi publicada em edição temática: *Diálogos entre escola e universidades sobre os tempos-espacos de ensinar-aprender*. Nossa motivação para essa escolha surgiu dos diversos desafios que precisamos enfrentar no âmbito do ensino dito remoto. Era possível ensinar remotamente? Era possível acessar os livros do acervo do PROALE para ler? Como faríamos para continuar nosso trabalho "de fora" da escola e da universidade? Como faria a comunidade escolar e acadêmica? Sem respostas prontas, perguntas se transformaram em perguntas, como deve ser.

Coordenada por Camilla dos Santos Ferreira, Dayala de Medeiros Vargens e Jéssica do Nascimento Rodrigues, a Sede de Ler de número 8 apresentou capa de Danuse Pereira Vieira,

fotografia que nos leva para fora, em época de esvaziamento dos espaços públicos e de escassez de trabalho para muitas pessoas, dentre elas estudantes, professoras e professores.

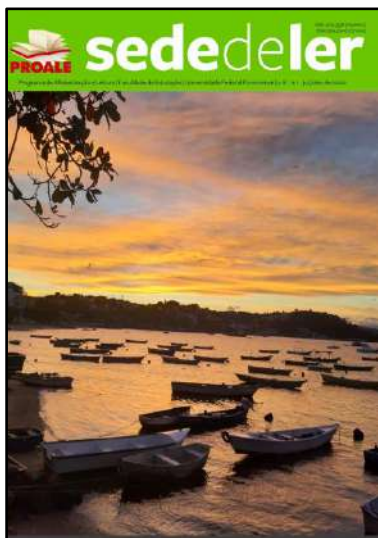


Figura 9: Capa da Sede de Ler n. 8 (2020)

Nesse contexto, abre a edição o verbete *Ensino*, escrito por Cíntia Lacerda Rabello (RABELLO, 2020). Além dele, são publicados três artigos, quatro relatos de experiência, uma resenha, dois textos literários e uma entrevista. Dentre tais produções, um dos relatos de experiência chama a atenção das editoras - *Do luto ao grito: reflexões e indagações de uma professora de educação infantil sobre planejamento de aula em tempos de pandemia* (CRISTINA, 2020) - já que "apresenta os desafios dessa professora na elaboração de planejamento de aula na rede municipal de educação do Rio de Janeiro no ano 2020" (FERREIRA; VARGENS; RODRIGUES, 2020, p. 4). Débora Cristina Conceição é professora da educação infantil em uma escola municipal do Rio de Janeiro, RJ.

Na seção *Entrevista*, algo novo na Sede de Ler, Michel Marques conversou com Ana Paula Botelho, que relembrou todo o percurso de trabalho com a literatura infantil nas Salas de Leitura e

Bibliotecas Escolares (SLBE) de Itaboraí, RJ. Ela também resgatou a importância do PROALE na formação das professoras e professores e, mais tarde, do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA)⁸, já que os programas de extensão se tornaram parceiros a partir de 2019. Orgulhosa do trabalho que coordena há tantos anos, Botelho (2020, p. 83) resumiu:

Isso não pode ficar apenas dentro da sala de aula, dentro de algumas escolas e dentro de algumas equipes. Isso precisa ganhar o mundo, pois é um trabalho muito lindo com a literatura. Eu, particularmente, nunca vi, dessa forma, um trabalho acontecer em outro lugar. Então é esse trabalho que estamos fazendo com esses pares. Todos que vem falar conosco, gostam muito e incentivam as professoras a levarem esse conhecimento para outros lugares.

Almejamos, nesse sentido, fortalecer a (auto)valorização do trabalho de professoras e professores com a literatura, com a leitura, com a escrita, com o universo de textos lidos, escritos, falados, imaginados. Este também é o nosso trabalho.

No ano de 2021, aventuramo-nos, mais uma vez no modelo remoto, a organizar e realizar a *II Jornada da Revista Sede de Ler*, que ocorreu no dia 20 de agosto também com participação da equipe editorial e de colaboradoras e colaboradores, em especial autoras e autores. Antes do meio-dia, a mesa-redonda *A Revista Sede de Ler e seus verbetes* foi uma deliciosa leitura de Cíntia Lacerda Rabello sobre a palavra *Ensino* e de Sonia Monnerat Barbosa sobre *Literatura*, aliás *Ser ou não ser Literatura*, fazendo jus a seu texto. Seguindo a programação, encontraram-se algumas escritoras para ler seus poemas publicados na *Sede de Ler: A casa*, por Girlane Maria Ferreira Florindo; *Haikus de Borborer*, por Marina dos Reis; e *Clarice à beira da tarde*, por Nilma Lacerda. Ler para o/s outro/s e com o/s outro/s, para nós, é dialogar, dividir e ampliar leituras. Na parte da tarde, a partir das 14h30, seguimos com as apresentações de cinco relatos de experiência, os quais foram

⁸ O capítulo de Neves e Rodrigues, neste livro, dedica-se ao LabLA.

publicados nos números mais recentes, e finalizamos o dia lançando a Sede de Ler de número 8. O cartaz-programação está disponível como Figura 10.



Figura 10: Cartaz-programação da I Jornada da Revista Sede de Ler (2021)

Por fim, encerramos essa rápida retrospectiva com a revista de número 9, que passa a ser coordenada por Camilla dos Santos Ferreira e Dayala de Medeiros Vargens. Nathalia Cristina Pereira Fernandes, estudante do curso de Pedagogia, nos presenteou com a fotografia de capa (Figura 11): o céu, a ponte, o mar, a luz solar e a janela que se abre sobre nós, em um momento de retorno paulatino e cuidadoso às atividades presenciais, com máscaras e vacina.

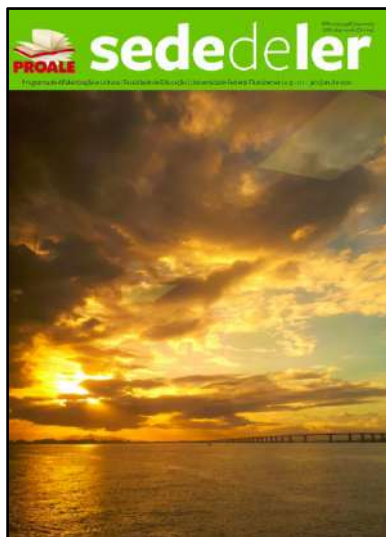


Figura 11: Capa da Sede de Ler n. 9 (2021)

Assim, tomamos a liberdade de dialogar textos, vozes da/na nossa Sede de Ler, trazendo para cá parte do poema de Cesar Augusto de Oliveira Casella, publicado nesse número, junto a mais três textos poéticos. Lindo, sensível, imagético.

TEZ

eu te abracei
pela última vez
paisagens
miragens
os meus olhos percorrem a vista estática
do que eu não posso mais ver.

(CASELLA, 2021, p. 78)

Além dos quatro textos literários que citamos, um verbete, quatro artigos, dois relatos de experiência e uma resenha engrossam esse caldo. Chamamos atenção para o relato *As vivências éticas e estéticas produzidas pelos artefatos culturais nos cotidianos*

escolares, escrito por Marcelo Machado, Maria Cecília Castro, Thamy Lobo e Renata Rocha (MACHADO; CASTRO; LOBO; ROCHA, 2021), que abordam tais vivências com crianças dos anos iniciais de uma escola pública do Rio de Janeiro, RJ. O tema são os processos migratórios narrados em imagens em um livro de literatura infantil. Uma boniteza!

Embora célere, acreditamos que essa retrospectiva sobre a nossa Sede de Ler deixa-nos mais sede de ler, de dividir, encorajar e estender leituras e escritas no universo de estudantes, professoras e professores, trabalhadoras e trabalhadores da educação, num processo de criação e ampliação de repertórios, de valorização do trabalho com a literatura infantil e com a formação de leitores, de acolhimento de histórias de letramento ofuscadas, na pressa acadêmica, por letramentos dominantes (STREET, 2014), de crítica a ideologias linguísticas e de incentivo a autorias outras, menos óbvias e esperadas, na escola e na universidade.

Diálogos infindos

Aquela sensação de que nos apagamos nos textos que escrevemos para dar espaço a citações diretas e indiretas, a vozes alheias a nós, é uma falsa impressão. Nós sempre estaremos em nossos textos *em diálogo*, quando escrevemos e, também, quando lemos. Aquela exigência reiterada de que precisamos escrever claro e preciso, seguindo uma língua que quase não é a nossa, que não nos pertence, que está fora, é uma falsa aceção. Nós utilizamos e criamos a nossa língua/linguagem nas esferas discursivas nas quais circulamos, para ler, escrever, sentir, produzir sentidos. Aquela atmosfera criada em torno da autoridade para se dizer o que se deseja e pretende dizer, em torno da validade intransponível dos conhecimentos científicos em prejuízo de outros saberes, algo que talvez o artigo científico, como gênero, respalde em muitas áreas, é limitante de leituras e escritas outras. Conhecimentos e saberes são sempre históricos, afinal.

Na Sede de Ler, procuramos reivindicar tais asseverações como educação linguística em processo, e é a literatura, em especial a infantil, que tem nos ensinado a ler nosso trabalho com lentes outras. Por isso, a nossa revista não alimenta o texto pré-formatado, previsível e chato, não incentiva estritamente a divulgação de resultados de pesquisas nem procura fortalecer-se como mecanismo de ranqueamento de currículos... não. Na nossa revista, desejamos novas leituras e escritas porque entendemos ser possível elaborar novos modos de ler e produzir existência.

Agradecemos a todas as autoras e autores, a todas as leitoras e leitores e a toda a equipe do PROALE e da revista. Esse relato é nosso.

Referências

ABÍLIO, E. C.; MATTOS, M. Tributo a Glória Pondé. **Sede de ler**, Niterói, ano 6., n. 6, p. 7-10, out. 2019.

BIALET, G; SILVÉRIO, B. M. S. Acerca do colonialismo cultural implícito na circulação da Literatura Infantil e Juvenil na América Latina. **Sede de Ler**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 16-22, 2016.

BIANCHETTI, L; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

BOTELHO, A. P.; FARIA, M. M. De quando a Literatura nos afeta e atravessa: entrevista com Ana Paula Botelho. **Sede de Ler**, Niterói, v. 8, n. 1, p. 80-88, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASELLA, C. A. de O. Versos avulsos. **Sede de ler**, Niterói, v. 9., n. 1, p. 78-79, jan./jul. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CRISTINA, D. C. da S. C. C. Do luto ao grito: reflexões e indagações de uma professora de educação infantil sobre planejamento de aula em tempos de pandemia. **Sede de ler**, Niterói, v. 8, n. 1, p. 68-74, jul./dez. 2020.

FERES, B. Leitura. **Sede de ler**, Niterói, ano 5., n. 5, p. 3-4, set. 2018.

FERNANDES, N. C. Fotografia de capa. **Sede de ler**, Niterói, v. 9., n. 1, jan./jul. 2021.

FERREIRA, C. S.; VARGENS, D. de M.; RODRIGUES, J. do N. Apresentação. **Sede de ler**, Niterói, v. 8., n. 1, p. 3-5, jul./dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 3 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. Educação linguística. **Sede de Ler**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 5-8, 2021.

GOULART, C. M. A. Nasce uma revista. **Sede de ler**, Niterói, ano 1., n. 1, p. 2, nov. 2010.

- _____. A árvore continua a dar frutos. **Sede de ler**, Niterói, ano 2., n. 2, p. 2, dez. 2011.
- _____. Infância, crianças e leitura. **Sede de ler**, Niterói, ano 3., n. 3, p. 2, out. 2012.
- _____.; MATTOS, M. PROALE. **Sede de ler**, Niterói, ano 2., n. 2, p. 3-4, dez. 2011.
- LACERDA, N. Clarice à beira da tarde. **Sede de Ler**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 42-47, 2019.
- LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FAVERO, O. (Org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Niterói, RJ: Eduff, 2005. p. 211-245.
- MACEDO, A. P. S. B. de; SOARES, J. de S. Quando professoras leem literatura... uma reflexão sobre o processo de formação continuada de professoras de Sala de Leitura. **Sede de ler**, Niterói, ano 3., n. 3, p. 5-10, out. 2012.
- MACHADO, M. F.; CASTRO, M. C.; LOBO, T.; ROCHA, R. As vivências éticas e estéticas produzidas pelos artefatos culturais nos cotidianos escolares. **Sede de ler**, Niterói, v. 9., n. 1, p. 55-64, jan./jul. 2021.
- MATTOS, M. PROALE: 25 anos de literatura e formação do leitor literário. **Sede de ler**, Niterói, ano 4., n. 4, p. 2, mar. 2016.
- _____. Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional do século XX. **Sede de ler**, Niterói, ano 5., n. 5, p. 30-31, set. 2018.
- NEVES, F. E. Fotografia de capa. **Sede de ler**, Niterói, ano 7., n. 7, jan./jul. 2020.
- PAIVA, J. Memórias acionadas: espaçotempo para Glória Pondé. **Sede de ler**, Niterói, ano 6., n. 6, p. 11-15, out. 2019.
- RABELLO, C. R. L. Ensino. **Sede de ler**, Niterói, v. 8, n. 1, p. 6-9, jul./dez. 2020.
- RICHE, R. M. C. A arte de fazer artes: História e histórias. **Sede de ler**, Niterói, ano 6., n. 6, p. 16-21, out. 2019.
- RODRIGUES, J. do N. Fotografia de capa. **Sede de ler**, Niterói, ano 5., n. 5, set. 2018.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism**: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

_____; RHOADES, G. **Academic capitalismo and the new economy**: markets, state and higher education. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

SOUZA, B. L. Da minha janela. **Sede de ler**, Niterói, ano 7., n. 7, p. 82-83, jan./jul. 2020.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 145-155.

VARGENS, D. de M.; RODRIGUES, J. do N. Apresentação. **Sede de ler**, Niterói, ano 6., n. 6, p. 2-3, out. 2019.

_____; _____. Apresentação. **Sede de ler**, Niterói, ano 7., n. 7, p. 3-5, jan./jul. 2020.

VIEIRA, D. P. Fotografia de capa. **Sede de ler**, Niterói, v. 8, n. 1, jul./dez. 2020.

Rodas de leitura de textos literários: em tela uma experiência¹

Danuse Pereira Vieira

Introdução

Entra em mim, como em uma tela
de Renoir/ enquanto é primavera,
enquanto o mundo/ não poluir o azul do ar!
QUINTANA, 2005

Em *Canção pela vida*, a voz do poeta nos inspira e se faz âncora para pensarmos o mundo, no qual creio que o escritor não sonhou viver. Infelizmente, poeta Quintana, o mundo em 2020 não é/foi uma tela de Renoir, experienciamos ares contaminados por um vírus, que em muitos tornou-se mortal, a defesa pela vida virou a busca incessante pela promessa de outras primaveras e chama-se vacina! Tivemos que viver com medo dos rodopios de um vírus que ainda teima em nos afastar do mundo, como aqueles pintados por Renoir, afáveis, alegres, e que também nos proíbe viver a vida em múltiplos, em multidão, mão em mão... E foi/é assim que teimamos, e, para resistir, procuramos ancoragens que nos fizeram/fazem driblar a loucura da vida só, do aprender só, do pensar só, do respirar apertado e Sem impor nenhuma servidão, encontramos a literatura no seu puro dizer ao e com o outro — o leitor.

Convém apontar que as experiências relatadas neste escrito ocorreram durante as Rodas de leitura de textos literários, realizadas no momento em que o isolamento social já durava alguns meses e as atividades presenciais na Universidade Federal Fluminense (UFF) estavam suspensas em consequência do período pandêmico provocado pela covid-19. A princípio, a referida ação

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado em 2022.

foi parte do *Festival em casa com a FEUFF* (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense) (#emcasacomFEUFF); depois, desenvolvida como ação de extensão do PROALE (Programa de Extensão Alfabetização e Leitura) e disciplina Atividades Culturais (AC), componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFF que visa contribuir para formação estética, cultural do estudante, articulando-a com sua prática docente. Nosso fazer teve/tem como objetivo propiciar um tempo para ler e compartilhar leituras literárias.

Nossas Rodas de leitura de textos literários surgem da necessidade docente de quatro professoras de encontrar seus alunos, Jéssica Rodrigues, Camilla Ferreira, Dayala Vargens e eu, Danuse Pereira. Mas, como? Nossos sujeitos psicológicos também estavam devastados e exauridos pela obrigação de vida em suspenso que a pandemia da COVID-19 nos imputou. Durante as reuniões departamentais da FEUFF, nasce a proposta do *Festival em casa com a FEUFF*, com o objetivo de (re)estabelecer contato com a comunidade discente de nossa unidade. Diante da proposta, várias oficinas e cursos foram encaminhados e as ações tiveram início.

Nesse momento, as quatro docentes se “entreolharam” pelo gélido *Google Meet* (plataforma de videoconferência) e a professora Jéssica Rodrigues, bakhtiniana, cortada por muitos ventos do universo, fita uma brecha de viver a universidade estabelecendo relações para além do ensino/pesquisa/extensão, e, no agora pandêmico, tocando em mais uma dimensão, a socioemocional. Para esse fazer acadêmico, desponta o convite para as outras três professoras criarem juntas um espaço para driblar a pandemia e suas agruras. Assim, chegamos à literatura e a sua potência dialógica – criamos, ainda incertas no manejar, a oficina Rodas de leitura de textos literários, que, mais adiante, tornou-se além de uma ação extensionista, junto ao PROALE, uma disciplina.

Peço desculpas ao leitor se excedo os limites do narrar um processo e descrever em partes, nas próximas seções, como a ação de extensão/disciplina foi tomando corpo e forma, mas, creio que através de tal resgate “[...] as pessoas lembram o que aconteceu,

colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91). Logo, para se fazer em tela, este escrito organiza-se no tempo do gerúndio, daquele em processo e que (re)constrói no tempo do fazer.

A seguir, há um breve passeio por vozes teóricas, que mais divido com o leitor por vício acadêmico. Ou ainda, porque ao escrever, mesmo que deseje trilhar por uma anarquia de escrita quanto às características do gênero com o qual escrevo, a escritura insiste em pensar sobre os saberes e atravessamentos que leitura/literatura convocam. Ainda assim, intento neste escrever num ritmo mais disperso que me afasta do teorizar/ categorizar o que, por falta de outro termo, chamo de resultado do nosso trabalho/ação.

Refletindo sobre o fazer: a leitura como prática social e performance no mundo

Não leia odes, meu filho, lê os horários/ (dos trens,
dos ônibus, dos aviões); /são mais exatos
(ENZENSBERGER,1985, p. 24).

Os meses de 2020 não nos deixaram viver-ler nenhum poema sublime, cantado em coro... Pior, não nos foi permitido nem a leitura dos letreiros das ruas, as escritas corriqueiras das cidades. Na busca pelo pulsar da vida, aprendemos um outro viver, nós nos encontramos pelas telas e fomos deixando vestígios de nossas interações.

A história da civilização humana nos apresenta os sinais que o homem soltou por onde passou: imagens em cavernas, pinturas em vasos, nos corpos.... Todas são formas que o homem criou para interagir, ler, representar e modificar o que está a sua volta pela e com a linguagem, esta interpretada como interação e com a pressuposição da necessidade de construção entre sujeitos que

agem por intermédio da linguagem. No caso do relato aqui exposto, a linguagem literária foi nosso instrumento de sentir e ver o outro-estudante. No permear da leitura do texto, construímos caminhos/interações e sentimos o outro-escritor, que nos apresentou um recorte do mundo que não podíamos viver, mas buscávamos seus vestígios. Fomos professoras, cursistas e estudantes percorrendo os campos trilhados pelos autores e por nós ressignificados, durante o imposto “exílio” que vivíamos no tempo pandêmico.

Durante nossos encontros, a cena de interação era tomada por performances de leituras, uma encenação social extremamente prazerosa preenchia as duas horas do *Google Meet*. Nós, docentes, cursistas, graduandos, professores da Educação Básica experenciamos atos de leituras estimulados pelo sentir o que as vozes encenavam, como recontextualizavam e inseriam seus sentidos nas palavras dos poetas, escritores... Em muitos momentos, cursistas e professoras compartilharam a própria escrita.

Ao recontar esses momentos, tomados por encenações sociais, instauo diálogo com Zumthor (2000, p. 50). Segundo o autor, a performance é um momento de recepção e, “[...] privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido”. Na variedade de vozes que se entrecortaram, a vida, naquele recorte de tempo, ia se manifestando nos diálogos que curiosamente criavam um tecido interdependente, cheios de palavras e contrapalavras (BAKHTIN, 2003). Nesse processo, íamos buscando o que cada leitura doava para os nossos outros.

Sabendo que, no mundo, os seres humanos se colocam como seres interpretativos e instituidores de sentidos (HALL, 1997), percebo que as leituras, as interpretações, ecoadas em nossos encontros, criavam um sistema de acepções que davam significados ao que perpassava os sujeitos-sociais daquele momento. De certa forma, após aquelas sessões de leituras livres, voltávamos com outros sentidos em nós. Estes nos ajudavam a regular as nossas práticas e viver naquele sombrio e instável mundo desenhado em 2020.

Tal sensação vivenciada, levou-me a retomar o texto e a sua leitura como um fato social, i.e., “[...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL,1997, p.1). Durante as rodas, exercitamos a leitura como prática social, cortada por sistemas que geraram um universo de significados em cada participante, já que solicitaram a continuidade dos encontros.

Recuando no tempo e em diálogo, chegamos à antiguidade, época em que o ler em voz alta era uma prática social comum e se fazia necessária, pois a escrita antiga não separava as palavras, o que tornava a leitura algo extremamente laborioso (ZILBERMAN, 2001). No cenário das nossas rodas, o declamar ganhou esse aspecto milenarmente conhecido pela humanidade de prazer coletivo diante da leitura em voz alta.

Historicamente, no século I a.C., em Roma vivenciou-se a leitura doméstica, às vezes, mais solitária. Guardando as devidas proporções, recontextualizamos, em nossas rodas, uma espécie de leitura doméstica, mas que gentilmente dividia o prazer que o texto literário proporciona ao nos aproximarmos das formas e nuances das leituras individuais dos textos — “das performances de leitura”. Estas apresentam um modo particular de cada leitor ler, revelam suas escolhas e hábitos (ZUMTHOR, 2007, p. 32). Nesses momentos divididos, a leitura perdeu o caráter do ler individualmente, em nossas casas, e passou para o exercício de compartilhamentos gentis entre um grupo de leitores, sem distinção ou posição hierárquica. Não havia docentes e alunos assimetricamente colocados em sala, mas leitores que dividiam suas escolhas e performances de leitura.

Caminhando: um pouco das edições realizadas

Dentro do *Festival em casa com a FEUFF*, tivemos três encontros que duraram duas horas cada nos dias 14/7/2020, 21/7/2020 e 28/7/2020. Já nesse momento, tivemos a parceria com o PROALE, que desenvolve há décadas ações que promovem a leitura como bem

cultural entre graduandos e professores da Rede Básica do Rio de Janeiro, sobretudo, na cidade de Niterói e nos municípios próximos.

No primeiro momento da ação, convidamos os participantes a levarem leituras que os tivessem acompanhado nos dias daquele ano. Como não tínhamos um cronograma de leituras fixas, o que é comum dentro da universidade, a ansiedade do que nos esperaria no tempo do encontro era presente. Afinal, não tínhamos uma sequência didática sob nossa batuta... E se os cursistas não trouxessem nada? Duas horas cortadas pelo silêncio? Confesso que essa tradição arraigada nas esferas da educação do professor, no controle absoluto do fluxo da sala de aula, a nós chegou...é um reflexo fossilizado que teimou em tocar os corações até daquelas quatro professoras bakhtinianas. [Ei, meninas, “[...]ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 35).] Como o magistério é tecido vivo e a docência se faz no/pelos ares de uma sala de aula, deixamos esta chegar a nós, mesmo que pelo *Google Meet*, cheia de vida porque as nossas leituras de toda caminhada acadêmica emergiram e nos fizeram lembrar de que “[...] a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p. 38).

Duas horas por encontros foram poucas para ler literatura e nos deixar perpassar pelas diversas estéticas que cortaram a distância. Nesses momentos, cânticos novos nos chegaram: Marina Colasanti, Martha Medeiros, Bartolomeu Campos de Queiroz, Manoel de Barros, Drummond, Clarice Lispector, Brecht, Marisa Montes, Lima Barreto, Quintana, Fernando Sabino, Cora Coralina, estes preencheram o apagamento das vozes da sala de aula... Alguns produziram e leram seus próprios textos, foram horas em que nós, cursistas, alunos, professoras, vivenciamos e construímos aulas/encontros de forma colaborativa, com leituras e compartilhamentos gentis.

De fato, a dimensão socioemocional desejada, naqueles tão atuais dias, foi alcançada. Mas, criticamente, deixa-se ver também o desejo pungente por uma sociedade que faça construir pela/com a Educação Pública o direito inalienável à “[...] fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis” (CANDIDO, 1995, p. 262). Motivada pelas leituras de escritas autorais espontâneas dos cursistas e de algumas professoras, sem nenhuma coragem de publicizar o que eu escrevia livremente... durante os encontros, fui coletando farrapos de textos das leituras feitas na sala via videoconferência e eis um escrito coletivo que nos fez ter a certeza de que a ação não terminaria no terceiro encontro:

Poeminhas de instantes...

14/7/2020

Entre o preto e o branco
A idade de ser feliz
Você não é o que come e veste
O tempo de voo
Vermelho amargo
Ver
Parolagem da vida
Toc
Não estamos sós
Vai passar
Vilarejo
Aos que vão nascer
Felicidade Clandestina

21/7/2020

Escrever para não enlouquecer
Entre o dado e por fazer-se
A arte de querer bem
De olhos fechados, quem sou eu?
Me tracei com o certo
Preâmbulo às instruções para dar corda ao relógio
Cada pequena ação
Triste fim de Policarpo Quaresma

O lugar de fala
Escrever
Tac tac
Wanda vinha do interior de Minas Gerais

28/7/2020

Relógio
Emergência
Os poemas
Casal feliz
O encontro
Hoje é dia dela
Hoje sonhei com você
Encontro marcado
A coragem não é ausência do medo
Sou uma mulher
Mistério
No meio do caminho
Os inocentes do Leblon
Olho pedra e vejo pedra
A vida quer coragem
É tão irreal
Espera
O direito à Literatura

Fazendo-se em sentidos: ementa, objetivos, metodologia

As Rodas de leitura de textos literários foram criadas em julho de 2020 e, após o *Festival em casa com a FEUFF*, as docentes avaliaram como poderiam compor um fluxo de encontros temáticos e livres para o novo bloco das rodas já para compor a disciplina Atividades Culturais (AC). O semestre remoto de 2020.1, iniciado em meados do segundo semestre daquele ano devido à pandemia, reunia atividades síncronas e assíncronas. As rodas, quando configuradas como disciplina, ganharam ementa, objetivos e uma metodologia, presentes na trilha seguinte:

- Ementa:

✓ Leitura livre de textos literários. Reflexões sobre o material estético presente na literatura. Trocas dialógicas a partir do texto dividido. Humanização/sensibilização do indivíduo e do grupo. Escrita livre de textos literários.

- Objetivos:

✓ Ler, discutir e fruir dialogicamente textos literários como elemento intrínseco à formação humana;

✓ ler e escrever textos livres como modo de ampliação do repertório textual e cultural;

✓ humanizar e sensibilizar o coletivo mediante compartilhamento de experiências de leitura e de vida.

- Metodologia:

✓ Este curso foi/será desenvolvido mediante realização de encontros de até 2 horas para leitura e escrita livre de textos literários, considerando que as propostas semanais foram/serão construídas com o grupo participante.

Desde o início das rodas (*Festival em casa com a Feuff* e PROALE) e a partir da criação da disciplina como Atividades Culturais, realizamos três edições, abarcando os períodos 2020.1, 2020.2 e 2021.1. Já em formato para a disciplina Roda de Leitura de Textos Literários, mantivemos vagas para os cursistas de extensão via PROALE, recebemos professores de diversas redes, inclusive de fora do estado do RJ.

Eis as edições já realizadas e nossos planejamentos que incluíram encontros para leitura livre e troca com autores de literatura e pesquisadores da área. Convém sublinhar que a disciplina e ação de extensão (por intermédio do PROALE) aconteceram no tempo do ensino remoto, que se configura por aulas síncronas e assíncronas.

Período de 2020.1

Neste período, tivemos os nossos encontros, conforme já contextualizado, orientados por uma ementa e objetivos mais claros que nortearam o nosso construir. E também desfrutamos o

prazer de receber os primeiros convidados para nossas rodas de leitura.

Encontros	Atividades
1	Apresentação do planejamento; Leitura coletiva de texto do Antonio Candido.
2	Leitura livre de textos literários.
3	Roda de conversa com a professora e escritora Nilma Lacerda (UFF)
4	Leitura livre de textos literários
5	Roda de conversa com a professora e escritora Ninfa Parreiras
6	Leitura livre de textos literários
7	Oficina de escrita-inventiva com Bebel Pantaleão (Oficina de Textos)
8	Escrita livre de textos literários
9	Leitura dos textos produzidos pelos alunos
10	Leitura de textos produzidos por mulheres
11	Roda de conversa com a professora Raquel Souza (CPII)- especialista em literatura infantil e juvenil
12	Leitura livre de literatura infantil
13	Roda de conversa sobre a atividade cultural desenvolvida para avaliação e autoavaliação

Quadro 1: tônicas

Período de 2020.2

Neste período, tivemos a chegada ao grupo, agora de cinco mulheres, da professora Luciana Freitas que dividiu conosco as rotas tomadas pela disciplina/atividade de extensão. Após diálogos e trocas, decidimos incluir temáticas e discussões específicas para as novas rodas.

Encontros	Atividades
01	Apresentação do planejamento; apresentação dos participantes; leitura coletiva.
02	Leitura livre
03	A importância da leitura de textos literários com a professora e pesquisadora Margareth Mattos
04	Leitura livre
05	Literatura indígena: presença do autor Daniel Munduruku
06	Leitura livre
07	Grupo musical Prajna: presença dos autores e músicos Lucilaine Reis e Ricardo Almeida
08	Leitura livre
09	Literatura produzida por mulheres
10	Leitura livre
11	Racismo Estético: com professor e autor João Paulo Xavier
12	Leitura livre
13	Roda de conversa sobre a atividade cultural desenvolvida

Quadro 2

Período de 2021.1

Após visita como poeta e músico, o professor da FEUFF Ricardo Almeida, passou a fazer parte do grupo das cinco mulheres. E juntos construímos mais uma trilha com temáticas e leitura de textos literários. Nesse período, em função das comemorações do centenário do nascimento de Paulo Freire, a FEUFF promoveu o *Festival Paulo Freire*, que foi uma série de atividades organizadas entre abril e outubro de 2021. Em diálogo, agregamos ao corpo das atividades, leituras dos textos de Paulo Freire. Em especial, fizemos a leitura dos escritos *À sombra desta mangueira* (FREIRE, 2012a) e *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha*

vida e práxis (FREIRE,2012b). Durante esses encontros, outros textos do autor foram divididos e o grupo pode compartilhar a experiência coletiva de ler a prosa-poética de Paulo Freire. Refletimos sobre os aspectos discursivos e a criatividade que o estilo freiriano alcança. Especialmente, nos encontros com a temática Paulo Freire, tivemos a participação da professora Denise Brasil em nossas rodas.

Encontros	Atividades
01	Apresentação do planejamento; primeira roda de leituras
02	Leitura livre de textos literários
03	Encontro com o autor Guilherme Semionato
04	Roda de leitura de textos de Paulo Freire
05	Leitura livre de textos literários
06	Leitura livre de textos literários
07	Leitura livre de textos literários
08	Roda de leitura de textos de Paulo Freire
09	Encontro com a autora Fernanda Macieira Bortoni
10	Leitura livre de textos literários
11	Poeta e professor da FEUFF: Everardo Paiva
12	Leitura livre de textos literários
13	Envio de avaliação e autoavaliação da atividade. Terceira e última roda de leitura de textos de Paulo Freire.

Quadro 3

Considerações finais

Ponhamos as coisas no devido lugar. Eu não faço versos a ti: eu faço versos de ti (QUINTANA, 2005).

No nosso fazer docente, escrevemos diversos textos acadêmicos com resultados de nossas pesquisas, defendendo o

alargamento de um determinado nicho ainda não ocupado em campo específico. Tangenciando, creio que em muito, neste escrito afastei-me do olhar douto e mais me deixei levar pela historicização de um tempo, no qual a docência se reinventava no espaço vital que ocupa na sociedade. Relato a ação solidária de docentes que, coerentes com suas escolhas bakhtinianas, buscaram construir com o outro, parodiando o poeta: não criamos um curso/disciplina para o estudante/cursista, mas tecemos a trajetória em/com muitos nós.

Sobretudo, a partir de compartilhamentos gentis e sem o desejo de fixar/categorizar um saber, expandimos nossos olhares, chegamos às tônicas-tramas/aos jogos estéticos que perpassam o texto literário. Já que a literatura “(...) não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas—que sabe muito dos homens” (BARTHES, 2010, p.19). Desta forma, incluindo os docentes, interpreto que os participantes das rodas se emocionaram, trocaram, ampliaram seus conhecimentos quando colocaram em cena a palavra literária e foram imbricados nos jogos simbólicos que a literatura é capaz de convocar.

A partir das performances de leituras e do texto literário, os estudantes, cursistas e docentes foram provocados a transitarem pelos muitos sentidos que um texto pode alcançar. Movimento que trouxe ecos ... Em diálogo com os textos literários lidos e com a presença de escritores, que também são professores, como Nilma Lacerda, Ricardo Almeida, João Paulo Xavier, Ninfa Parreiras, Everardo Paiva, vários participantes das rodas se encorajaram em dividir seus escritos. Tais textos não procuravam investigar, teorizar sobre um *corpus* de pesquisa, mas eram marcados pelo distanciamento do pragmatismo e pela busca da sensibilidade estética, convocando a riqueza das palavras, seus ritmos e sentidos.

Por fim, posso inferir que as Rodas de leitura de textos literários trilham pela festa dos saberes/conhecimentos com sabor, sem impor servidão ou hierarquias e apostando no compartilhamento da palavra literária.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In. CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235- 265.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012b.
- ENZENSBERGER, H. M. **Eu falo dos que não falam**. Antologia-org. Kurt Scharf, trad. Kurt Scharf e Armindo Trevisan. São Paulo: Brasiliense/Instituto Goethe, 1985.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11, n. 2, jul/dez.1997.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In. BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- QUINTANA, M. **Mario Quintana: poesia completa: em um volume**. Organização Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

**O quarto ao lado
(Poesia)**

Everardo Paiva de Andrade

MEMORIAL

O que é isto em minha vida, a poesia?

A poesia é o quarto ao lado, onde sonhei acordado
nas longas noites de insônia. Onde também adormeci
quando queria sonhar e o sonho não vinha. Preferia morrer,
então a poesia era o lugar da minha morte. E no entanto
sobrevivi em cada verso, por isso estou aqui.

POESIA

Ouvi dizer que a poesia
Tem hora – sempre noturna
Não uma hora vazia, mas densa
Cheia de elementos que os sentidos
Perpetram, cheia de mistérios – ou nada
Só uma palavra que subitamente
Salta e se diz, incêndio digital
Fórmula imaginada, suspiro
Que o silêncio emoldura
Que a leitura trabalha nos olhos
Caminho que a mão conhece
Na escrita, e protege
Do frio lá de fora

OBVIÁRIO

Dormi Fernando Pessoa
Acordei Manuel Bandeira, triste?
Nem isso, pensativo, olhando a brisa
Nas árvores pelo vidro da janela
Do quarto ainda escuro
Ainda frio nesse inverno brando
Antes resignado que sem fé, na pandemia
Desejando um café coado, um cigarro
E um Jaime Ovalle na minha vida
A quem dedicar o poema

CELAN

Tornar profética
a intuição de que não há
diferença de princípio entre
um aperto de mão
e um poema

das duas uma
– ou o poema se tornou
um selo, isso que concede
reconhecimento útil
à existência

(como o oxigênio à vida)
– ou na pandemia,
mais do que uma rima,
a empatia se tornou
rara poesia

HISTÓRIA

O japonês ensina confiar
o futuro à direção do vento
O exilado poeta chileno
ao vento que espalha nuvens
em direções distintas

O que ensinam, afinal
com método tão desigual?
O futuro impermanente
– de vento, brisa ou ventania –
A calma sem calmaria

20 MINUTOS

Enquanto escuto em êxtase na telinha do celular a versão de Imee Oii para o mantra Om mani padme hum, imerso em imagens tibetanas, chegam cinco mensagens no WhatsApp. A perenidade interior do sentimento religioso e o presente ligeiro das nossas relações cotidianas dão partida ao motor do dia. O irmão compartilha um vídeo do começo da nossa juventude – músicos do Santana numa rave e a profusão de uma cozinha de restaurante –; o amigo divide comigo seu novo poema; a colega solicita uma carta; outra agradece a mensagem recebida; uma ex-aluna pede sugestões para o trabalho em vias de começar. Nem perene nem ligeiro, o presente com suas janelas para o mundo.

EPIFANIA nº 11

Com a pandemia passei a necessitar menos de mim mesmo e
ao mesmo tempo mais. Passei a exigir menos de mim porque
quanto

mais exigia menos podia dar. E quanto menos eu me servia de
mim
mesmo mais sentia a presença do que me faltava. No começo
foi difícil
mas com o tempo tudo ia se tornando talvez mais claro.
Percebi que
mudava de endereço trocando a morada fixa em mim pelo
lance móvel
em direção aos outros. Quero que passe logo a pandemia mas
não
desejo mais me bastar vaidoso dos meus poderes, sozinho,
triste

ESPELHO

Dize-me com quem andas
E no que acreditas
O livro que lê
Como tens passado a noite
Existencial, cósmica e nacional
Que notícia me trazes ao café
Que fazes durante a semana
E também no final de semana
Dize-me quem tu segues e quais
São teus seguidores nas redes
E se estou entre eles
E se ando contigo
E se estou de acordo
Saberei quem sou

LER

Nada não, só afagos
Nessa velha alma leitora
Frases sem arroubos, palavras
Sem sobressaltos, sentidos
Nos quais preciso imergir, voltar
Permanecer algum tempo
Na superfície

E, desprotegido, soltar do corpo
Um outro que não sabe ler

EPIFANIA

Palavras são coisinhas que voam
Passou uma aqui agora, perdi de vista,
quando dei por mim voava dentro da minha cabeça
Se não vi entrar, como saber quando vai sair?

EPIFANIA nº 5

Às vezes as palavras não querem nada,
não há nada em especial a dizer
Elas ficam por ali, entre mim e você,
como um cinzeiro vazio, um silêncio de ouro,
um discreto cheiro de umidade
Esperando a chuva passar

EPIFANIA nº 16

As palavras estão na casa feito objetos, móveis, lugares de costume

As palavras também estão nos encontros como luvas, apertos de mãos, olhares enviesados, segundas intenções

Dissimuladas, às vezes táticas, as palavras

DARANDINA DO ARREPENDIMENTO

(À moda de Guimarães Rosa)

Era meio-dia em mármore, em surto, o Secretário de Coisas Públicas

que habita uma parte do eleitorado brasileiro subiu bem alto na mais alta

palmeira-real da praça, arrancou as roupas e gritou para o povo que se

aglomerava ao redor: – *A vida é impossível!* E emendou: – *Eu nunca*

me entendi por gente! Prometendo suicídios, de nada valeram sugestões

e pedidos, avisos e advertências. De repente o surto passou, se viu lúcido,

nu e pendurado, gambá arrependido sem rosto nem roupas.

Apanhou

a alma de entre os pés, quis descer da real-palmeira, não sabia o que dizer

depois de tudo que fora feito. Seria preciso prosseguir? Talvez dissesse

o cético sobre a dúvida: *Vejo que ainda não vi bem o que vi...*

O NORMÓGRAFO

Pequeno escorpião de metal
Transferindo em veneno-nanquim
Da forma que a régua contém
Maiúsculas minúsculas obedientes
Direto da especialidade da vida
Um ofício uma alquimia
O delicado brilho da palavra
O sentido paterno que nenhuma
Urgência inocula

EPIFANIA nº 8

Camarão no azeite quente
perfuma da cozinha a casa inteira
O amor também, perfuma a cozinha
a casa, a vida inteira, e dispensa
outros óleos, bichos, calorias

CELEBRAÇÃO

Criatura e criador, há tempos,
Desses criadores, dessas criaturas,
Sigo guardando o 15 de outubro,
Professor entre professores

Como quem começa o ano
De novo, inicia um semestre, vira
O mês, dobra a semana, acorda cedo
Tão longo ofício, a vida breve

A idade não conta lustros
Nem décadas, séculos, milênios
É tempo e compasso, lento ou veloz
Entre um 15 e outro de outubro

PRIMAVERA-VERÃO

Entre o final do inverno e o começo da primavera me envolvi em duas leituras curiosamente complementares. Uma tratava do sistema das desigualdades múltiplas e das paixões tristes – a cólera, o ressentimento e a indignação –, a outra de um contraponto Guarani ao Antropoceno e da alegria como abertura cosmopolítica para bons encontros. Aqui o argumento acompanhava as trocas entre diferentes espécies e seres que povoam o cosmos, compartilhadas por um dispositivo de escuta etnográfica; ali, numa chave sociológica, falava de um mundo no qual as desigualdades crescem, se multiplicam e individualizam, comprometendo o pacto social e a democracia. Ambas otimistas, no entanto, cada uma a sua maneira, ambas à espera de um tempo novo, na crença de que os indivíduos são com frequência ativos e generosos ou no anúncio do verão como fonte de força e promessa de cura xamânica. Ambas, enfim, protegendo com alguma poesia e vária esperança as promessas do que não fui na fria umidade do outono-inverno.

BEIJO ROUBADO

João Paulo Xavier

O manto da noite caiu gelado e solitário sobre todos nós. De última hora, resolvemos aproveitar os 20 minutos que faltavam para o fechamento do supermercado. Àquela hora, talvez, estivesse mais vazio. Temos nos mantido em isolamento social. Fazendo excursões que sejam apenas, realmente, necessárias. Uso o termo excursão, pois é assim que me sinto. Nunca sabemos o que encontraremos pelo caminho e como retornaremos após esse tipo de aventura.

No mercado, tudo parecia estar pandemicamente normal. Uma música de fim de festa tocava despistadamente no ambiente. Os seguranças tentavam manter suas caras de bravos na porta, apesar de seus olhos entregarem o cansaço. Poucas máscaras apressadas deslizavam pelos corredores empurrando carrinhos e tentando alcançar o que precisavam nas prateleiras. Conosco não foi diferente. Por trás da minha, localizei o que havia ido buscar e meu par de luvas segurava a cestinha, a dois metros da companheira de excursão que finalizava sua compra receosa de colocar os produtos sobre a esteira do caixa. Reparei que a senhora borrifava álcool nos produtos dentro da sacola e depois amarrava.

Cumprimentamos a moça do caixa que ensaiou um sorriso que não pude ver, mas cujos olhos indicaram uma intencionalidade. Passamos nossas compras menos tensos que a cliente anterior, pagamos e voltamos para casa sentindo a necessidade de lavar quaisquer vestígios daquele rally urbano. Dentro do carro, o álcool em gel penetrava as nossas narinas bloqueadas pelo tecido que nos prometia segurança. O silêncio entre nós dois contrastava com os ruídos dos pensamentos e das vozes que se atropelavam em minha mente. “Como ele pode dizer aquilo?” “Ele não!” “Eu avisei! Todo

mundo avisou! Todo mundo disse: Ele não! Que reunião do inferno.” “Passar boiada?” Meu fluxo de pensamentos foi interrompido juntamente com o motor do carro, ao estacionarmos na garagem do prédio.

Segurando as nossas caixas de papelão com os novos suprimentos, caminhamos pela garagem, que antes escura, acendeu-se automaticamente devido ao sensor. Era como se a arquitetura do prédio nos dissesse que sempre há uma luz no fim do túnel. Atravessamos o subterrâneo em direção ao elevador do hall.

O monitor mostrava o número sete. Estávamos na letra T. A contagem regressiva começou a ocorrer. Brevemente, coloquei a caixa no chão a fim de ter um curto descanso para os braços. Foi quando olhamos para a esquerda e vimos que éramos encarados de volta. Tomei um susto. Em seguida, senti vergonha. Assustar-se com a presença de alguém parece sempre embaraçoso. Não sei o que podem pensar que pensamos a seu respeito, mas nesse emaranhado de pensamentos e percepções que se atravessam, o constrangimento parece ser uma cola que une quem não quer, necessariamente, unir-se.

Sorri tímida e parcamente. Ele não sorriu. Olhou para nós e não expressou nenhuma reação. Nenhum sorriso, pelo menos não para mim. Nenhum meneio de cabeça. Não pareceu surpreso pelo meu susto e nem ofendido por ele. A sua falta de reação e olhar indecifrável me expôs de maneira estranha. Gleicimar acenou para ele como se já o conhecesse. Não reagi a isso. Ciúme não combina comigo.

O final da contagem regressiva foi anunciado pelo aviso sonoro do elevador. Ergui minha caixa e entramos, como se não fôssemos observados. “Quem é ele?” “O Mariano”. Fingi indiferença, mas resolvi provocar mesmo assim. “Ele é bonito, né?” Não obtive resposta.

Cansado, tenso e incomodado com o tal Mariano, entrei em casa e senti aquela vontade de correr igual quando a gente é criança e apaga as luzes de noite e corre para pular na cama e cobrir a cabeça fugindo dos fantasmas. Não fiz isso, logicamente, mas me sentia sobressaltado apesar da interação zero que ocorreu no hall.

Encarando a sacola de compras, eu me senti assaltado pelo preço que paguei por aqueles mantimentos e sacolão que durariam apenas uma semana. Sentia raiva, angústia e, pra piorar, os meus pensamentos eram bruscamente interrompidos pela lembrança daquele par de olhos enigmáticos do tal Mariano. Os sentimentos se misturavam à medida em que eu guardava as compras. Raiva do governo. Medo da pandemia. Por fim, eu me senti grosseiro, egoísta e hipócrita. Deveria ter falado alguma coisa já que Gleicimar acenou para o Mariano. Deveria ter sido mais gentil.

Troquei de roupas. Lavei minhas mãos que já estavam limpas. Repeti o processo na desculpa de ter tempo para pensar como proceder e se deveria tocar no assunto. Gleicimar conhece esse meu olhar de dúvida. Segundo ele, fico pescando palavras que possam caleidoscopicamente implicar interpretações dúbias sem precisar dizê-las. Ele se preparava porque sabia que eu ia começar a qualquer momento. Enquanto isso, eu ganhava tempo debaixo da torneira. Alcancei a toalha e fui até a janela para espiar a rua. Do alto do meu conforto e aconchego do lar, eu me senti atordoado quando vi que o Mariano continuava parado no mesmo lugar na portaria do prédio. Encostado na parede. Meu coração disparou. Tentei afastar os pensamentos da minha mente, colocando as panelas sobre o fogão e separando alguns ingredientes para o mingau de aveia sem glúten com leite de amendoim, especialidade do Gleicimar.

O frio, inédito para essa época do ano no Vale do Aço, faz com que a gente queira se aquecer. O fogo foi desligado. Cumbucas enchidas e caminhamos para a copa. Resolvi espiar uma última vez por trás das persianas. Não consegui puxar mais o ar quando vi que o Mariano continuava agachado e encostado na parede. Seria intrometimento descer e perguntar o que houve? Seria estranho? Nunca havia falado com ele. Aquela foi a minha primeira vez. Dilema.

Em casa, o ar estava aromatizado pelo mingau. Janelas semicerradas permitiam frestas de ar pelas quais fluíam correntes leves que refrescavam ao invés de torturar. Respirei fundo. Enchi uma outra cumbuca. Não com mingau. Nem todo mundo gosta de

mingau. Pus comida mesmo. Vesti meu melhor sorriso e disse, “a gente precisa descer porque também quero conhecer seu amiguinho”. “Você tem certeza?” “Por que não?” “Ok! Você quem sabe”. Repliquou. Esperamos a contagem regressiva do 4º ao Térreo.

Saímos do elevador equilibrando tigelas e cumbucas. Resolvemos comer lá embaixo com o Mariano. Abri a porta e vesti um sorriso maltrapilho. Enfim, fui encarado de soslaio. O olhar do Mariano não veio em minha direção. Olhou apenas para o Gleicimar, mas eu fui até a ele, ainda assim.

“Boa noite.” Uma resposta com a cabeça foi o máximo que obtive, um olhar em minha direção pra ser mais franco. Eu vi você aqui embaixo e resolvi trazer...” – não completei a frase porque achava que mostrar seria melhor do que falar.

Mariano olhou para mim. Olhou para as minhas mãos. Olhou para o Gleicimar.

Pegou a água e a tomou como se estivesse seco por dentro. De repente, a tristeza que sentia naquela noite foi soterrada pela alegria de Mariano ao se assentar sob as patas traseiras e comer toda a ração, como um aspirador de pó supersônico. Quando acabou, pulou em mim. O susto que levei era como se estivesse sendo atacado. Só não gritei porque não deu tempo. Era um abraço. Dei uma gargalhada alta que fez vizinhos espiarem das janelas. Não os vi, mas sabia que a falta de motivos para sorrir neste ano despertaria a curiosidade de qualquer pessoa para uma alta e gostosa gargalhada. Todos queremos sorrir. Mariano abanou a cauda.

Gleicimar, com perícia, conferiu as orelhas e viu que estavam limpas e sem carrapatos. Notou algumas pulgas. Averiguou os caninos como aprendera no *SOS Pet*. Fiquei ali na calçada sentado e desci descalço. Tenho esse hábito de querer sentir a terra onde piso, sabe? Coisa de pisciano. Não foi uma boa ideia para aquela hora, mas já estava lá embaixo. Fazer o quê? Percebi que Mariano também entendia quão gelada estava a calçada. Pensei no Jorge roncando sobre seu cobertor. Cruela, Alcione, Narciso e TimMaia enrolados em suas cristas chinesas dividindo a casinha. Parceiro e Maya ronronando quentinhos na manta do sofá e me senti,

profundamente, afetado pelo abandono que Mariano sofrera. Gleicimar conversava com ele quando, de repente, ficou em duas patas. Quase uma dança. Olhei enciumado querendo ser incluído.

Ele não parecia estar na rua há muito tempo. Fora abandonado. Seu olhar me contava isso. Branco, com orelhas caramelo, uma mancha preta nas costas e uma pelagem densa como um gramado não aparado. Se fosse apenas caramelo, seria um Golden Retriever. Pensei. Um beijo roubado me surpreendeu. Uma lambida na cara quando abaixei para olhar a cor de seus olhos. A surpresa me encheu de alegria. Respondi, “De nada!” Embora quiséssemos, não poderíamos colocá-lo com os outros moradores da nossa casa sem os devidos cuidados e providências necessárias.

Deixei os dois a sós e busquei uma manta que foi posta sobre uma das caixas de papelão aberta que usamos para trazer as compras. Gleicimar pôs no cantinho, onde o vento não fazia a curva. Entre o abaular da parede e a portaria do prédio. Mariano, batizado carinhosamente por Gleicimar na manhã daquele mesmo dia, aprovou o tecido e concordou com a escolha. Subimos. Fizemos toda assepsia e por um instante esquecemos que havia uma pandemia.

Poeminha ordinário

Lucilaine Reis

Um bom poema leva anos
Talvez não fique pronto nunca
Talvez nunca seja bom
Talvez nem poema seja

Mas é bom que o poema exista
E existindo na cabeça
que venha pra mão
E existindo na mão
Que ganhe forma na tinta
E existindo no papel
Que ganhe voz nas ruas e nas salas

Um bom poema leva anos
Mas poemas não tão bons
Podem levar alguns segundos apenas
De raiva, gozo ou susto

Um bom poema não morre
E immortaliza quem o escreveu

Mas um poema ruim
Um poema medíocre
Esse morre todos os dias
Comum igual a gente mesmo

Esse é o poema que me aventuro fazer
Poema que pega ônibus lotado

Poema que chora com comédia romântica
Que ri de nada quando enche a cara cazamigas

Poema que grita com as injustiças
Mas também cala com a indiferença

Poema que quer mudar o mundo
Mas também desiste todos os dias

Bons poemas são raros
Deliciosos e encantadores
São lapidados como diamantes de júpiter
Bons poemas são inenarráveis

Um poema medíocre
Tem gosto de pão com manteiga
E café com leite de manhã.
De arroz, feijão e bife no almoço
E restos da geladeira no jantar

Eu amo os bons poemas
Mas são os poetas ordinários
De palavra torta e meio mais ou menos
Que me fazem ter força pra levantar da cama
Todos os dias

Pra viver essa vida ordinária e meio torta
Nada gloriosa que vivemos
Todos os dias

Descobrimo
Todos os dias
Que a mim, ao menos
Não foi reservada nenhuma grandiosidade

Serei no máximo isso que já sou
Nada diferente dos tantos
Que me precederam ou me sucederão

A mim o poema ordinário
E o poeta ordinário representam

Esses que como eu
Se acharam um dia grande coisa
E que em outro dia, descobrirão deprimidos
Que não passam de gente comum

E que descubram talvez com menos dor
Que é bom ser gente comum
Vivendo uma vida comum
E registrando esses comuns momentos em suas escritas
comuns, que não serão nada
Além de poemas ordinários

A viajante¹

Nilma Lacerda

Para a memória de minha amiga Ana Lúcia Espíndola.
Para seu filho Leon.

Nota inicial

Em criança, meu pai tinha um automóvel, um Chevrolet 38, que nos levava a toda parte, e eu invejava os colegas que tomavam o ônibus para ir à escola. Bem mais tarde, como professora primária, o que mais gostava de ensinar eram os meios de transporte. Além do ônibus ausente da infância, guardo a nostalgia de uma fantasia de cigana, que sempre desejei para o Carnaval. Mas minha memória vai e volta nessa fantasia. Quer dizer: pode ser que tenha brincado algum carnaval na pele de uma cigana.

Nasci

quase morta, em difícil cesariana. Fui parida por uma história. Em farrapos de um diálogo ouvido por acaso entre o médico e a parteira, materializava-se o temor de toda mãe: trazer ao mundo um ser com imperfeições físicas. “Não são gêmeos, como pensávamos, mas um feto com quatro pernas” – o médico informou à parteira o resultado recente dos raios X. Dois destinos gravados nas quatro pernas possíveis de um bebê, e ali mesmo se findariam

¹ As citações de Maria Ondina Braga são de *Passagem do cabo*. Lisboa, Caminho, 1994. p. 17 e 32. As outras obras da autora aqui referidas são *Nocturno em Macau*. 2. ed. Lisboa, Caminho, 1991. *Mulheres escritoras*; da biografia no texto ao texto da biografia. Bertrand, Amadora, 1980.

Este texto foi anteriormente publicado na Revista digital *Grafias*, São Paulo, Poiesis, Casa das Rosas. Ano 7 | n° 8 | dezembro de 2019. Disponível em <http://www.casadasrosas.org.br/centro-de-apoio-ao-escritor/revista-grafias-ed8>. Acesso em 02/12/2021.

– gritou alguma coisa no centro de minha mãe. Não daria à luz um monstro. Começou a revolver o íntimo à cata do pecado que deixava a marca de deformidade em seu primogênito. Ouvira tantas vezes histórias assim, ou a mesma talvez, repetida sem cessar desde a Idade Média, por caminhos que iam das vozes vizinhas aos brados da Igreja; das imposições das ditaduras aos sussurros do inconsciente. Uma história conforma mil vidas. Mil? Uma história conforma um tempo e muitos espaços. Não sei se minha mãe achou qualquer pecado em si, mas nunca é difícil achar algo que nos marque como impuras. Travou o trabalho do corpo, ninguém veria a monstruosidade fora dela, não saberiam do presumível pecado. Três dias e três noites. O médico decidiu intervir. Mãe e filho morreriam, de outra forma. Avisou meu pai de que tentaria salvar ao menos um dos dois. “Se tiver que escolher, salve minha mulher”, pediu meu pai.

Não poderiam imaginar

que a imagem trouxesse apenas uma pose incomum para um feto. Os braços se abriam para o mundo ainda dentro do ventre da mãe. Saí de lá roxa, em sofrimento fetal. Incubadora, recuperação, o direito ao gênero adequado: uma menina. Imagino o alívio de minha mãe pela ausência de pecado grave a assinalar a descendência. Uma criança perfeita, duas pernas, dois braços. Por que tinha de abrir os braços e dificultar minha vinda ao mundo? “Você quer abraçar o mundo com as pernas”, me disse tantas vezes meu pai. Sábio, o meu pai. Braços, pernas, tanto faz. A viajante precisa igualmente deles.

A viajante, uma cigana das páginas. Cresci e sem qualquer precocidade tomei o lápis na mão esquerda. Essa natureza foi garantida mais tarde pela professora primária, que aconselhou meus pais a tirar da mão esquerda o saco que a envolvia e cujo objetivo era conformá-la à imobilidade, para alcançar a recomendável destreza. Tornei-me, em verdade, uma ambidestra, essa palavra-armadilha. Ninguém tem duas destros. Nem usa ambas as mãos com igual habilidade. Em meu caso, se a esquerda

é a única para escrever, a direita serve a tudo o mais de que a esquerda daria conta, se não estivesse tão ocupada com sua única tarefa. Gravar o destino, deixar uma expressão que ultrapasse os relatos orais, que tire os pecados do mundo.

Para tirar os pecados do mundo, duas imagens têm-me valido: a morte e o feminino. Personagens quase obsessivas falam o feminino, a morte diz a fronteira vislumbrada na hora de nascer. Minha língua particular segura a ponta da vida, mas a língua da viajante é estrangeira, tem certa carga de espinhos. Parida por uma história, deveria desenredá-las, desfazer as linhas malignas que submetem as pessoas aos piores terrores, engendrados pelo que é mais inerente ao humano: o ato de narrar. Escrever, reescrever, transcrever – eis a viagem que me cabe.

Vim

para ver a terra. Levei tempo para sabê-lo, diferente daquela que disse, em meio a uma viagem, naturalmente: *“Eu vim para ver a terra. Eu toda livre de compromissos, quer apostólicos quer políticos, e assim de qualquer miragem materialista, qualquer fim, qualquer fixação – alguém porventura melhor que eu para afirmar por escrito, e com letras maiúsculas, como vale a pena vir à Africa para ver a terra?”*.

Maria Ondina Braga, uma escritora portuguesa que encontrei em Macau, China, nas palavras de um bibliotecário também português que me assegurou, *“É uma pena, mas não encontrarás seu melhor livro, está completamente esgotado”*. Pensei em saídas, vou buscá-lo na Internet, na Biblioteca Nacional, em Lisboa. *“Inútil”*, disse, me fechando todas as saídas. Saí dali e como não teria o que perder voltei à Livraria Portuguesa, em frente ao Centro Português do Oriente, onde havia conversado com o bibliotecário. Entrei, pedi o livro em bom português à chinesa que me atendeu. Ela se dirigiu ao colega em chinês. Não fez um gesto, não deu qualquer indicação: falou em chinês, o rapaz se meteu entre as estantes, voltou do fundo da loja com um livro que entregou à livreira. Ela então em estendeu *Nocturno em Macau*.

Vivi uma história de amor com este livro, com esta escritora. Em recente viagem a Portugal conheci sua cidade natal, Braga. O bibliotecário havia me falado do museu Nogueira da Silva, depositário de alguns dos objetos legados pela família após a morte de Maria Ondina. Fui tomada de um bom susto ao reconhecer entre os livros expostos *Mulheres escritoras*, que comprei há muitos anos, e li de imediato, parte de minha educação sentimental. Não havia memorizado o nome da autora, que tomei como descoberta em Macau, e de quem li alguns livros sem me lembrar da obra importante em minhas experiências de leitura. E agora esta que escreve: *“Que isto de escrever, um compromisso e uma consequência, escrever, ainda que disfarçemos a face da ficção e nos avaliemos livres. Um nó a unir-nos a todos os apólogos, a todas as parábolas, a todas as pantominas do mundo, a escrita. Nó cego. Laço subtil e, no entanto, de emboscada, como um boiz”*.

Uma forte experiência de sincronia me esteve reservada em Braga.

Não fui até a África para ver e escrever o mundo que via. Escolhi a América Latina, onde me cabe viver e onde estão destino e vozes que me chamam para o compromisso e para a consequência. Mas escolhi também parte da Europa, a Idade Média em aldeias do final do século XIX, que geraram avô, avós e as histórias que trouxeram para o Brasil. Por outro lado, avanço pelas modernidades: a prometida, a vislumbrada, aquela que se realizou, aquela que se perdeu.

Pelo caminho,

muita gente e muitas escritas. Uma amiga, professora de universidade pública no Centro-Oeste brasileiro, me escreveu para falar da leitura que fez com sua turma de Pedagogia de meu livro *Pena de ganso*, cuja protagonista é Aurora, menina do início do século XX, que ansiava por ir à escola, como seus irmãos homens. Não o conseguiu. Era menina e epilética. Na turma de Ana Lúcia, havia uma jovem epilética, a quem a mãe, preocupada com sua saúde, vivia pedindo para deixar de estudar. Cem anos e o controle

sobre a alfabetização das mulheres e sobre o acesso à escrita ainda vigilante. Que pensará disto a *Trümmerfrau*, de Dresden, em seu corpo de bronze, ferramenta e tijolo nas mãos para reconstruir a cidade? Arruinada pelas bombas norte-americanas, quando a Alemanha já havia se rendido, Dresden reflete a si mesma na dupla barbárie: a guerra movida pelo fascismo, contrária a toda democracia, e a guerra sustentada pelo capitalismo contra o inimigo impotente, nas escusas da democracia. Parece-me ouvir a mulher, a voz com timbre de metal e história: “Penso que um mundo dividido entre *as pessoas que sim* e *as pessoas que não*, reter o domínio da letra é impedir qualquer possibilidade de movimento à gente que não, é impedi-las de ver a terra, inclusive aquela em que nasceram. É sequestrar a antevisão das guerras àqueles que vão sofrê-las, cancelar os meios de colocar-se na frente de batalha”.

Mesmo que se possa valer dos mais modernos meios de orientação, uma viajante não pode ignorar a importância dos ventos em seu roteiro. Cheguei à mulher de Dresden com o impulso que me forneceram. Tivemos uma boa conversa sobre pessoas, ruínas e revolução. O feito, o desfeito, o refeito. Anunciado como novo, o refeito costuma ser cópia fraudulenta do feito e, não obstante, melhor acabada que ele. Ao dar-se a evidência do engodo, acusam-se os maus ventos como responsáveis pela derrota, desvio da rota programada. Em meus trajetos, os ventos jamais foram os responsáveis por qualquer derrota. Para uma autêntica viajante nunca há desvios, apenas insuspeitados caminhos. Como na Itália, na segunda metade do XX, onde encontrei Tommasi di Lampedusa: “*Tudo deve mudar para permanecer exatamente como está*” – escreveu, ao término de *O leopardo*. Lembrei de minha escola primária, que levava o nome de Anita Garibaldi. O nome de uma guerreira. Lutou ao lado de seu companheiro, Giuseppe. Por que lutava, o que defendia? Uma ideia de liberdade, a perspectiva de igualdade? Lutou para que tudo permanecesse como estava? Um dia, talvez vá ao encontro dela, nome feminino ao alcance de minha infância, mulher que viu o mundo.

Uma, muitas cidades

me levam a perguntar: que busco? Que procuro em viagens que me trazem tanto prazer, e vêm como um trabalho, tarefa de muito longe que custou a tomar contorno? Recolho letras, as letras que faltaram a tantas mulheres, que faltaram a você, minha mãe, que repetiu as histórias que te puniam. E, apesar desta falta, ou provavelmente por ela – como vou saber? – você determinou que não me faltariam as letras para criar novas versões nas quais não existissem castigos para aquelas que escapassem do recomendado, atendendo ao cheiro de liberdade e desejo de pôr as linhas na pauta da própria história. Viagem atrás de viagem, fazendo e desfazendo malas, voltando a partir, à espera de mim na próxima volta. Alma fenícia entregando cara lavada por uma pulseira de penduricalhos, comerciante trocando letras nômades da leitora por letras sedentárias da escritora. Diálogo permanente com a morte, nas cidades por que passei. E a vida na face das cartas, em provérbios e parábolas. Oráculos, conselhos, sugestões, até a adivinha chinesa. Pois ela me perguntou: “*Por que é que você não se escuta e para no seu lugar?*”. Já o oráculo disse: “*Você chegou ao bom lugar para usar suas quatro pernas*”.

Chegar a Inscripta, a cidade que atravessa o Letes

Acredito que você, minha mãe, trocaria seu corpo desnudo pelos alfabetos completos, autônomos de *Inscripta*, meu ponto de partida e de chegada. Ali, onde tudo deve ir até a cripta, para renovar-se, reinventar-se. Estariam aí os cadernos de mulher jovem, nos quais as amigas copiaram poemas famosos e os admiradores deixaram gravados amor e devoção, esperando que você acreditasse neles e viesse a responder em gestos efetivos. Circulação de vozes clássicas, obedientes. Nenhum poema com seu nome de autora. Embora soubesse escrever e tivesse avançado mais que suas irmãs e muitas das companheiras de geração, não alcançou encontrar a forma de compensar o que havia sido

roubado de você. Pode ser que para muitas pessoas a falta da letra seja uma falta a mais. Para você, foi uma punição fatal.

É para isso que viajo? Para pagar este resgate? Viajo para encontrar seu rosto em um momento a partir do qual fosse possível escrever a vida de outra forma? Como uma cigana, armo e desarmo acampamento, correndo atrás de você, menina, jovem, mulher madura, aqui ou ali? Corro para ver se encontro a outra vida possível que contemplasse seus sonhos, um reinado como o de Inês, a que foi rainha depois de morta? Portugal, as histórias de morrer e de reviver. Não, não te interessa reinar depois de morta, mas viver na generosidade da escrita, esta escrita que me chegou como herança por caminhos de expropriação. A escrita permite reposições e murmúrios singulares, ruminações que acompanham ranger de pena, bater de teclas. Permite encontrar retratos, autorretratos, desretratos, antirretratos. Em Medellín, *La viajera*, me figurou em escultura de metal, cabelos esvoaçantes, em Braga, me vi dentro de um livro. Em *Inscripta* a oficina se instala, o laboratório se abre, a escrita projeta-se para além da morte. Ao ofício, pois. É lá que deve me encontrar o barco de Caronte, que tomarei tranquila, para atravessar o Letes, como atravessei o São Francisco, o Tejo antes dele. Farei amizade com o barqueiro. Ao chegar à outra margem, talvez ele dê resposta à pergunta de toda uma vida: “*Por que diabos nasci com quatro pernas?*”.

Cipó de Papel

Ninfa Parreiras

Raízes e folhas
Sementes e cascas
Cura vegetal

Era um colar de contas que nunca se soltavam do fio. De mãe para filha, de pai para filho. De parente para parente. Assim dizia a minha bisavó Tonha. Que passou para a vó Dida. E que passou para um montão de gente, para a mãe, para o pai, para mim...

Cada conta era uma erva presa a um cipó. Salvavam as pessoas de doenças que podiam virar monstros. Ou doenças que levavam as pessoas embora. Contas-sementes, contas-grãos, favos de sabedorias milenares.

Tonha nasceu e viveu numa pequena vila na mata e não conheceu hospital nem injeção. Nem sabia o que eram as pílulas. Não carecia de ter conta em farmácia ou pagar seguro de saúde. Desconhecia remédios e a anestesia. Vacina disso e daquilo... nem existia no seu mundo. Ela conhecia o sagrado das plantas. Oráculos vicejantes, rodeados de eras.

Vivia entre o verde da floresta e o fluir das águas dos rios. Pisava o chão descalça. Um toque numa folha ou raiz despertava seus atentos olhos para o desabrochar das flores.

A bivo morava rodeada de árvores e se alimentava das coisas que cultivavam na roça, como a mandioca e o milho. E os seus derivados: a tapioca e o mingau, o angu e a canjica. As coisas colhidas da terra, os frutos. Alimentos sem remédios para crescer, sem aditivos para modificar os cultivos. Ela dizia que bastava cuidar do solo que daria o suficiente para desfrutar. E que cada pessoa era guardiã temporária de um pedaço de terra. E depois passava para outra guardiã, como o colar de contas.

Ela era de gastos poucos e não acumulava coisas. Plantava o necessário. Comia raízes aquecidas de manhã. Não conheceu pães nem bolos. Gostava de batatas cozidas e assadas. E leite vegetal fervido com farinha. Tanto conhecimento que não ficou registrado em livros nem nas fotografias. Tudo isso ancora na minha família em fragmentos de lembranças. E agora vou montando o colar das ervas-palavras, em um cipó de papel.

Tonha apreciava também os peixes. Vez ou outra, a caça de um bicho da mata que o bivô ou um homem da roça trazia. Tomavam chás frios e quentes de plantas selvagens. Usavam óleos extraídos de troncos de árvores. Outros feitos com folhas secas peneiradas ao sol. Passavam unguentos no corpo cansado de trabalhar e na pele machucada.

O bivô preparava poções com as raízes e ensinou fórmulas para a companheira. Ele sabia fazer aguardente de mandioca. Com aquela bebida, preparavam garrafadas.

Garrafadas pra aquecer paixões desmaiadas.
Garrafadas pra espantar dores nos miolos.
Garrafadas pra espetadas na coluna.
Garrafadas pra engasgos no peito.
Garrafadas pra formigamento das ideias.
Garrafadas pras dores de amores.
Garrafadas pra mal de lombrigas.
Garrafadas pra sarar falta de sono.
Garrafadas pra crescer meninos sadios
Garrafadas pra gota.
Ploc, ploc, ploc.

Para cada dor, um chá indicado. Para cada mal do corpo e da cabeça, umas gotas vegetais. Para cada sonho, um elixir. Para cada repouso, um cheiro de planta.

Lá em casa, herdamos algumas garrafadas para tempo da tosse, para espantar mosquito venenoso. Tem um gosto amargo de plantas. Arde fundo, na goela. São como livros na prateleira, para consultas, leituras, pesquisas e novas edições.

A meninada se acostumou com aquilo. E com os curiosos nomes de plantas: *Barbatimão*. Dava para pensar em um time de barba. *Milhomens*. Já imaginou mil homens em uma planta só? *Suma*, a planta do sumiço. *Amor-deixado* é conhecido também como *mané-turu* e *mata-pasto*. Tudo pensamento trançado em brotações.

Bisa Tonha contava de temperos apimentados que usavam nas comidas. Eles não conheciam o sal nem o açúcar. Para dar gosto às refeições, um pouco de pimenta e aromáticas ervas. Torravam algumas folhas, secavam ao sol outras. Pilavam a pimenta usada para dar cheiro e sabor.

O povo da vila apreciava os cheiros de hortelã e pimenta. Banhos com óleos colhidos na mata. Lava-pés com toalhas curativas: arnica, mertiolate.

E para adoçar os alimentos, mel de abelha. Ou o melado da cana. Adoçante, açúcar disso e açúcar daquilo não existiam. Aquele povo vivia com pouca coisa.

A pimenta rosa, colhida da aroeira, era usada para dar perfume. E também os grãos do coentro. Não tinha muito isso de prato salgado, prato doce. As coisas se misturavam mais. Ou não se separavam, porque o doce andava atrelado ao salgado e vice-versa.

A bivó era chamada Feiticeira. Diziam que fazia coisas que ninguém sabia explicar. Não havia página de enciclopédia que explicasse. Vivia enfiada na mata e na cabana ao fundo do quintal, com suas poções, suas fumaças, suas ervas. Estava prestes a oferecer ajuda a quem pedisse. Sabia como tratar cada surpresa que surgia ali.

Enfrentava as coisas desconhecidas e os mistérios. Cheia de coragem, buscava apoio nas plantas. Como outras mulheres que vivem nas aldeias, nas roças, nos matos. Nos condomínios, nas beiras de praias.

Silenciosas garrafadas. Presas aos cipós, às ervas. Em fios de papel e de palavras.

Minha homenagem às curandeiras anônimas, fitoterapeutas,
pioneiras do mato e da terra.

Poesias

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida

DEMASIADO

Eu tenho um troço
no meu peito
Que é a um tempo
vazio e arpão

Eu tenho esse troço
que me faz há tempos
A um tempo busca
escudo e ferrão

Que me dói e me aponta o dedo –
pequeno, incompleto, despleno

E faz minha dor te apontar o dedo –
pequeno, incompleto, despleno

Eu tenho um troço – esquisito
no meu peito
Que tanto corrói
quanto sussurra

Que talvez você
também tenha
Esse troço – esquisito
no seu peito

LAMENTO

Em uma casa
Que já foi minha
Um uivo lamento

Será de um cão?
Será meu esse cão?

De novo e novamente
Sempre que me aproximo
Ou quando não mais

Um lamento
Uivo em uma casa
Foi minha?

Será uma cria?
Louca será minha?

Respiro o som
Que salta novo
Das entranhas

Um cão uma cria
Louca um uivo
Lamento
Eu

POESIA

(para Renata Correa)

Poesia é entrelinha
É pulsar entre
É ponto de entrada
É porta de ver

Porto de passar
Horto de cantar
Voltar e

Poesia é
Sem nem ser

AMORES

Eu tenho mil amores
Quase todos humanos

Eu tenho mil amores
E muitos milhares
De danos

E tantos planos

De entorpecer
As tantas e tantas dores
Que me batem
Fora do peito

DE DEUSES E DEUSAS

Não gosto de deuses
Não gosto de deusas

Gosto de gente
Não gosto de gente

Gosto de quem erra
E sente
Fora do peito

CREPÚSCULO

É tarde demais
Ou ao menos me parece

Nunca é tarde demais?

ÀS VEZES

Às vezes sou tantos
Que caibo inteiro num dedal
Noutras,
sou Maria Padilha
em plena meditação

ANTES DE DORMIR

Fica bem, menino bonito
Que agora falta pouco
E logo você vai poder chorar

Sem medo, nem decoro
Sem viver sempre se perguntando:
Quem?

Tenha calma, menino bonito
Que logo os braços acolhedores
De coisa alguma
Te acolherão

E tudo será perdoado
E tudo será esquecido
Das lutas patéticas
Aos patéticos encantos

Dorme, menino bonito
Que a noite já vem
Dorme no meu colo, menino
Que meu colo é aquele
Que sempre foi teu

E além disso
Nada

Dorme, menino

Roda de conversa com professores: ampliando os diálogos na formação docente¹

Camilla Ferreira
Dayala Vargens

Introdução

Antes do início de cada ano do calendário universitário, o planejamento das diversas ações e projetos de extensão que ocorrerão ao longo dos meses subsequentes é uma tarefa rotineira, que se materializa costumeiramente na forma de um cronograma, nunca seguido à risca, mas sempre utilizado como parâmetro e frequentemente reorganizado, em virtude de novas demandas e/ou de dificuldades e desafios que se impõem no transcorrer desse caminho. Essa já era nossa compreensão quando organizávamos o início das atividades do Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE) para o ano de 2020. O que não podíamos imaginar é como, naquele ano, esse cronograma seria adiado e readiado, replanejado e, novamente, replanejado. Tampouco podíamos supor que ações não poderiam ocorrer, enquanto outras precisariam ser adequadas a um formato até então (quase) desconhecido por nós. Não cogitávamos que ações inteiramente novas surgiriam, fruto da necessidade de estudantes, professoras e professores da educação básica e do ensino superior de, juntas e juntos, falarem sobre suas práticas, medos, dificuldades, alegrias e angústias, de escutarem-se e de fazerem-se perguntas que não tinham uma resposta pronta.

Foi nesse contexto, imposto pela pandemia do covid-19, que surgiu o projeto Roda de conversa com professores, desenvolvido

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizado em 2022.

pelo PROALE desde fevereiro de 2021, quando iniciamos na UFF o segundo semestre letivo referente ao ano de 2020, e cuja experiência procuraremos relatar neste espaço. O projeto teve como objetivo inicial a aproximação de licenciandos dos cursos de letras da UFF à realidade escolar, por meio da realização de conversas com professores em atuação em escolas públicas da educação básica. Nasceu da necessidade de professoras e professores das disciplinas obrigatórias para os cursos de Licenciaturas em Letras, Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Prática Educativa, nas quais é realizado o estágio curricular obrigatório, de promover o diálogo, essencial para a formação docente inicial, entre estudantes da licenciatura e professores da educação básica, uma vez que o isolamento físico necessário em virtude da pandemia, em um primeiro momento, fechou fisicamente as escolas (que nunca deixaram de funcionar) e, em seguida, com a retomada gradual das aulas, impossibilitava licenciandos e licenciandas, por questões de segurança sanitária, de irem a campo para a realização do estágio curricular obrigatório. Ultrapassando largamente essa necessidade inicial, mas sem perdê-la de vista, o projeto se revelou um espaço em que reverberaram trocas e reflexões sobre o fazer pedagógico e sobre o fazer pedagógico em tempos pandêmicos, sobre educação linguística e educação literária, sobre políticas linguísticas e ativismo político-linguístico, sobre direitos humanos, dentre outras temáticas, entre licenciandas e licenciandos, professoras, professores e demais membros da comunidade acadêmica e escolar.

Antes de iniciar o relato dessas rodas propriamente ditas, no entanto, faz-se necessária uma discussão inicial sobre a extensão universitária, sua função social e sobre o espaço de interlocução universidade-sociedade, essencial para a formação de professores, por ela promovido. Em seguida, trataremos da formação de professores e do estágio obrigatório na UFF, enfatizando a importância de um estágio que promova uma aproximação à realidade (PIMENTA, LIMA, 2012), contribuindo, assim, para o diálogo inevitável e necessário entre universidade e escola.

Por fim, discutiremos a política de estágio curricular promovida pela UFF, assim como orientações que regularam as ações de estágio na UFF durante a pandemia, e compartilharemos a experiência da Roda de Conversa com professores.

Extensão universitária: diálogo com a formação inicial docente

A tríade, ensino, pesquisa e extensão constitui a base da universidade pública brasileira. O princípio da indissociabilidade entre esses três pilares é legitimado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, e pela LDB, em seu artigo 43, inciso VI. É reafirmada, ainda, no Plano Nacional da Educação (doravante PNE) de 2001 e pelo de 2014 (VARGENS; FARIA, 2019; VARGENS; RODRIGUES; FARIAS, 2021). Na complexa relação entre esses três elementos, cabe sobretudo à extensão exercer o papel de ponte entre a universidade e a sociedade como um todo, acolhendo e interagindo com a comunidade externa. Com efeito, conforme definido no I Encontro Nacional de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras:

[...] a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

Desse modo, a extensão não deve ser concebida como uma mera prestação de serviço, em que os conhecimentos produzidos na universidade são aplicados, em uma via de mão única, na assistência à comunidade. É, ao contrário, incontornável para a aproximação entre saberes acadêmicos e populares. A extensão universitária é, pois, uma via de mão dupla, um constante diálogo da sociedade para a universidade e da universidade para a sociedade. E nessa relação, que é dialógica, produzem-se novos conhecimentos comprometidos com as demandas sociais.

Em suas metas referentes à educação superior, o PNE de 2001 previa a oferta, pelas universidades, de “cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior” (BRASIL, 2001). Observa-se, portanto, que o PNE atribui à universidade a responsabilidade de diálogo direto com a comunidade externa, por meio da oferta de cursos de extensão para aqueles que possuem ensino superior ou não. Além disso, o documento deixa a formação continuada dos professores sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, mas aponta, para isso, a necessidade da realização de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001). Assim, como assinalam Vargens e Farias (2019, p. 96), fica implícito que a formação continuada “para além dos programas de pós-graduação, ocorrerá no âmbito da extensão universitária, pois é ela encarregada de estabelecer as principais parcerias com as secretarias de educação em diversas regiões do país.”

Todavia, se a relação universidade-sociedade é, sem dúvida, a principal função da extensão, não se pode negligenciar sua responsabilidade na formação do estudante da educação superior. Como apontam Vargens e Faria (2019), ao estabelecer esse diálogo com a sociedade, a extensão constitui-se igualmente como um espaço de fundamental importância para a formação inicial docente. De fato, os planos nacionais da educação de 2001 e de 2014 confirmam o papel imprescindível da extensão na formação inicial e continuada. O PNE de 2001, em sua meta 23, e o de 2014, em sua meta 12 e estratégia 12.7, asseguram a oferta de, “no mínimo, 10%

(dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (BRASIL, 2001, 2014). Ao assegurar que a extensão seja computada para a integralização curricular da graduação evidencia-se a necessidade de o estudante universitário dialogar, necessariamente, com a sociedade ao longo de sua formação e o importante papel da extensão, não apenas como ponte entre a universidade e a comunidade externa, “mas como atividade produtora de conhecimento teórico e prático indispensável à formação profissional” (VARGENS; RODRIGUES; FARIAS, 2021, p. 553).

Com efeito, como observam Vargens, Rodrigues e Farias (2021), no que tange à formação inicial de professores, a participação de licenciandos em atividades de extensão que possibilitam o contato direto com docentes da educação básica promove a reflexão acerca de demandas e tensões próprias do contexto escolar e uma melhor compreensão do ofício do professor. Assim, tais atividades, ao serem realizadas em parceria com professores atuantes nas redes escolares e envolverem a problematização da prática docente, trazem contribuições significativas para a formação de futuros professores na medida em que promovem o compartilhamento e reflexão de saberes sobre o fazer/ser professor. Como os autores acima, compreendemos que

as atividades de extensão instituem dinamicamente a (re)criação de novos espaços de interação entre estudantes, professores e a sociedade de modo geral, viabilizando uma circulação e troca de saberes essenciais para o enriquecimento científico, cultural e político de todos os sujeitos envolvidos nessas ações. A formação de futuros profissionais de educação, portanto, não pode abrir mão da extensão universitária como um de seus eixos estruturantes (VARGENS; RODRIGUES; FARIAS, 2021, p. 553)

Desse modo, no âmbito da formação professores, seja inicial ou continuada, a extensão universitária constitui-se como um espaço privilegiado de interação entre professores em exercício e futuros professores, fundamental para uma “uma aproximação

mais efetiva dos saberes acadêmicos aos saberes que circulam nos espaços escolares e, sobretudo, às demandas específicas desses espaços” (VARGENS; FARIA, 2019, p. 97). Suas atividades são, pois, essenciais para a formação inicial de licenciandos e licenciandas, sobretudo quando estão em diálogo com atividades de ensino e, particularmente, de estágio. Apresentaremos, na seção a seguir, as propostas de formação inicial e continuada de professores indicadas em nível nacional, pelas diretrizes publicadas pelo governo federal, e em nível local, de acordo com as normativas da UFF.

Formação docente inicial e continuada

Após discorrer brevemente sobre o lugar da extensão no âmbito da formação universitária inicial conforme prevê o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014), nesta seção, daremos continuidade ao debate avançando na reflexão sobre a importância da abrangência das ações extensionistas em diferentes etapas da formação dos professores.

De acordo com a Resolução Conselho Nacional de Educação/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, cabe às instituições de ensino superior a responsabilidade de concepção da “formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015), promovendo “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente”, que se constitui como um dos “princípios da formação de profissionais do magistério da educação” (BRASIL, 2015). Do mesmo modo, a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da educação Básica (BNC-Formação) tem a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas como um de seus fundamentos.

No documento de 2015, a extensão é apontada como necessária “ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015) e valorizada como ferramenta que favorece a construção do conhecimento. Compreende-se “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015), como necessária para a “formação de profissionais do magistério da educação” (BRASIL, 2015) e também para a formação continuada, sendo os cursos de extensão uma das formas apontadas para que ocorra. Alinha-se com essa visão o documento de 2019, que compreende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como necessária para a garantia do desenvolvimento dos estudantes. Observa-se, portanto, que ambos os documentos atribuem à extensão papel importante na formação de professores.

A articulação entre formação inicial e a formação continuada é apontada como um princípio para a formação de profissionais do magistério da educação básica por ambas as diretrizes. A diretriz de 2015, considera “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015). Do mesmo modo, em 2019, reconhece-se as instituições de Educação Básica, sobretudo as públicas, como “parceiras imprescindíveis” e como “lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa”.

Em conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, a UFF, por meio da resolução nº 131/2018, estabeleceu sua Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, na qual, dentre seus objetivos, destacamos: (i) “reconhecer a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de professores”; (ii) “articular os cursos de formação inicial e continuada, programas, projetos e ações da UFF que dizem respeito à formação docente para a Educação Básica”; e (iii) “promover uma maior articulação entre a universidade e os espaços educativos de Educação Básica”. Além disso, a indissociabilidade entre teoria e prática, juntamente

com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e com a integração entre formação inicial e continuada como elementos constitutivos da formação profissional universitária são apontados como princípios orientadores dessa política.

Em tal política, a integração entre formação inicial e continuada deve valorizar os saberes docentes em formação continuada, assim como “sua contribuição à formação inicial em cursos de licenciatura, à pesquisa e à extensão”; promover o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar; ofertar aos docentes em formação continuada oportunidades “para aprofundamento de suas reflexões sobre a docência e para o diálogo com outros professores da Educação Básica, do Ensino Superior e com estudantes em formação inicial”.

Desse modo, cursos de licenciatura e de formação continuada, assim como programas e projetos relativos à docência e à formação docente, devem pautar-se, dentre outros aspectos, na articulação entre os diversos saberes, teóricos e práticos, específicos e pedagógicos e na integração entre formação docente inicial e continuada, o que também ocorre por meio de programas e projetos voltados para a formação docente.

Por fim, entende-se “que a formação docente requer o espaço educativo, especialmente o escolar público, como parte de suas atividades” e valoriza-se o “espaço da Educação Básica, do conjunto de atividades escolares, de seus sujeitos professores e estudantes como partícipes do processo de formação docente”. Como viabilizar esse espaço durante a pandemia? Essa pergunta, com as restrições impostas pelos riscos de contaminação, foi motivo de debate no contexto da formação de professores, quando as escolas foram fisicamente fechadas e seus professores passaram a trabalhar remotamente.

Discutiremos, na seção a seguir, estratégias encontradas no contexto de isolamento social na universidade, as atividades de estágio desenvolvidas no âmbito de disciplinas do curso de Letras da UFF desde o início da pandemia, considerando a nossa concepção de estágio e o seu papel na formação docente inicial.

Formação inicial docente e estágio obrigatório: diálogos com a escola

A política institucional de estágio curricular promovida pela universidade é definida pela Resolução nº298/2005, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense. Dentre as disposições que regulamentam o estágio, ressalta-se nesse documento a existência de um orientador e de um supervisor de campo. Cabe ao primeiro o papel de orientação, avaliação e acompanhamento didático-pedagógico do estudante. Ao supervisor, por sua vez, lotado no campo do estágio, atribui-se o papel de acompanhar o desenvolvimento das atividades *in loco*. Pode-se dizer, portanto, que a coexistência de um orientador e de um supervisor é uma norma definidora do estágio. Entende-se que a interação estabelecida pelo estudante com esses dois profissionais seja uma condição indispensável para a formação de futuros trabalhadores.

Pelo exposto, engana-se aquele que supõe que o estudante da licenciatura é o único beneficiado com as disciplinas de estágio obrigatório. Não nos parece possível apontar apenas um, uma vez que o estágio mantém o professor da educação básica em interação com conhecimentos produzidos na universidade, promove o permanente contato do professor universitário com a escola e com os saberes que ali são construídos, permite ao licenciando, por meio do contato direto com o chão da escola, uma melhor compreensão do fazer docente, bem como aproxima, ainda que indiretamente, os estudantes da educação básica do contexto universitário. É, pois, um espaço de teoria, de prática, de interação entre teoria e prática, de construção de conhecimentos, de exercício efetivo da *práxis* docente.

O estágio curricular, para Pimenta e Lima (2012, p. 20), visa “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica”, relacionando-o às disciplinas do curso. Tal definição se aproxima de uma concepção de estágio que compreende professores e futuros professores não

como mero executores, mas como “produtores de saberes autônomos no exercício da profissão docente” (FERREIRA, 2018, p. 220). Com base nessa perspectiva, o estágio, assim como a formação inicial de um modo mais geral, deve possibilitar ao licenciando uma aproximação à realidade (PIMENTA; LIMA, 2012) em que atuará e proporcionar uma análise crítica da realidade à luz de uma concepção teórica. Para que essa reflexão ocorra, é necessária a valorização das experiências vividas no espaço escolar e do conhecimento que ali se produz, resultado dessa *práxis*.

Nesse contexto, cabe aos professores formadores promover situações de aprendizagem diversas, em que os estudantes, professores em formação, ultrapassem o contexto de observação de aula, e possam problematizar o espaço escolar, as interações que ali ocorrem e a atuação docente dentro desse espaço. Busca-se, com isso, assegurar a possibilidade de que o futuro professor, para além da realização de determinadas rotinas, seja capaz de refletir sobre suas experiências e aprender com elas, criando novas estratégias para sua atuação nos diversos contextos em que ocorrerá a ação educativa. “Tudo isso aponta para a necessidade de uma política de formação de professores que ultrapasse as fronteiras da universidade e busque parcerias com escolas da educação básica” (FERREIRA, 2018, p. 221) e com seus professores, o que, acrescentamos, pode também ser feito por meio da extensão universitária, não sendo difícil, portanto, associar essa concepção de estágio e de formação docente à extensão.

Não é de agora que as diferentes experiências formativas oferecidas pelo PROALE mostram a importância das ações de extensão na formação dos licenciandos da UFF. A adesão dos estudantes às ações tem sido expressiva, evidenciando o interesse pelos cursos, oficinas e eventos promovidos pelo programa. Nessas ações, ainda que de modo muito diferenciado do estágio em campo, os estudantes sempre tiveram a possibilidade de trocar experiências significativas com professores da Educação Básica.

Com o advento da pandemia, a universidade teve que se reinventar e encontrar possibilidades para a realização das

atividades de ensino, pesquisa e extensão. As possíveis alternativas para viabilizar a realização do estágio docente e tentar “driblar” a impossibilidade da presença dos licenciandos dentro das escolas devido aos altos riscos de contaminação foram elencadas em documento aprovado pelo Colegiado de Licenciaturas em 26 de agosto de 2020². De acordo com essas orientações, poderiam ser computados como estágio diversos tipos de atividades tais como: entrevistas com profissionais da educação; produção e/ou análise de memoriais de formação; produção de materiais, recursos didáticos e instrumentos de avaliação, dentre outras. Foi nesse contexto de necessária flexibilização e diversificação do estágio que o projeto de extensão Roda de Conversa com Professores ganhou dupla atribuição: ampliar a interação dos estudantes com professores da educação básica e, por conseguinte, oferecer mais uma possibilidade de atividade para computação de horas de estágio obrigatório e dar continuidade às atividades de extensão realizadas pelo PROALE.

À continuação apresentamos uma síntese das rodas, cujo objetivo geral foi promover conversa na modalidade *online* com professores de língua portuguesa e de línguas adicionais da rede pública de ensino para discutir questões referentes ao ensino na escola básica, com vistas a contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras e para a formação continuada de professores. Cada uma delas, além dos professores da educação básica convidados, contou com a mediação de professores da UFF e com o apoio do Laboratório de Educação Linguística (LABELIN).

1ª Roda - 11/02, 14-16h - Docência de Língua Portuguesa na escola pública, com Mariana Quadros Pinheiro (Colégio Pedro II) e Elisiane Castro Carneiro (C.E. Raul Vidal), mediação de Luciana Freitas;

² O documento “Orientações para as disciplinas de estágio obrigatório dos cursos de licenciatura, em caráter excepcional e temporário, enquanto durarem as restrições sanitárias da pandemia do covid-19” pode ser acessado em <http://divisaopraticadisciente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2020/09/DOCUMENTO-ESTAGIO-REMOTO-COLEGIADO-AGOSTO-2020.pdf>

2ª Roda - 26/02 , 9-11h - Prática de ensino de alemão na escola básica e a (trans)formação docente, com Josué Santos de Souza (CIEP Professor Darcy Ribeiro - SME-RJ) e Adriana Freitas Mesquita (Professor Darcy Ribeiro - SME-RJ), mediação de Giovanna Chaves;

3ª Roda - 09/03 , 9-11h - Leitura de textos literários na escola, com Cassiana Lima Cardoso (CAp-UERJ) e Michelle Aidê, mediação de Denise Brasil;

4ª Roda - 24/03 , 18-20h - A docência de espanhol na educação básica, com Larissa Zanetti (IFRJ) e Renato Vazquez (CTUR- UFRRJ), mediação de Luciana Freitas;

5ª Roda - 07/04 , 10-12h - Desafios e práticas do graduado em Letras Clássicas na Educação Básica, com Lucas Ferreira de Oliveira (rede particular de Nova Iguaçu) e Thaisa Regly (ex-aluna da UFF), mediação de Danuse Pereira;

6ª Roda - 19/04, 18-20h - Desafios no Ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, com Manoela Marins da Silva Gomes (Seeduc -RJ / Secretaria de Educação de Maricá) e Débora Amaral da Costa - (Escola Municipal Finlândia e Ciep Dr. Adelino da Palma Carlos - SME/RJ), mediação de Ricardo Almeida;

7ª Roda - 28/04 , 11-13h - Ensinar francês na escola pública, com Danielle Pascotto (CIEP 449 – Governador Leonel de Moura Brizola - SEEDUC-RJ) e Thaís Feitosa de Almeida (UMEI Darcy Ribeiro - FME-Niterói), mediação de Camilla Ferreira;

8ª Roda - 18/06 , 18-20h - Educação linguística para estudantes cegos e surdos, com André Lima Cordeiro (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e Rachel Maria Menezes de Moraes (Instituto Benjamin Constant), mediação de Luciana Freitas e Dayala Vargens;

9ª Roda - 21/07 , 18-20h - A sala de leitura e a formação de leitores, com Ana Paula Silva Botelho de Macedo (SEMED-Itaboraí) e Alessandra da Conceição Sousa (SEMED-Itaboraí), mediação de Dayala Vargens;

10ª Roda - 10/08, 9-11h - Educação e direitos humanos, com Lesliê Vieira Mulico (CEFET/RJ - campus Maria da Graça) e Pâmella Passos (IFRJ), mediação de Denise Brasil;

11ª Roda - 01/09, 9-11h - Educação linguística em Língua Portuguesa, com Bruna Prudêncio da Silva (Escola Municipal Azevedo Júnior / SMERJ) e Tiago Cavalcante da Silva (Colégio Pedro II - Campus Centro), mediação de Danuse Pereira;

12ª Roda - 09/11, 9- 11h -Professores(as) como agentes de políticas linguísticas, com Mônica Lemos de Matos (Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, coordenadora pedagógica do CE André Maurois, professora de espanhol do CE Herbert de Sousa) e Paulo Soethe (UFPR), mediação de Giovanna Chaves;

13ª Roda- 01/12, 20-21h30- Educação linguística e questões raciais, com João Paulo Xavier (CEFET-MG) e Douglas Coelho (Rede particular de Niterói), mediação de Luciana Freitas.

É importante sublinhar a participação dos bolsistas do PROALE em todas as etapas necessárias à realização das Rodas de conversa com professores, abrangendo desde o planejamento, passando pela divulgação, inscrição, execução e elaboração de relatórios referentes à ação. O uso das redes sociais foi de extrema importância nesse contexto, pois viabilizou a ampla divulgação das Rodas mediante o compartilhamento de cartazes como os exemplos a seguir:



Figura: Cartazes da VIII e da X Roda de Conversa com professores

Todas as Rodas foram avaliadas pelos participantes mediante o preenchimento de formulários eletrônicos, além dos comentários registrados no chat durante a realização da atividade. O mapeamento dos resultados indica uma avaliação positiva da ação. À continuação, reproduzimos anonimamente alguns comentários dos participantes sobre diferentes Rodas:

Gostaria de agradecer pela roda de conversa, foi incrível e agregou muito no meu pessoal e profissional conhecer as vivências de duas professoras do ensino básico de LP, porque é onde me vejo num futuro próximo. Espero ansiosa os próximos encontros!

Debate extremamente necessário, uma roda de conversa essencial para futuros professores

Sempre palestras maravilhosas, que encaminham e direcionam para a chegada à sala de aula, e a importância da escola básica na formação de professores.

Foi muito oportuno ver como anda a prática de ensino nas escolas. Poderá ajudar em nossas futuras práticas docentes.

Durante as Rodas, os participantes puderam fazer comentários e perguntas para os convidados que compartilharam suas experiências e pesquisas no âmbito escolar. As considerações anteriormente citadas ratificam a importância da Roda de Conversa com professores para a formação de futuros docentes, principalmente, em um contexto em que a aproximação física ao trabalho nas escolas foi inviabilizada.

Considerações finais

Finalizamos esta reflexão enfatizando a frutífera articulação entre a extensão universitária e a formação inicial e continuada de professores. É inerente à trajetória do PROALE buscar esse diálogo. A necessidade de reinventar possibilidades de interação com a

escola básica é também constante nas ações do Programa, entretanto, no contexto pandêmico nos vimos em cenário nunca antes imaginado. A criação das Rodas de conversa com professores reconstituiu, de um modo singular, laços importantes entre professores universitários, licenciandos e professores da educação básica. Podemos afirmar que essa ação coletiva nos fortaleceu no âmbito do trabalho e, sobretudo, no âmbito das relações e das trocas de experiências indispensáveis à formação de professores, ainda que, à época, mediadas pela tela do computador.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Acesso em 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, DF, 25 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 08 jul. 2019.

FERREIRA, C.S. A formação do professor de Língua Francesa: as políticas de ensino de línguas e seus desafios. In: CHINELLI, Maura Ventura et all. **Experiência e Ensino: Formação de professores no encontro universidade-escolas**. Niterói: PIBID UFF, 2018. p. 219-228.

FORPROEX. Carta do I Encontro Nacional FORPROEX 1987 - Brasília/DF, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>. Acesso em 10 nov. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº298/2005. Dispõe sobre a política de estágio curricular- obrigatório e não obrigatório- para os estudantes de cursos de graduação da UFF Disponível em: https://www.uff.br/uff/portal/verbo/verbo_documento.php?documento=132.

uff.br/sites/default/files/resolucao_cep_298_2015.pdf. Acesso em 02 abr. 2022.

VARGENS, D.P.M; FARIA, M. Programa de Extensão Alfabetização e Leitura: indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação docente. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 2, n. 7, pp. 88-108, Setembro/ Dezembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/242080/34289>. Acesso em 01 de abr. de 2022.

VARGENS, D. P. M; RODRIGUES, J. N.; FARIAS, M. M. de. Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (1991-2017): tecendo memória sobre a formação de educadores linguísticos e literários. **Engajamento social** [recurso eletrônico]: contribuições para o ensino de graduação / Filho, JR de F. [et al.] (organizadores). – Niterói: Eduff, 2021. pp. 549-560 Disponível em: http://www.eduff.uff.br/ebooks/Engajamento_social.pdf. Acesso em 01 de abr. de 2022.

Educação e direitos humanos: entrevistas com Pâmela Passos e Lesliê Mulico

Denise Brasil

Em 2021, como parte das atividades do PROALE, fizemos uma roda de conversa com o tema “Educação e Direitos Humanos”. A nosso convite, recebemos Pâmella Passos, do IFRJ, e Lesliê Mulico, do CEFET-RJ. Pâmella é professora de História, doutora em História pela UFF, com Pós-doutorado em Antropologia Social, pelo Museu Nacional/UFRJ e em Educação, pela UFF; atualmente coordena o Projeto “Educadores são defensores”, financiado pelo *Protect Defenders*. Lesliê é professor de inglês, doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ; coordena o projeto *Human Literacies* (Letramentos Humanos), com pesquisas relacionadas ao ensino de inglês para defensores de direitos humanos, com foco na produção de materiais didáticos. Pâmella e Lesliê são também pais da encantadora Cecília, com quem seguem na jornada de conhecer – e questionar – o mundo.

Esta entrevista, concedida ao PROALE, retoma parte da riqueza do encontro da roda de conversa, com o aprofundamento de algumas das questões que foram levantadas na dinâmica do encontro.

Denise: Vocês, que têm perfis e trajetórias distintos entre si, participam de iniciativas ligadas a direitos humanos nas instituições de ensino onde trabalham, com realizações em comum, como, por exemplo, o livro que organizaram *Educação e direitos humanos na rede federal de educação profissional e tecnológica*, em 2020.

O que os levou a se aproximar dessa frente de atuação?

Pâmella: Como mulher negra que tem origem familiar nas classes populares, sempre estive cara a cara com os direitos humanos, em especial nas suas violações, ainda que eu não soubesse nomear. Ao vivenciar casos de feminicídio na minha família, ou mesmo percebendo o racismo estrutural que está presente em muitos detalhes velados de nossa vida cotidiana, fui construindo um compromisso com a luta por uma sociedade menos desigual.

Desde o início da minha formação profissional na graduação em licenciatura em História na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), através tanto de atuação no Centro Acadêmico, quanto na escrita da monografia sobre discurso anticomunista, fui identificando processos de desumanização do outro e cristalizações das desigualdades sociais. Formada, atuei na rede pública e privada e, tanto pelo contato com alunos das classes populares, quanto por minha vivência cultural, fui me aproximando cada vez mais dos debates culturais e da desumanização dos moradores de favelas.

Assim, em 2008, participei do processo de criação da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (APAFUNK), me tornando mais próxima de movimentos sociais e lideranças dos direitos humanos no Rio de Janeiro. Em seguida, ao iniciar meu doutorado com favelas cariocas, Acari e Santa Marta, a pauta de DH tornou-se rotina, ainda que não fosse meu tema de estudo.

As constantes violações nas favelas cariocas se impuseram como realidade e tema tanto em meu campo de pesquisa quanto no cotidiano dos meus alunos. A partir dessa conjuntura, iniciei projetos, sobretudo de extensão, voltados para a temática dos direitos humanos e suas interfaces com a cultura e a educação.

Lesliê: Em 2018, depois do assassinato de minha comadre e amiga Marielle¹, recebemos um convite da *Front Line Defenders* (uma instituição de Direitos Humanos com sede na Irlanda) para participarmos de um curso em Dublin. Pâmella foi acolhida no programa de descanso e repouso, e participou de algumas atividades de formação em Direitos Humanos; e eu fui convidado a ministrar uma oficina sobre a “construção de sentidos em cartazes de protesto”. Na ocasião, o tema tangenciava meus estudos de doutoramento em Linguística Aplicada, cujo foco era o papel de um material didático autoral para o ensino crítico e transgressivo da língua inglesa. Como escritor de materiais didáticos dentro desse viés, eu já me preocupava em incorporar temáticas sociais nas aulas para atuar em uma educação linguística crítica. Nesse sentido, penso que o terreno já estava preparado para acolher o que viria em seguida.

A questão é, mesmo assumindo uma postura contra-hegemônica no meu fazer pedagógico, não me considerava um defensor de direitos humanos. Para mim, ser defensor era ser como Marielle e outros/as que morreram por defender a vida da população marginalizada. Ou então era ser uma liderança de projeção internacional, como Jurema Werneck, da Anistia Interacional, por exemplo.

Bem, a virada de chave ocorreu no encontro com a *Front Line Defenders*, quando entendi, no diálogo com os defensores e as defensoras de lá, que defender o que defendo no Brasil de hoje representa, sim, um risco à minha integridade física e, principalmente, mental. Esse contato também me fez olhar para o lado e dimensionar o quanto eu e Pâmella estávamos, e estamos, envolvidos com a pauta dos Direitos Humanos. Nasceu ali um defensor.

¹ Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, assassinada a tiros em 2014, em crime com características de execução política, ainda não totalmente desvendado pela polícia do estado.

Desse momento em diante era só uma questão de ajustar a lente reflexiva que focaliza minhas investigações no campo da linguagem, ensino e aprendizagem de inglês. No âmbito pedagógico, era uma questão de continuar a fazer o que estava fazendo: se antes, para mim, o inglês era a língua de questionamento, participação e emancipação social, passou a ser também língua de resistência. Assim, comecei a pensar e pôr em prática a produção de materiais didáticos e o ensino voltado a defensores e defensoras de linha de frente, que, por estarem em risco, precisam do inglês para projetar seus ativismos no cenário internacional. Paralelamente, na minha instituição de origem, já havia um grupo de professores/as que desejávamos solidificar um trabalho dentro da perspectiva freireana de direitos humanos. Anos mais tarde, criamos a primeira pós-graduação *lato sensu* em Educação e Direitos Humanos. E no auge dessa sequência de ações, foi que surgiu a oportunidade de organizar o livro “Educação e direitos humanos na rede federal de educação profissional e tecnológica”.

Denise: A expressão “direitos humanos” circula na sociedade com sentidos distintos, não raro extremamente distorcidos.

Como vocês compreendem esse conceito no âmbito da área de conhecimento em que cada um atua?

Pâmella: Na minha concepção, o conceito de direitos humanos está em uma disputa que tem vertentes distintas. Dito isso, me aproximo mais de uma concepção latino-americana que compreende direitos humanos como a luta intransigente pela dignidade humana, nesse sentido o direito à água potável, à terra, à saúde, à moradia, à educação, à igualdade racial e de gênero, são todas pautas dos direitos humanos.

Autores como Herrera Flores² nos chamam a atenção para o fato de que os direitos reconhecidos na declaração de 1948 só poderão ser colocados em prática se tivermos uma nova estrutura social com desenvolvimento das nações e decolagem dos países pobres, ou uma maior distribuição da riqueza.

Nesse sentido, precisamos nos perguntar: é possível falar em plena garantia de direitos humanos no capitalismo? Em minha leitura de mundo não, tendo em vista que este sistema econômico naturaliza as desigualdades sociais e vem sendo responsável pela intensa retirada de direitos. Como luta e processo, os direitos humanos estão constantemente sendo construídos, forjados na leitura de mundo que percebe as violações de cada tempo histórico.

Cabe então sempre lembrar que direitos sociais são direitos humanos. Ao nos comprometermos com essa afirmação assumimos que defender os direitos humanos pressupõe ir contra a banalização das desigualdades e injustiças globais, inclusive avaliando a permanência de atitudes colonialistas e não solidárias, como a recente distribuição de vacinas contra Covid-19 no mundo e o debate sobre quebra de patentes.

Torna-se urgente problematizar a ideia de direitos inatos que sobrevoam de forma quase mágica os contextos de desigualdades. Por vezes o campo dos direitos humanos internacional está mais preocupado com a definição de um direito do que com sua efetivação.

Assim é fundamental seguirmos na afirmação de que direitos humanos não é apenas uma Declaração Universal ou Tratados Internacionais, DH é uma luta constante pela dignidade humana. Há conflitos e disputas nesse campo, a própria declaração de 1948 precisa ser vista em seu contexto histórico pós Segunda Guerra mundial no qual, mesmo com avanços, silenciou sobre a permanência de dominações europeias nos continentes africano e asiático.

² Professor espanhol que se dedicou ao estudo dos direitos humanos.

Lesliê: De fato, a expressão “direitos humanos” carrega diversos sentidos; conseqüentemente, com diferentes alcances sociais do que se entende por “direito” e por “humano”. Para ficarmos em um exemplo, se olharmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, encontraremos o direito à propriedade “privada” como um direito humano. Obviamente, tenho total acordo com a ideia de que a moradia seja um direito de todos, todas, todes; porém, penso ser impossível imaginar que tal direito seja garantido sem uma presença forte do que Boaventura de Sousa Santos chama de Estado-providência³. Daí acredito que o acesso ao direito à propriedade prescinde que rompamos com a ideia de propriedade como inexoravelmente privada. Ora, como isso vai acontecer se há um grande interesse de que se perpetue uma perspectiva hegemônica de Direitos Humanos que esteja em sintonia com pressupostos (neo)liberais? Digo isto por perceber que, dentre os primeiros signatários do documento de 1942⁴, estão os colonizadores do norte global, cujas riquezas foram construídas via capitalismo exploratório e escravocrata.

Também concordo com Boaventura, quando diz que o “humano” da concepção hegemônica de direitos humanos é pensado a partir do ocidente e é predominantemente europeu. Assim, me parece que o entendimento do que seja “humano” se desenvolve a partir do homem branco de classe média na sociedade capitalista, que é a planta baixa para pensar qualquer ser humano do planeta. E o oriente? E as mulheres? E os indígenas? E os povos quilombolas? E a população LGBTQIAP+? E os países do Sul global? São ouvidos/as? Possuem o mesmo peso e potência decisória nas instâncias formais onde acordos e declarações são assinados?

Tendo em vista essas questões, me afilio a uma concepção de direitos humanos que se reivindica contra-hegemônica, orientada pelas vozes do Sul. Entendo essas vozes como perspectivas de vida,

³ SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo, Cortez, 2006.

⁴ Declaração das Nações Unidas, de 1º de janeiro de 1942, foi a base para a Organização das Nações Unidas.

sociedade, mundo e, por que não dizer, linguagens que emergem das bases periféricas de sociedades reagindo e resistindo à dominação cultural e econômica do Norte global. Nesse movimento, geram discursos rejeitados frente à naturalização de uma única verdade possível para o senso comum hegemônico: o consumo. Na contramão da lógica de consumo, pensar em uma perspectiva contra-hegemônica de Direitos Humanos significa levar a sério os discursos das mulheres, negras, indígenas, LGBTQIAP+s, quilombolas, faveladas, ribeirinhas, etc. sobre política de bem-estar social, segurança pública, acesso a bens e serviços, como saúde e educação, humanização das relações entre instituições públicas e população, dentre outros.

Dessa forma, como professor de inglês e pesquisador da área de linguagens, abraçar os Direitos Humanos em sentido contra-hegemônico me abre portas para assumir uma prática transgressiva de produção de materiais didáticos para o ensino do inglês que rompe com o viés turístico dos livros didáticos da área. E isso me permite, como diz Pennycook⁵, “pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito”, juntamente com meus estudantes.

Denise: Como avaliam o sentido da atuação nesse campo de estudos? Quais as perspectivas abertas pelo acúmulo de vocês, quer como reflexão acadêmica, quer como potencial de ação educativa no Brasil de hoje?

Pâmella: O sentido desta atuação é construir um mundo mais justo. Vivemos tempos de barbárie e isso é inaceitável. A miséria, o preconceito, a dominação são sinais de que os avanços tecnológicos e progressos científicos por si só não asseguraram um mundo melhor.

Vivenciamos hoje no Brasil o avanço e, em certa medida, a vitória de um projeto político de cunho conservador. Retomando

⁵ PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

pautas morais, como família *versus* discussões de gênero, tais discursos camuflam o que está na base dos distintos conservadorismos: a naturalização das desigualdades sociais e a busca por justificativas que as legitimem.

Atuar com direitos humanos em especial com educação em direitos humanos é batalhar diariamente contra esta naturalização, apresentando os processos históricos e sociais responsáveis pela construção de tais desigualdades. Nessa missão é urgente ampliar nossa fala e escuta, é preciso que os direitos humanos façam sentido para todas, todos e todes.

De acordo com a pesquisa Pulso Brasil, realizada pela Ipsos em 2018, 63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos, porém 66% acreditam que os DH defendem mais bandidos que vítimas. Tal percepção social indicada pela pesquisa nos leva a perceber a urgência de uma educação em direitos humanos no país. Mas de que educação em direitos humanos estamos falando?

Em nossa prática no cotidiano escolar, ou em outros espaços de formação, em geral focamos mais na História dos Direitos Humanos. É recorrente partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, apagando seu contexto histórico, bem como as negociações e silenciamentos presentes em tal documento.

A opção por trabalhar com personagens históricos que defenderam os direitos humanos também é muito comum, e de fato importante, mas de certa forma pode cair num distanciamento de líderes, vistos como tão importantes que não nos vemos nelas e neles. Acredito que precisamos, mais que nunca, trazer os direitos humanos para o nosso dia a dia, afinal, como disse anteriormente e reafirmo, direitos humanos não são apenas declarações e tratados, DH é luta cotidiana.

A educação em direitos humanos no Brasil precisa denunciar que, de acordo com reportagem da agência EBC de março de 2021, 35 milhões de pessoas não têm acesso a água potável no país. O acesso à água potável é um direito humano. Segundo portal do Ministério do Desenvolvimento Regional, em 2019 o déficit

habitacional em todo o Brasil está em 5,8 milhões. Ter uma casa é um direito humano.

Retomando a pesquisa Pulso Brasil, o alto percentual dos que acreditam que os DH “apenas defendem bandidos”. As pessoas foram capturadas numa lógica de redução e distorção do que são os direitos humanos. Falamos em redução, pois é um discurso que tenta limitar os direitos humanos ao debate prisional, e em distorção, porque não aprofunda o debate sobre a situação penitenciária no país, afinal, precisamos problematizar a seletividade do sistema prisional brasileiro, que prende majoritariamente uma população preta e pobre.

Os dados das violações aos direitos humanos no Brasil apontam para a urgência de uma educação em DH. Uma educação que nos convoca à popularização das nossas produções, dos nossos textos, artigos e obras. É preciso sair da bolha, popularizar nossos conhecimentos para que as pessoas vejam a ausência dos direitos humanos em seu cotidiano e comecem a lutar por eles.

Buscando agir nesse sentido, temos produzido pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura (GPTEC/IFRJ) inúmeros materiais que buscam popularizar a educação em direitos humanos. A produção de vídeos curtos com menos de 5 minutos e Histórias em Quadrinhos tem por objetivo diversificar a linguagem trabalhada por nós e ampliar o público no qual desejamos chegar.

Lesliê: Que bom que essa pergunta veio imediatamente após eu ter levantado a bola da teoria transgressiva no final da resposta anterior, pois vou conseguir falar um pouco mais sobre esse assunto.

É importante não perdermos de vista que se reivindicar pesquisador de uma Linguística Crítica e Transgressiva, de mãos dadas com os Direitos Humanos contra-hegemônico, e, ao mesmo tempo, levantar a bandeira da educação linguística em língua inglesa pode parecer paradoxal. E é! A colonização se deu e se dá em língua inglesa; o colonizador é falante da língua inglesa; as

práticas e artefatos culturais de prestígio estão em língua inglesa; as moedas mais caras pertencem aos países anglófonos... Não podemos fechar os olhos para isso.

Mas e se os defensores/as de direitos humanos brasileiros/as e suas instituições lançassem mão da língua inglesa para projetar suas pautas e ativismos no cenário internacional? E se utilizassem da língua para denunciar as violações em sua comunidade, Estado, país, na ONU, na Corte Europeia de Direitos Humanos, no Tribunal de Haia? E se os projetos na área dos Direitos Humanos fossem submetidos a editais internacionais para aumentar seus recursos e serem implementados com mais conforto financeiro? E se um/a defensor/a ameaçado/a de morte pudesse pegar o telefone e pedir asilo político a uma ONG internacional, e, a partir disso, participasse de programas e eventos em que pudesse se recuperar psicologicamente e falar sobre suas próprias vivências frente às violações sofridas?

É isso que considero o “pensar o que não devia ser pensado e fazer o que não devia ser feito” de uma prática crítica e transgressiva da produção de materiais didáticos para o ensino do inglês e, conseqüentemente, de uma prática de ensino contra-hegemônica junto aos estudantes.

Proponho chamar isso de *contragolpe pedagógico decolonial*, um termo que acabei de criar (risos). Explico: a partir do reconhecimento das conseqüências catastróficas da colonização econômica e cultural impulsionada pela língua inglesa, proponho que ensinemos e aprendamos inglês, para resistirmos insurgentemente contra os processos de desumanização inerentes ao sistema que a colonização se encarregou de criar. Para mim, isso seria um primeiro passo de uma longuíssima jornada, que se encerraria com a desglobalização das culturas dominadoras alçadas ao *status* de “normal” devido à colonização; e com a afirmação das culturas e pensamentos locais subalternizadas que um dia foram subjugadas e resistentes em meio a sangue e suor. Para que isso aconteça, não é possível pensar nessa linha de

chegada sem uma pedagogia que esteja em diálogo estreito com as vozes do Sul.

Vejo, portanto, as perspectivas transgressiva, crítica e decolonial muito potentes tanto para a reflexão acadêmica, quanto para a ação educativa para o Brasil de hoje. Contudo, penso que seja necessário dar uma guinada na formação de docentes na área de linguagens e nas demais áreas, especialmente naquelas que o senso comum naturalizou como distantes das questões levantadas pela pauta dos Direitos Humanos.

Denise: Ainda no campo da educação, a formação docente é um horizonte presente em diversos momentos da produção de vocês, seja nos debates de fundo sobre cultura, seja em aproximações mais imediatas com alternativas didáticas, seja nos espaços institucionais de que participam, inclusive em nosso evento recente do Proale-UFF.

Poderiam falar sobre a importância da temática dos direitos humanos na formação de professoras e professores hoje, para além do atendimento básico aos dispositivos legais e normativos?

Pâmella: Formar professoras e professores para uma educação em direitos humanos é um compromisso com a permanência de uma educação democrática e de qualidade no Brasil. Começo essa resposta de forma direta e taxativa, pois não podemos mais cair nas armadilhas conteudistas que afastam a educação de seu compromisso social, reduzindo-a a treinamento para provas e avaliações. Educação é para vida, é para estar no mundo e transformá-lo.

Em 2019, foi lançado o livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo*⁶, organizado por Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, e Erasto Fortes Mendonça. Esta obra nos possibilita

⁶ Livro publicado pela editora Paz e Terra, em 2019.

compreender a dimensão dos direitos humanos na obra do patrono da educação brasileira.

Professor aposentado da Universidade de Brasília e estudioso de Freire, Erasto Fortes de Mendonça defende a superação da interpretação de que a obra freiriana é uma pedagogia voltada para a construção da cidadania, para o autor Paulo Freire propõe uma pedagogia voltada substancialmente para os direitos humanos.

Em um trecho do próprio Paulo Freire, em artigo publicado nesta obra, aparece uma defesa da “politicidade da educação”, não de natureza partidária, mas com um sentido geral de defesa da educação como parte da pauta dos direitos humanos, que sempre há de ser política, porque tem lado, porque defende “o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele”, para também ter direito “de repousar, pensar, se perguntar, caminhar, o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar”.

Licenciandos, professores em formação, precisam compreender que seu fazer docente se dará de forma dialógica. A realidade objetiva de seus alunos e alunas, ou ainda, o fato de terem seus direitos assegurados ou violados, influenciará diretamente em sua sala de aula.

Dialogando com as palavras de Paulo Freire, a formação de professores precisa enfatizar que alunas e alunos são seres de direitos e, nesse sentido, afirmar que educadores são defensores dos direitos humanos e não reprodutores de conteúdos e adestradores de treinamentos para concursos e/ou mercado de trabalho.

Como dito anteriormente, o Brasil vive um período de avanço conservador e de intensa retirada de direitos. Nesse contexto, assumir a posição de se contrapor a esse processo, atuando na promoção de direitos e afirmando uma educação em direitos humanos é virar alvo, correr riscos.

Em 2020 lançamos a pesquisa “*Educadores são defensores, um estudo de viabilidade para criação de um programa de acolhimento no IFRJ*” que tem por objetivo analisar o panorama da perseguição docente no país, avaliando a necessidade de criação de um programa de acolhimento e a possibilidade ou não do IFRJ em fazê-lo. Os resultados obtidos até o momento apontam para: produção de medo, adoecimento e, em alguns casos, processos judiciais e demissões, embasados por discursos que defendem uma suposta neutralidade na educação, em contraposição ao que eles nomeiam como “doutrinação”.

Mas a quem e a que essa educação supostamente neutra defende? Retomo aqui algumas questões ditas anteriormente, o discurso de neutralidade é o grande defensor do *status quo*, é o que naturaliza e legitima as desigualdades. Nesse sentido, defendo que a formação de professores num país de herança escravocrata, com altos índices de violência de gênero, raça e classe, não pode ser neutra.

Os ataques têm sido inúmeros. Para além da perseguição aos profissionais da educação, destaco também a tentativa de desmonte das políticas públicas comprometidas com uma educação em direitos humanos. Como exemplo, podemos citar o ocorrido no edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2023).

Cabe destacar que o PNLD é o maior programa de livro didático do mundo e nos últimos anos conseguiu se consolidar como uma política pública fundamental para a educação básica brasileira. O livro didático, na prática, é a política curricular real. É a que chega no chão da escola. O edital lançado em 2019 estabelecia critérios mais explícitos quanto à importância de essas obras adotarem compromisso educacional com pautas contra a violência à mulher e contra o preconceito regional, por exemplo. No novo edital do PNLD 2023, ficaram de fora, portanto, os termos “democráticos” e “respeito à diversidade”, gerando crítica de educadores, pesquisadores e movimentos sociais, demonstrando também um descompromisso com a educação em direitos humanos que trabalharia tais temas.

Porém, ainda que haja retrocessos, e eles são inúmeros, temos vitórias construídas nas lutas de anos. Como exemplos, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros, que nos asseguram o direito de educar para os direitos humanos.

Ler, analisar e discutir esses documentos na formação de professores é um compromisso e tarefa urgente em tempos de tantas violações. Mais que nunca, formar professor no Brasil é tornar-se um defensor dos direitos humanos.

Lesliê: É vital que a temática dos Direitos Humanos esteja imbricada na formação docente por um motivo óbvio para mim: não há mudança de atitude pedagógica em prol do/a subalternizado/a, se o/a docente não compreender que sua prática pedagógica pode estar reatualizando o pensamento hegemônico neoliberal, que é globalizante e, portanto, essencialista, machista, LGBTQIAP+fóbico, racista, classista; em suma, contrário aos direitos humanos. Penso que não adianta ler todos os livros de Paulo Freire e continuar ensinando como se comunicar em inglês na *shopping* e não problematizar quem, na nossa sociedade, pode gozar do prestígio de frequentar tal lugar sem, por exemplo, ser seguido por um segurança ou morrer asfixiado por um policial.

Nesse sentido, as universidades têm um papel fundamental a cumprir na formação docente, no sentido de humanizar o olhar do/a futuro/a professor/a para com o/a estudante, em seu processo de aprendizagem, emancipação e formação cidadã. Como o/a docente que acabou de se formar irá promover um ensino comprometido com a formação cidadã crítica e os direitos humanos, se não aprendeu a exercê-la?

Acredito que promover debates horizontais que visam discutir educação e direitos humanos é um excelente começo. Por isso, parabênizo a iniciativa do Proale-UFF. Mais importante ainda é

vivenciar esse encontro temático e promover vivências. Nesse sentido, penso que as instituições de ensino precisam humanizar seus processos burocráticos, os quais, muitas vezes por uma questão de comodismo, colocam os regimentos e deliberações na frente de seus educandos/as. Nesse contexto, é possível que repliquem essa atitude em suas carreiras profissionais.

É certo, contudo, que, no final das contas, o/a docente vai ter que lançar um número, uma classificação, em um dado sistema que represente o conhecimento que o/a estudante apresentou no decorrer de um tempo de curso, e que isso significará que o/a mesmo/a será promovido/a ou retido/a naquele período. Veja: será que nós, como instituições de ensino, ao naturalizarmos isso, também não estamos colaborando para a perpetuação de um modo cartesiano de validação do saber? Penso que isso seja mais um exemplo de como a dimensão dos direitos humanos permeia todo o processo de formação do/a educador/a.

Por fim, retomo aqui minha defesa de que o debate sobre direitos humanos esteja presente em todas as relações institucionais, em todas as aulas e em todos os eventos acadêmicos, como também nas ações que se reivindicuem como tal. Isso deve fazer parte da formação docente, assim como projetos de ensino-pesquisa-extensão que reflitam, repensem e refaçam práticas de ensino da língua inglesa, no meu caso, que sejam críticas, transgressivas, emancipadoras, e, portanto, problematizadoras de discursos, ideologias e práticas culturais naturalizadas.

“Caminante no hay camino...”: entrevista a docentes de espanhol da educação básica

Luciana Maria Almeida de Freitas

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(Paulo Freire, 1991, p. 58)

Neste texto, reproduz-se a transcrição livre¹ de uma entrevista feita a uma professora e a dois professores de espanhol da Educação Básica: André Lima Cordeiro, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Larissa Zanetti Antas Braga, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral, e Renato Pazos Vazquez, do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR-UFRRJ). Gravada em vídeo, com os três docentes juntos, em 27 de novembro de 2021, em plena pandemia de Covid19, a entrevista procurou recuperar questões que foram abordadas em dois encontros da atividade de extensão organizada pelo Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), Roda de Conversa com Professores. A IV Roda de Conversa com Professores: a docência de espanhol na educação básica, ocorreu em 31 de março de 2021, com Larissa Zanetti e Renato Vazquez; a VIII Roda de Conversa

¹ Como o objetivo não é uma análise linguístico-discursiva das falas dos/as entrevistados/as, optou-se por reformulações, sempre que possível, da língua oral para a escrita, sem perdas de conteúdo e evitando alterações nas entonações dos enunciados e em algumas marcas de oralidade. Os/As docentes entrevistados/as validaram a transcrição.

com Professores: Educação linguística para estudantes cegos e surdos, foi realizada em 28 de junho do mesmo ano, com André Cordeiro e com Rachel Maria Menezes, professora de inglês do Instituto Benjamin Constant.

Os três docentes entrevistados são licenciados em Português-Espanhol, mestres e doutores na área de Letras e trabalham em instituições federais de Educação Básica. Experientes, com atuação anterior em diversas instituições públicas e privadas, as reflexões apresentadas por eles permitem um importante debate sobre educação, sobre formação docente, sobre educação linguística, sobre escola e sobre a docência nas diferentes situações de trabalho docente disponíveis para professoras e professores de espanhol e de outras línguas adicionais.

Na entrevista também foi abordada a presença e, principalmente, as ameaças ao espanhol em função da Lei 13.415/2017², que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, estabelecendo a chamada Reforma do Ensino Médio, e que retirou dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, à escolha da comunidade escolar, impondo como obrigatório o componente Língua Inglesa. Igualmente, revogou a Lei 11.161/2005⁴, que determinava a oferta obrigatória do Espanhol no Ensino Médio.

Finalmente, as mudanças impostas pela pandemia de Covid19 também foram enfocadas e colocaram em evidência a diversidade e as inúmeras reconstruções pelas quais as escolas passam em seu

² BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 10 ago. 2017.

³ BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 1 abr. 2019.

⁴BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 10 ago. 2005.

cotidiano e, em especial, em momentos como a da crise sanitária mundial.

Com eles tenho muitos anos de uma profícua relação acadêmica e de amizade. Renato Vazquez foi meu colega na UFRJ quando eu fazia doutorado e ele mestrado e, mais tarde, foi meu coorientando de doutorado. Larissa Zanetti foi minha aluna ao longo de quatro períodos, minha bolsista de iniciação à docência durante a graduação e depois orientanda de mestrado e de doutorado. André Cordeiro foi meu orientando de doutorado. Ao convidá-los/la para as rodas e para esta entrevista, sabia que seriam momentos de muitas contribuições, em especial à formação docente, aos licenciandos que participaram dos eventos e que poderão ler este texto.

O título escolhido remete ao poema XXIX, de Antonio Machado, citado ao longo da entrevista em seu verso mais famoso – *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”*⁵ – e dialoga inegavelmente com a epígrafe de Paulo Freire sobre a formação docente. O Patrono da Educação Brasileira e, especialmente, essa citação, foram também lembrados durante a entrevista. Sem dúvida, é essa noção de formação permanente, na docência e para a docência, que sobressai nas falas da professora Larissa Zanetti e dos professores André Cordeiro e Renato Vazquez, conforme se vê a seguir.

Luciana Freitas: Como foi a trajetória de sua formação profissional? De que maneira a formação colaborou para que hoje pudessem trabalhar como professores e professoras de espanhol na Educação Básica?

Renato Vazquez: Eu comecei estudando Letras não por opção, porque eu não queria fazer Letras. Eu nunca pensei em ser professor, foi por falta de opção, na verdade. Eu queria trabalhar com turismo. Eu acho a faculdade de Letras muito chata, porque é

⁵ MACHADO, A. Proverbios y cantares: Campos de Castilla [1912]. In: MACHADO, A. **Poesías completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

muito descontextualizada da realidade, muito distante da sala de aula. Pelo menos a minha faculdade da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) foi algo assim: os clássicos, ah, os clássicos. Só faltava dizer para a gente que os clássicos estão mortos, que você não encontra com eles na Avenida Brasil. Eu pensei em desistir algumas vezes. O que não me fez desistir da faculdade foi ter entrado no CLAC⁶. É um projeto de extensão da UFRJ que coloca você para dar aula. É dar aula num curso de idioma. Eu não sabia que era diferente de escola, para mim aquilo era dar aula de espanhol e era aquele modelo que eu ia replicar em todos os outros contextos de trabalho que eu pudesse ter no futuro. Para mim, o CLAC, e ter entrado no projeto no 4º período, foi minha grande salvação na Faculdade de Letras. Não saí mais de lá até virar monitor chefe, mas a faculdade em si, as disciplinas em si eram muito chatas. Eu sempre quis ver aquilo na prática, era minha grande reclamação, por exemplo, da Matemática no colégio: eu estou aprendendo essa equação para quê? Não é uma pergunta utilitarista, mas de que forma eu consigo melhorar a vida das pessoas com isso? Era algo sobre o que eu não tinha consciência quando estava fazendo faculdade. Hoje, quando estou na sala de aula, eu tenho que pensar assim e digo para os alunos: isso é importante para vocês, para melhorar a vida de vocês nisso e em muitas outras coisas que eu não sei, um número aberto e não fechado de possibilidades.

Depois disso, vem a primeira bomba, na verdade. Como eu não sabia a diferença entre dar aula no CLAC e dar aula em outros espaços, diferentes de cursos, quando eu fui dar aula em colégio, por exemplo, foi uma grande frustração. Eu reproduzi aquele modelo que dava muito certo no CLAC, os alunos gostavam de mim e eu sentia que funcionava. E em escola não funcionava, né? Por que não funcionava? O que eu estava fazendo ali de diferente? E aí eu fui procurar saber. Como eu fui procurar saber? Eu fui fazer

⁶ Cursos de Línguas Abertos à Comunidade, projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ.

uma prova para o Colégio Pedro II e eu vi que todo mundo que tinha passado tinha o pé na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). E por isso fui fazer uma especialização na UERJ.

Eu acho que os saberes deveriam estar mais intercalados, porque há muito pouco diálogo e hoje eu falo disso com muita propriedade. Há muito pouco diálogo sobre o que se faz nas quatro universidades públicas do Rio de Janeiro em termos de formação docente. Cada um faz ali o seu melhor trabalho, mas eu acho que falta um pouco de diálogo entre essas faculdades que formam professores de espanhol. Eu me sentia muito ilhado na UFRJ, eu senti que tinha uma boa formação, mas me senti ilhado. Isso ficou muito claro quando fiz o concurso do Pedro II, porque caíram assuntos que eu não tinha nem noção, sabe? Questões sobre leitura e eu não tinha nem noção daquilo, não é minha praia. Aí eu fiz a pós, que a UERJ oferece ainda⁷, bastante conceituada, e foi muito bom porque realmente eu tinha uma formação na UFRJ muito *hard* em termos de língua, porém aquele conhecimento fundamental para sala de aula me faltava muito e a UERJ me deu isso. Foi muito interessante intercalar os saberes da UFRJ e da UERJ.

Foi quando eu passei no concurso do CTUR-UFRRJ, Colégio Técnico da Rural, em 2010. Deu um salto aqui. Foi muito engraçado porque quando fiz a pós da UERJ eu já estava defendendo o mestrado. Eu escutei, por exemplo, que eu estava dando um passo para trás, como se fazer uma especialização depois do mestrado fosse retroceder. Mas na verdade era sair da situação de professor generalista para um especialista. Eu fui fazer uma especialização pensando de fato no sentido bem restrito do termo.

Na minha prática hoje em dia eu me sinto muito mais um professor de qualquer disciplina e menos um professor de espanhol, porque o meu objetivo final não é ensinar espanhol. Meu objetivo final é fazer diferença na vida dos alunos. Se eles conseguirem, a partir do espanhol, através do espanhol é porque

⁷ Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura, oferecida pelo Instituto de Letras da UERJ há mais de uma década.

eu consegui fazer a diferença na vida deles e eu estou muito feliz. O espanhol para mim é aquilo que eu vou usar para chegar no meu objetivo, que é fazer diferença na vida deles. Hoje, por exemplo, eu vi uma foto de uma ex-aluna minha com a carteirinha da OAB. Ela era muito tímida, muito humilde, a mãe era empregada doméstica e eu vi a garota com uma unha linda, mostrando a carteira com sua mãe, com um olhar cheio de emoção. Essa aluna foi minha bolsista, porque no ensino médio a gente desenvolve trabalho Pibiquinho, iniciação científica.

Eu acho que a minha formação docente se fez e se faz. Eu gosto daquela frase do Antônio Machado, "*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*". É batida, mas eu gosto muito porque acho que é realmente isso: quem acredita e espera que a universidade dê todas as ferramentas, vai morrer na praia. Realmente a universidade me deu um grande pontapé, mas a minha prática é meu dia a dia na escola.

Eu fiz mestrado e doutorado também e eu não posso dizer que não sejam formativos, porém, o mais importante para a minha formação é o chão da sala de aula; é, de fato, você escutar o que aquele garoto está falando, entender que cada geração traz questões novas importantes. Conhecer essas ferramentas digitais, isso para mim é formação também. É a formação invisível que não está na academia. Dentro da sala você tem que reconfigurar sua prática e aquele papo de que "minha aula está pronta" não funciona. Se você não conseguir ter mais maleabilidade, remodelar tudo o tempo todo, não funciona. Mestrado e doutorado me ajudam no sentido da propriedade para fazer isso. Hoje em dia eu tenho uma propriedade para falar tranquilamente o que penso e dizer o que sei e o que não sei. Eu acho que o título me dá uma garantia nesse sentido. No mestrado estudei morfopragmática⁸ e

⁸ VAZQUEZ, R.P. **A criação lexical via truncamento**: uma análise do fenômeno em espanhol. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas - Área de Língua Espanhola) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

no doutorado, o edital do PNLD ⁹, que nem existe mais¹⁰, então eu acho que mais importante é a sala de aula.

Paulo Freire disse que a gente não nasce professor, que se forma na docência. Eu não quis ser professor e hoje eu gosto de ser professor. Eu fico muito emocionado quando vejo um aluno vencer na vida. Vencer na vida é isso, é tirar uma foto ao lado da mãe depois de ter passado na OAB. É como aquela música do Emicida, o favelado, filho da empregada doméstica que mora em Santa Cruz, virar advogado. Isso me deixa muito feliz, então acho que se Paulo Freire estivesse aqui hoje ele falaria algo dessa natureza.

Larissa Zanetti: Vou pegar o gancho do Renato, eu também lá no ensino médio não queria ser professora. Aliás, eu fugi disso, tentei áreas diferentes, como Biomedicina. Não sabia nada de Biologia ou de Química, então não passei. No ano seguinte eu queria Fonoaudiologia, mas, naquela época os vestibulares eram isolados e a UFF (Universidade Federal Fluminense) não tinha Fonoaudiologia, então acabei tentando Letras. Eu já fazia cursinho de Espanhol, meu avô era peruano e minha irmã fazia Letras. Então, eu já conhecia o campus e por proximidade afetiva eu tentei Letras. Eu passei para Fonoaudiologia na UFRJ também. Eu digo que o coração não bateu, sabe? Eu morava em Rio Bonito, cidade pequena e achei tudo enorme, deu um certo temor e aí eu fiquei na UFF com Letras, em boa colocação e me surpreendi muito. Isso foi em 2007.

Quando eu fui fazer minha inscrição surgiu a oportunidade e eu comecei a dar aula num cursinho e descobri que gostava muito de disso, de ensinar. Na verdade, o cursinho e meus alunos durante 2007/2008 foram minhas cobaias. Eu estava descobrindo o que era ser professora, eu era um reflexo dos meus professores, repetia

⁹ VAZQUEZ, R.P. **Edital PNLD 2011:** sentidos de docência, ensino e língua. 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas - Área de Língua Espanhola) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro

¹⁰ O último edital que incluiu a Língua Espanhola foi o do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018.

aquilo que eu achava que o bom professor para mim deveria ser. Então eu fui descobrindo que eu estava no lugar certo, que Letras realmente era o lugar que eu gostava.

Um ponto na fala no Renato chamou muito minha atenção e eu senti muita falta na Letras e encontrei um pouco na Educação¹¹, nas matérias de Pesquisa e Prática de Ensino¹², que era visualizar tudo aquilo que a gente aprende em aula e pensar nisso na prática, em ser professor. Eu não tinha isso; eu descobri depois, na prática. Na Educação a gente viveu um pouco disso, até porque eu participei do projeto de espanhol para crianças, que era com Luciana e com a Dayala¹³. Ali eu tive o contato com escolas e ali eu percebi que não era uma boa professora para crianças. Foi um lugar na Educação Básica que eu fui vendo como era ser professora; como era pegar todos esses conhecimentos que eu fui tendo ao longo dos cinco anos de faculdade e tentar ensinar.

Terminei a faculdade em 2011 e aí fui ter a minha primeira vivência como professora de espanhol, no Coluni da UFF¹⁴ e foi um desastre. Foi um desastre a ponto de eu sair chorando da sala. Eu pensei: não dá para voltar aqui. Depois, com a atividade, descobrindo esse ser professora, o que é ser professora, você vai vendo que eu era muito crua mesmo. Eu imaginava: estudei cinco anos de Português, de Espanhol, fiz aquilo tudo, estou fazendo Mestrado em Estudos de Linguagem e as crianças de 6º, 7º, 8º ano não me escutam, eu não consigo dar aula! Fiz parte de projeto, fiz tudo e por que não me escutam? Aí eu falei: não sirvo para isso, são cinco anos jogados fora. Essa foi a sensação porque eu não entendi

¹¹ Na UFF, as disciplinas pedagógicas das licenciaturas oferecidas em Niterói ficam sob responsabilidade da Faculdade de Educação.

¹² No currículo em vigor à época, eram os componentes curriculares que incluíam o estágio supervisionado, com tempo em sala de aula, na universidade, para abordar a educação linguística.

¹³ Projeto de Ensino Oficina de jogos e brincadeiras em espanhol, sob coordenação de Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Luciana Maria Almeida de Freitas, desenvolvido desde 2008 em escolas públicas de Niterói, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁴ Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense.

nada, não sei nada. Primeiro quis desistir, depois respirei fundo e decidi pensar sobre o que era ensinar espanhol na Educação Básica. Nesse processo, eu contei com a ajuda de muitas pessoas, com colegas de trabalho que me ajudaram a utilizar aquilo que eu tinha de bagagem, de conhecimento e também a aprender novos elementos, como fazer aquelas crianças me escutarem durante a aula. Eu fiquei um ano no Coluni como professora de espanhol e depois eu trabalhei num colégio particular e ali eu tive experiência também com o 9º ano, que eu não tinha tido no Coluni. Desde a época do projeto de jogos e brincadeiras, eu já tinha observado que com criança pequena eu não tinha tanta habilidade, eu não sabia lidar com aspectos que extrapolam a questão da disciplina, como “tenho que fazer com caneta ou com lápis”, crianças me chamando de tia... São pontos que se eu tivesse tido mais tempo, não seria um grande problema, mas quando eu trabalhei com o 9º ano eu fui observando que minha preferência mesmo era trabalhar com pessoas mais velhas. E também sempre, desde 2007, eu não tinha deixado de trabalhar com cursinho, então a minha própria experiência maior era com pessoas mais velhas.

Quando eu estava no colégio particular, que é uma outra visão, totalmente diferente do Coluni, onde a gente tinha uma maior facilidade de trabalhar com a formação do cidadão, fazer atividades lúdicas, observar questões dos nossos alunos e mudar o caminho: vou ter que ir para outro ponto, deixar o espanhol um pouquinho de lado e trabalhar isso aqui, depois inserir o espanhol nesse dia a dia. Na escola particular, não. Era apostila e tinha que trabalhar o material; eu era cobrada pela coordenadora. Foi um choque muito grande, era como se eu tivesse de novo no cursinho: *“Lupita está enferma. ¿Qué dijo papá?”*. Então, chegar no colégio e ter que dar apostila foi uma dificuldade. Eu tentava fugir, mas era cobrada pela coordenadora para não escapar do material. Mas ali eu fiquei pouco tempo, porque passei para o IFRJ.

No IFRJ o problema é mais político, porque eu passei para o concurso que é de Português-Espanhol, fiz uma prova de aula só para Espanhol, mas eu só leciono Literatura. Atualmente eu não

dou aula de espanhol, mas eu fiz um projeto assim que cheguei. Foi a oportunidade que eu tive de lecionar para esse público. Foi para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), para o Integrado e para o Concomitante¹⁵. Foi bacana porque era um cursinho, que funcionava como cursinho, mas, obviamente, por causa da minha formação, levei toda a ideia da formação cidadã. A primeira turma que eu dei era só de alunos da EJA em Agroindústria, então pessoas que iam trabalhar com comida, em restaurantes. Uns três anos depois, recebi uma mensagem de um ex-aluno dizendo: “Professora, estou aqui no restaurante e hoje eu lembrei muito da senhora porque lembrei das minhas aulas de espanhol. Veio um argentino e eu consegui falar com ele”. Eu fiquei bem surpresa, porque eu acho que tenho uma insegurança sobre isso, se, de fato, como o Renato estava falando antes, posso fazer a diferença na vida do meu aluno, então foi um retorno que eu tive e eu fiquei muito feliz. Não era um aluno que tinha muita frequência e mesmo assim ele conseguiu usar o conteúdo.

Eu acho que tanto no mestrado quanto no doutorado não usei diretamente em espanhol, apesar de no mestrado eu ter usado a Mafalda¹⁶, mas o objetivo principal não era trabalhar a língua. Mas acredito que todos aqueles conhecimentos que eu tive que estudar para o mestrado e para o doutorado acabaram me formando, formando a Larissa enquanto pessoa. O contato com questões de gênero, com a linguagem... isso, mal ou bem, me formou para além, para dentro e, assim, consegui trabalhar com meus alunos. Então, independentemente se eu der aula de Literatura, de Português, de Espanhol, isso vai estar impregnado, sabe? Essas questões, essa minha visão, de como é necessário eu passar para os meus alunos o respeito ao outro, independentemente de quem for

¹⁵ Curso técnico integrado é aquele em que o estudante ensino médio e formação técnica juntos, na mesma instituição. Já no Curso técnico concomitante o estudante faz a formação técnica em uma instituição e o ensino médio em outra, ao mesmo tempo.

¹⁶ ANTAS, L.Z. **A mulher nas tirinhas da Mafalda**: uma análise discursiva da construção de humor. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

esse outro, eu acho que eu carrego muito nas minhas aulas. Eu acho que às vezes até sou um pouco chata, então o mestrado e o doutorado me ajudaram nisso, a me formar e essa formação está em mim, essas ideias estão em mim, é uma bagagem teórica, mais do que um conteúdo da escola. E também, para além das aulas, tenho um projeto de extensão sobre gênero.

André Cordeiro: Na linha do que Renato e Larissa falaram, a formação nunca acaba. Na verdade, é como está sendo a minha formação. A gente viveu agora essa pandemia e quem aqui ousa dizer que não se formou, se reformou e aprendeu muita coisa sobre ser professor, teve que se reinventar. Só que é muito difícil a gente separar o que na sua experiência de vida, seja ela dentro da universidade ou fora, te forma para estar dentro da sala de aula. A sala de aula é tão microcosmo do mundo que o mundo está ali dentro, então todas as suas experiências fora dela, às vezes uma conversa de bar é tão formativa para depois você aplicar na sala de aula. Enfim, a gente acaba se atendo à formação formal, acadêmica, faculdade mesmo. A gente tem como mensurar, responder mais na parte acadêmica formal. Eu me formei na UERJ, fiz graduação lá e fiz mestrado na UERJ também. O meu mestrado foi sobre o currículo¹⁷, estudei um pouco do currículo da formação do professor e isso não teve nenhuma aplicabilidade direta na minha atuação com o espanhol, mas teve uma aplicabilidade muito grande sobre o entendimento de professor, de saberes que você precisa operacionalizar para dentro de sala de aula. Eu lembro da minha defesa de mestrado, hoje em dia eu acho que fui muito pedante, eu disse: já dei aula em curso livre, já dei aula para criança no Fundamental I, dei aula para o Ensino Médio no Estado e dei aula para surdo. Desses quatro ambientes como professor, a faculdade só tocou em um: Ensino Médio. Nunca tive disciplina

¹⁷ CORDEIRO, A.L. **A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras:** um estudo discursivo das relações entre teoria e prática. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

sobre dar aula para criança, sobre cursinho livre e tive uma sobre dar aula para surdo. Eu acho que na nossa formação, penso que em todas as universidades, o currículo é muito inchado, tem muitas disciplinas e é pouco autônomo. Você tem que fazer essas disciplinas e ponto. Você não pode escolher a partir dos seus interesses, fazer um pouco a sua trajetória, como eu acho que acontece em outros cursos. E acabamos com disciplinas repetidas, em que vemos a mesma coisa.

Luciana me chamou atenção em algum momento dessa vida e foi num congresso. Foi muito formativo para mim, não foi dentro da faculdade, foi em uma conversa em que ela disse: “Mas você quer que a faculdade dê conta de todas as especificidades? Vai ter uma disciplina sobre dar aula para autista, uma sobre dar aula para surdos, uma para pessoas da Zona Sul...”. Então hoje em dia olho a minha formação na UERJ, na graduação, e vejo que foi tão boa, me deu ferramentas para me virar em múltiplos contextos que eu enfrentei e isso não quer dizer que eu não me desesperei quando entrei na sala de aula, essas experiências que vocês relataram eu vivi com certeza. Acho que até mais do que vocês, porque eu sou mais tímido do que vocês, mas a UERJ, no geral, tem um olhar voltado para sala de aula, então eu acho que me preparou bem para minha atuação como professor numa escola. Dentro do possível, porque é óbvio que tem milhões de situações na vida do professor que a faculdade nem toca. Lidar com a escola não é só a sala de aula, tem milhões de outras dimensões: sala dos professores, ser colega de outros professores, direção, cargos de gestão... São muitos aspectos envolvidos na atividade do professor que a universidade nem toca. É o que disse, milhões de disciplinas repetidas, podendo tratar de outros assuntos. Aí quando você vai para mestrado e doutorado, como eu fui, você tem um pouco mais de autonomia para ir lá para os seus interesses. Quando eu digo um pouco mais autonomia é porque tem o orientador, você vai por afinidade e ele já tem uma pesquisa e você vai negociar com ele. Mas quando eu fui para o doutorado eu já estava no INES, dando aula para surdos, então eu pude combinar essa parte acadêmica

com a minha prática. Eu acho que é o ideal mesmo. Então a minha formação que vai até o doutorado foi essencial para eu entender a minha prática hoje no lugar em que eu estou. Então fazer quatro anos de leitura, pesquisa, escrita sobre a sua prática e levar isso depois... Porque eu não fiz pesquisa sobre a sala de aula, foi sobre educação de surdos, sobre documentos que regem a educação de surdos¹⁸. Isso com certeza ajuda na sala de aula, mas ajuda também nas outras relações da instituição. Diferentemente do Renato, eu entrei na faculdade, foi minha segunda faculdade, ele não queria ser professor e comigo já foi o contrário, pois eu fiz outra faculdade e entrar na universidade depois de já ter feito outra graduação, já ter trabalhado, é outra visão, outra maturidade, você já vai para sabendo o que você quer.

Eu acho que é uma trajetória comum de professor de línguas estrangeiras, eu dei aula em cursinho, foi meu primeiro trabalho. Foi ótimo, muito bom. Eu gostava, pena que não paga bem e você tem que partir para outros lugares e aí dei aula no Estado e em escola particular no Ensino Fundamental I. Realidades completamente diferentes, todas tão apavorantes, porque entrar em sala de aula é assim. A UERJ tocou no assunto Ensino Médio, mas não que eu ia entrar em abril e que na semana seguinte já era prova e a diretora me perguntou se eu ia dar prova. Como lidar com isso? Se ia deixar acharem que é solto mesmo, sem prova, ou se ia dar uma aula e, em seguida, a prova. Enfim, vários dilemas, dar aula à noite, espanhol optativo, 30 alunos na sala e só 15 escolheram espanhol, um tempo por turma, doze turmas, doze diários... E depois eu entrei no INES, onde dou aula no Ensino Médio para surdos, que é outro desafio, uma especificidade... Eu fico sempre oscilando, dizendo: é muito diferente; em outros momentos eu penso que é a mesma coisa, são adolescentes, só são surdos.

¹⁸ CORDEIRO . **Com quantas vozes se constrói a surdez:** o INES e os sentidos da educação de surdos. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

Luciana Freitas: Como foi a experiência de tornar-se professor ou professora na escola? Houve alguma transformação em sua docência ou em suas concepções e crenças sobre educação, especialmente, na educação em línguas adicionais na escola básica? Se sim, quais foram essas transformações?

Larissa Zanetti: Acho que, como eu falei anteriormente, a minha impactante experiência quando a Larissa professora de cursinho, seis anos trabalhando, foi para escola. Aquilo que Renato comentou, observei que era ótima professora no cursinho, aquela professora que todo mundo gostava, a aula fluía... E quando cheguei na escola a coisa era diferente. Eu senti muita dificuldade e insegurança.

No cursinho, a gente fala espanhol o tempo inteiro e aí aquela dúvida: você fala espanhol na sala de aula da escola ou não fala? Será que os 30 alunos vão acompanhar? Objetivo não é esse, é leitura... Todas aquelas informações que a gente vai aprendendo na faculdade e é a hora do vamos ver. Como a gente vai fazer? Então essa experiência de sair do ambiente do cursinho para a escola foi um pouco desafiadora para mim no início. Eu digo que esse um ano que eu fiquei no Coluni, se me perguntassem o que ensinei nesse ano eu não saberia dizer, porque todo dia eu tinha que testar uma estratégia diferente. Então isso é um pouco dessa segunda parte da pergunta, o que se transformou nas minhas concepções e crenças sobre educação em línguas adicionais. Toda aquela ideia que a gente tem, por ser algo pronto, de cursinhos, que dar aula de língua é muito fácil, quando você está na escola, você vê que não é, porque são 30 pessoas com realidades diferentes. Se você está no colégio particular, é uma realidade, como André estava falando há pouco tempo. Se você está no Coluni, que tem aluno de comunidade e filho de professor, Colégio da UFF, é completamente diferente; no IFRJ é completamente diferente... Então como lidar com essas diferenças? Como ensinar uma língua estrangeira e o que esse aluno está esperando? Porque muitos alunos e, às vezes, até muitos professores acham que eu estou ali para ensinar a língua do

bê-á-bá. Às vezes decepciona alguns alunos quando veem que não é isso e tudo foi um pouco desafiador para mim nesse processo. Ao mesmo tempo, foi me transformando para eu adequar todas aquelas teorias na prática.

O grande aprendizado que eu tive, um pouco o que Paulo Freire¹⁹ diz, é a observação do que eu tenho na sala de aula, me conduzindo para o que vai me fazer trabalhar a língua adicional ou qualquer outra disciplina, seja português ou literatura. Eu acho que a língua adicional, espanhol, é mais puxado em relação a isso. Porque, por exemplo, se eu estou na aula de Literatura e tenho que dar Classicismo, mal ou bem, por mais que eu tenha que pegar a realidade do aluno, é diferente quando é uma língua adicional, que você está pedindo uma leitura que pode trabalhar muito com a questão da expectativa do aluno sobre o que que ele vai aprender em espanhol. Acho que eu fui aprendendo muito a lidar com essa expectativa, a lidar com a professora de cursinho. Estou me lembrando das primeiras aulas que eu dei do IFRJ. Eu pensei: Vou levar música. Mas será que isso não é muito professora de cursinho? Foi aí quando eu fiz o projeto sobre questão de gênero, já que eu estava estudando isso. Vou analisar as músicas de Reggaeton, com uma mulher objetificada. Foi um projeto muito bacana. Um processo que me transformou mais dentro de uma escola dando espanhol, é que se trata de um caminhar, não tem fórmula, não é como o livro do cursinho. É observação, é tentativa, é volta, é posso avançar, dá para fazer muito mais coisa, dá para falar espanhol, com essa turma vai funcionar, com essa turma não vai... Então acho que isso que eu aprendi. Hoje em dia eu não estou dando aula de espanhol, mas se eu voltasse amanhã seria mais muitos aspectos que eu precisaria aprender de novo.

Renato Vazquez: Larissa falou uma palavra que eu acho interessante, que é expectativa. Eu acho que essa palavra tem que aparecer no texto porque a expectativa é muito frustrante em todos

¹⁹ FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

os ambientes. Primeiro tem a expectativa do professor, o que a gente quer tentar com os alunos. É lidar com a nossa expectativa. Depois tem a expectativa dos nossos colegas professores, depois tem a expectativa da direção, depois tem a expectativa dos pais dos alunos... Tem muitas interfaces de expectativas e depois tem a expectativa dos alunos que querem aprender o "*buenos días*". Então expectativa é uma coisa que vai guiar minha resposta. Quando comecei a dar aula em escola foi muito frustrante o início porque ninguém me avisou que era diferente. Como o André colocou na fala dele, a universidade não tem que tratar de tudo, mas dizer que há diferentes ambientes de trabalho eu esperaria: dar aula para surdos é diferente, dar aula em colégio é diferente de dar aula em curso...

Meu primeiro impacto foi grande; depois que passou, eu adorei. Fui muito feliz nos colégios particulares. Era ótimo, sabe? Eu podia dizer: quero xerox, quero caneta, quero vídeo e tudo tinha, era só reservar. Quero mais xerox e assim a Mata Atlântica foi se devastando comigo, porque você solicita e você vai ter. Aí você passa no concurso e não tem mais nada, não tem xerox, não tem caneta, não tem sala, não tem ar-condicionado, não tem condições de trabalho. A precariedade do trabalho do professor de língua estrangeira é muito grande. Por exemplo, agora volto à questão da expectativa: nossos alunos querem muito trabalhar uma música, mas você não tem nada para trabalhar música, você não tem nenhuma estrutura para trabalhar essas questões mais básicas. É tão desgastante dar uma música, pedir uma xerox, é tão desgastante tanta coisa. Mas vamos lá, a gente está tentando... Aí você chega na sala dos professores e outro professor diz: o aluno falou "*buenos días*" para mim. Você diz: que legal, com um sorriso amarelado. Jura que ele só falou "*buenos días*" para você? Todo o latim que gastei aqui foi só para isso? Para isso o Google é muito melhor do que eu. Então essa expectativa é frustração em cima de frustração. Ou você trabalha isso em terapia ou você trabalha sozinho, em casa, sabe? Porque você vai se sentir um fracassado.

Vou falar algo batido, mas que acho importante observar: ninguém espera que o professor de Biologia forme biólogos;

ninguém espera que o professor de Educação Física forme atletas olímpicos; por que eu tenho que formar alguém falante nativo, se nem eu sou? Eu já caio na ironia na sala dos professores, porque eu digo: Ah, ele falou “*buenos días*”? Que bom, porque nem eu sei falar isso. Você tem que ser um pouco irônico, é a minha saída terapêutica. Cada professor vai encontrar sua saída terapêutica para se fingir de bobo. É muito frustrante quando você está em sala de aula num espaço público, que é o nosso espaço, e você lida com essas expectativas todas.

Eu vou dizer uma coisa que eu penso sozinho, dando aula no curso técnico, e Larissa talvez entenda o que eu estou falando: quando a gente trabalha no curso técnico, vê as disciplinas do ensino médio e as do eixo técnico. Cada vez mais eu acho que espanhol está no eixo técnico e eu vou dizer porque penso assim: uma boa aula de espanhol para mim não pode ter o mesmo contexto que uma aula de Biologia, de Química, de Língua Portuguesa. Ela se adapta muito mais ao perfil das disciplinas do curso técnico. No técnico as turmas são reduzidas, todo mundo tem aula dentro de laboratório, nem que seja apenas um quadro digital. Aí nós estamos junto com Biologia, Química, mas esperam que a gente faça um trabalho diferenciado, sendo que nenhuma dessas disciplinas faz trabalho diferenciado, todas têm muitos momentos expositivos. Só que a aula de língua estrangeira deveria ter menos momentos expositivos, aquele momento em que o professor brilha sozinho. Por isso eu acho que a disciplina de língua adicional deve caminhar ao lado das disciplinas do eixo técnico. E não estou aqui defendendo o tecnicismo, mas a necessidade de uma estrutura que o eixo técnico tem. Elas têm uma caracterização diferente da nossa, que vemos nas escolas particulares de prestígio do Rio de Janeiro. Algumas dividem as turmas nas aulas de língua estrangeira, então todas as turmas têm 30 alunos, mas eu trabalhei numa escola particular há muito tempo atrás que minha turma era dividida. Todo mundo tinha o 6º ano A, por exemplo, com 30 alunos, mas eu tinha a turma dividida, 6º A1 e 6º A2, com 15 alunos em cada uma, então era um trabalho diferenciado. No final do ano, a diretora queria que eles cantassem uma musiquinha,

fizessem um teatrinho e dava para fazer isso, porque eu tinha um contexto diferenciado. Quando alguém vem para falar comigo algumas coisas com as quais eu não concordo, eu jogo essas cartas na mesa: Vai lá formar um atleta, eu quero todos correndo 10 metros em 5 segundos e você não consegue isso porque aqui não tem quadra, mas tem asfalto, corre na rua. Então a falta de estrutura física é o que mudou no meu ingresso no meio público, porque no meio particular essa questão era boa. Eu tinha outros tipos de pressão, mas me dava bem com elas. Eu nunca tive problema e não posso ser ingrato, eu lidava muito bem com a pressão da direção, não era um problema para mim,

André Cordeiro: A experiência de me tornar professor na escola foi dolorida, difícil. Para mim, nunca foi natural estar em evidência. Começar em qualquer atividade profissional, eu já comecei em outra, é difícil, fui contratado pela primeira vez para ser publicitário e foi difícil. O agravante de ser professor é a grande exposição, você está lá em frente ao público isso te traz uma vulnerabilidade muito grande, ainda mais para quem é tímido. Não tem um colega de trabalho ali na sala de aula com você, normalmente você está sozinho e tem que dar conta de uma turma, 20 alunos, que sejam. Você é meio que jogado ali numa situação de trabalho sem apoio, ao contrário de outras profissões em que as pessoas te passam o trabalho, fazem primeiro junto com você. Então para mim, me tornar professor na escola foi muito difícil, muito difícil por todos esses contextos. Primeiro dar aula para criança, não tinha tido muito contato com criança, depois dar aula no Estado. E existe uma dinâmica da própria escola que você tem que absorver. Por exemplo, o tempo de aula tinha 40 minutos, mas faziam meia hora para todo mundo sair mais cedo, porque sair 11 horas da escola não dava.

O que eu achei interessante nessa segunda pergunta sobre alguma transformação é a questão da expectativa. A cada turma que dou aula lá no INES é muito diferente. Mas eu acho que para mim houve uma adequação de expectativa muito grande, do que

eu deveria fazer e do que eu poderia fazer. Na verdade, eu me preocupo cada vez menos com as perspectivas dos alunos. Porque a minha transformação foi me despir do espanhol. Meu compromisso tem sido cada vez menos com espanhol. No INES isso veio como uma avalanche para mim, mas se eu sair do INES e for dar aula para ouvintes isso seria igual na minha prática. Minha preocupação é muito mais com o grande clichê, mas às vezes alguns clichês são maravilhosos, de formar o cidadão, a pessoa capaz de ler o mundo, de entender os textos e os discursos à volta dele, do que o espanhol. Eu vou fazer isso, é óbvio, com textos em espanhol, mas durante uma aula se eu não mencionar nenhuma palavrinha em espanhol eu não vou me sentir menos professor de espanhol por isso. É muito mais a ideia de caminhar no espectro para um professor de língua/linguagem do que um professor de espanhol. Minha grande transformação na escola é essa, cada vez ter menos compromisso com espanhol – isso não quer dizer que não trabalhe o espanhol, é só uma mudança de entendimento do que seria isso – e cada vez mais sobre o que esses alunos precisam para entender o mundo à volta deles.

Quando a gente vai para o aluno surdo, isso ganha dimensões específicas e inimagináveis. É assim que todos os professores deveriam agir, de Matemática, de Geografia; estarmos menos comprometidos com esse conteúdo ou, sei lá, aquele saber *stricto sensu* da disciplina e cada vez mais preocupados com o mundo, com a interação social, com melhoraria do ambiente no seu entorno. E cada um vai ter a sua entrada, Geografia vai ter a sua, Matemática também e nós de espanhol vamos ter a nossa. Eu diria que a grande transformação para mim é essa. Cada vez mais eu tento, para mim é mais fácil porque eu tenho colegas no INES de Língua Portuguesa, então não tenho nenhum pudor de entrar, juntar, dividir turma. E as pessoas ficam surpresas, perguntando se vamos dar texto em espanhol ou em português. Esquece isso, sabe? Vamos pensar num tema que queremos, em algo mais importante, na educação dos alunos.

Luciana Freitas: Como é ser professor e professora de espanhol após a Lei 13.415/2017, que impôs a língua inglesa como única obrigatória nas escolas?

André Cordeiro: Isso não afetou minha escola ainda. No INES, a língua inglesa é obrigatória a partir do Fundamental II, desde o 6º ano, tem dois tempos no 6º, 7º, 8º e 9º e o espanhol entra no Médio. Aí os alunos optam por inglês ou espanhol. Então eu acho que isso não vai afetar porque a gente vai ofertar o inglês... Bom, na verdade não sei... O aluno tem que fazer o inglês no Médio... A gente não parou ver isso, mas vai afetar, então, porque o aluno vai ter que fazer inglês... Não sei como é que faz, como vai sobrar tempo para o espanhol. Porque é um tempo só no 2º e 3º ano, não dá para dividir entre inglês e espanhol. Essa lei é de 2017, mas teve que ser implementada agora, porque sempre há prazo de algum tempo e a gente estava na pandemia, sabe? Estava todo mundo tentando manter a cabeça fora d'água para dar aula *online*, ninguém estava preocupado com isso por enquanto, mas eu acho que vai ser um problema na escola para o espanhol. Não vai sobrar grade horária para os alunos a não ser que mude tudo, quantidade de tempos. E lá ainda não tem nada sobre a Reforma do Ensino Médio, percursos formativos. E para a gente é tudo muito difícil...

Renato Vazquez: Assim como o André, na minha instituição também não se fala sobre nada disso. Agora que começou a incidência disso, mas não faremos nada. Optou-se por não fazer nada, ficar como está. Isso está sendo a tendência nas escolas federais, pelo menos no que tange aos IFs.

Larissa Zanetti: É essa exatamente a resposta da Reitoria. Ela optou por não alterar nada e ver no que dá. Não sei como eles vão resolver. Em relação à língua estrangeira, o inglês é obrigatório mesmo, no IFRJ todo, para todos os cursos integrados; o espanhol entra como optativa. Então, teoricamente, o espanhol teria que aparecer na grade dos cursos, o aluno escolheria se faria ou não,

mas a língua obrigatória é o inglês. Então, em relação a isso, não teria tanto problema. Segundo a PROEN (Pró-Reitoria de Ensino), não há problema de o espanhol aparecer como obrigatório, mas desde que o inglês apareça também, esteja lá. A tendência que está acontecendo é que, nos novos Projetos Pedagógicos de Curso, o espanhol está aparecendo como obrigatório em alguns cursos. Por exemplo, na Nova EJA, em Pinheiral, o espanhol aparece como obrigatório. Mas com relação à oficialização da Reforma, a resposta dos meus colegas é que não houve nenhuma movimentação para mudança.

Luciana Freitas: Como está sendo a experiência docente neste período de pandemia?

André Cordeiro: Difícil, bem difícil por conta da realidade social dos alunos. No INES houve um tempo de reorganização e de a gente se acostumar com essa nova realidade, com pessoas morrendo quando a gente tinha que dar aula. Um mundo estranho e novo. Então a gente levou um certo tempo. Quando a gente se organizou, a dinâmica era os alunos com um *chip* fornecido pelo Instituto. Mas para alguns alunos, o *chip* não funcionava onde moravam, então eles não tinham acesso às aulas. Mesmo assim, a gente começou a gravar aulas e a usar o Google Sala de aula: nós gravávamos e eles assistiam. Foi um período bem difícil em relação tanto à frequência dos alunos quanto à própria atividade de professor. Eu nunca tinha me gravado, sabe? Aquela situação de você ouvir sua voz e achar ruim. Você se vê gravado, porque eu tinha que me ver, eu tinha que editar os vídeos, então para mim foi muito desconfortável, difícil, mas a gente faz. Aquilo que falamos lá no início, sobre as formações, a prática, as reformulações, Schwartz²⁰...

²⁰ Yves Schwartz é um pesquisador francês, criador da Ergologia, perspectiva que visa a analisar as atividades de trabalho, consideradas como permanentemente inéditas, pois constitutivamente o trabalhador renormaliza as normas

Eu vou incorporar alguns pontos dessa nova dinâmica no meu trabalho. É muito bom você ter vídeos prontos sobre assuntos para poder passar para os alunos. Eu nunca tinha pensado, sempre dava aula em Libras, mas ter uns vídeos gravados acho que pode dinamizar a aula. Essa preparação de material eu nunca tinha parado para fazer e a pandemia me forçou, então foi interessante. É algo que eu quero incorporar nas minhas aulas. Mas para os alunos foi muito ruim, porque no caso dos alunos surdos, a escola não é só o lugar de ter aula. É o lugar de conversar, pois as famílias não sabem Libras, então a escola é o lugar de socializar. Eles passam o dia inteiro sem falar com ninguém e à noite vão lá e falam com as pessoas, encontram com os outros alunos, falam como foi o fim de semana. A gente teve uma evasão grande e está tentando recuperar agora que voltou presencial, em rodízio. Eu fiquei muito impressionado de encontrar com os alunos e ver como eles estavam aliviados de estar lá e precisando mesmo daquilo. Então eu acho que foi difícil para todo mundo, professor, aluno, mas temos que tentar tirar alguma coisa boa para o futuro.

Larissa Zanetti: Eu não tenho muita experiência para contar da pandemia em relação ao espanhol. Como é optativo, no *campus* Pinheiral, não está acontecendo. Existe uma diferença, porque em Pinheiral e em Niterói os cursos são anuais e nos outros *campi* são semestrais. Então a ideia de ter uma disciplina que o aluno puxe para fazer optativa é mais real no semestral do que no anual. Porque no integral eles não têm horário para uma optativa, são dezoito disciplinas. Tem cursos, como Agropecuária, com 21 disciplinas, então eles não vão fazer mais uma. E tem umas regrinhas que o *campus* não cumpria: o espanhol tem que estar na grade para ser acessível. Quando eu cheguei, as pessoas me disseram que tinha que ser quarta-feira à tarde, horário de reunião

antercedentes. In: SCHWARTZ, Y. **Reconnaissances du travail**. Pour une approche ergologique. Paris: PUF, 1997.

em que ninguém dá aula, e que eu tinha que oferecer espanhol nesse horário. E me diziam que eu tinha que abrir um projeto, totalmente diferente do que está no regulamento. Então durante dois anos eu abri esse curso, fui obrigada a abrir um projeto que, na verdade, não é espanhol na grade, é um projeto de extensão. Foi lá que houve essas experiências que relatei para vocês. Até que eu decidi que não queria mais, então não está tendo mais espanhol. Eu corri atrás, fui à Direção de Ensino, falei com a Secretária. Aí a Secretária diz que não consegue abrir a turma e que eu teria vários diários diferentes. Eu disse: não me importa, quero ter espanhol. Nessa movimentação eu decidi não dar mais aula de espanhol como projeto e isso está até hoje. Atualmente, a PROEN está fazendo um documento, que nunca fica pronto, uma Instrução Normativa, dizendo que precisa ter espanhol e tem que ser assim. Enquanto isso não está acontecendo no *campus*. Portanto, eu não tenho experiência de espanhol durante a pandemia.

Não sei se vale outra experiência, de outra língua, mas é bem como disse o André. As turmas estão esvaziadas. Funciona com encontros síncronos e assíncronos e nos encontros síncronos eles não aparecem. A previsão de volta para gente é só em março e vai começar com as disciplinas técnicas primeiro, então está bem confuso. De relato que eu tenho de professores de espanhol do IFRJ é a mesma coisa. Tem alguns relatos de professores dizendo que funcionou mais no *online* do que no presencial, porque no *online* eles conseguem entrar na aula, ter um horário bom, mas não é uma realidade minha porque no *campus* Pinheiral eu não estou trabalhando com espanhol, como expliquei.

Renato Vazquez: Eu trabalhei pouco tempo no *online*. Quando a minha licença médica acabou, eu voltei em agosto e adorei. Verdade que peguei tudo pronto, não tive aquele estresse inicial de plataforma, para onde vai, para onde não vai. Lá na Rural a gente está usando a plataforma que o governo disponibilizou, Café, RNP, oficial. Os alunos vão e é ótimo, eu adoro. A gente se diverte bastante e um ponto que eu queria falar, que o André comentou

também, é que o mais importante, Luciana, é focar nos pontos positivos. Dialogando com o que eu disse lá no início da minha fala, o mais importante para mim é a prática do chão da escola e o chão do *online* é maravilhoso. Porque, por exemplo, aprender a lidar com *Classroom* é ótimo. Diário para quê? Aquilo é maravilhoso e ajuda muito o trabalho do professor. Eu acho que não dá mais para a gente fingir que não existe aula híbrida. Este momento que estamos vivenciando aqui em qualquer outro contexto deveríamos ter feito assim: vamos marcar então um dia para você vir aqui na UFF fazer isso. Orientação *online* é real, a gente pretende continuar dessa forma. Fizemos agora, para fechar os bimestres, um encontro com um palestrante todas as sextas-feiras. Era muito bom porque a gente trouxe uma pessoa de Brasília, uma pessoa de Nova York, ninguém do Rio de Janeiro e isso é muito interessante, essa possibilidade de encurtar distâncias. É clichê, um grande clichê, mas eu acho que não dá mais para entender um ensino apenas dentro do muro da sala de aula. Óbvio que a gente não entende ensino apenas dentro da sala de aula, mas para os alunos é muito bom. Então eu acho que tanto Larissa como André concordam comigo, que incorporar é importante, não dá para fingir que não existe essa modalidade híbrida de interagir com os alunos.

Diálogos entre a Sala de Leitura e o PROALE: a leitura literária na formação do docente da rede municipal de Itaboraí ¹

Ana Paula Silva Botelho de Macedo

Heloisa de Souza

Rosane Melo de Paiva

Introdução

Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros.

Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Manoel de Barros

Este relato tem por objetivo apresentar parte da trajetória da formação de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Itaboraí que atuam como docentes do projeto Sala de Leitura, destacando a importante parceria estabelecida com o Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Iniciaremos com a seção “Primeiros passos”, na qual expomos brevemente informações sobre o surgimento do Projeto. Em seguida, em “Caminhando em parceria” elencamos ações desenvolvidas pela Sala de Leitura. Na seção “Os mais recentes passos”, apresentamos as atividades do projeto em parceria com o

¹ Este trabalho foi apresentado no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado em 2022.

PROALE em tempos pandêmicos e, na última parte do texto, tecemos as considerações finais deste trabalho destacando a importância da articulação entre a escola e a universidade para a formação de novos leitores literários.

Primeiros passos

A Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMED- Itaboraí), desde o ano de 1993, vem oportunizando atividades de incentivo à leitura, como, por exemplo, a Feira *do Livro* que há décadas envolve a participação de estudantes, professores, autores, editores etc. Um marco importante para a formação de leitores nessa cidade é o ano de 2007, época em que se inicia o *Projeto Sala de Leitura*, cujo principal objetivo era promover o letramento literário da comunidade escolar.

Até o ano de 2009, o referido projeto destinou-se à formação leitora dos educandos de Itaboraí. No entanto, o seu foco naquele contexto não era o livro de literatura, mas o trabalho com textos diversos com o objetivo geral de sensibilizar aos estudantes para o prazer de ler. Desenvolvia-se, à época, por meio de oficinas que propunham atividades práticas. Estas, algumas vezes, deixavam o texto literário em segundo plano. A partir de um olhar retrospectivo, hoje acreditamos que não se tivesse, talvez, a clareza acerca dos caminhos para fomentar a leitura nas escolas da rede, embora já houvesse a preocupação de valorizar o viés literário e de pôr em evidência, sempre que possível, os expoentes artísticos presentes no município, tais como João Caetano, Joaquim Manuel de Macedo, Heloísa Alberto Torres e outros. Com o surgimento do *Projeto Sala de Leitura*, em 2009, as ações de fomento e de incentivo à leitura literária tornaram-se mais frequentes e incisivas. Intensificou-se a percepção da literatura como um direito, entendendo-a como um conhecimento específico. Segundo Candido (2011, p.175),

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

No ano de 2009, a Coordenação da Sala de Leitura (doravante CSL) elaborou o Programa de Leitura da rede municipal de Itaboraí, cujo objetivo central é o de assegurar o incentivo à leitura, em especial a literária, na formação docente inicial e continuada, por meio de suas ações, garantindo assim, conseqüentemente, a formação do corpo discente, uma vez que se entendia que um leitor forma outro leitor. Dentre seus desdobramentos, o *Projeto Sala de Leitura* viabilizou o desenvolvimento de um trabalho educativo específico com a Literatura nas escolas do município, propiciando, ao longo dos anos, a sistematização de saberes e de práticas, que possibilitaram inclusive a construção de orientações curriculares para o uso dos professores alguns anos mais tarde.

Desde então, as salas de leitura, há mais de doze anos, vêm atendendo a alunos de diferentes etapas e modalidades da educação básica. O grupo de professores que atua no projeto é bastante heterogêneo, composto por docentes com diferentes titulações e experiências. Temos profissionais com formação em nível médio e com formação em nível superior em diferentes áreas, a saber: Letras, História, Matemática, Educação Física, Pedagogia, Biblioteconomia etc. Em diálogo com o que diz Colasanti em entrevista a Radar da Educação (2016, *on-line*), acreditamos que "O professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um", pois "A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor".

A composição da CSL, inicialmente, era formada por duas professoras: Josiane de Souza Soares e Ana Paula Silva Botelho de

Macedo, coordenadora e vice-coordenadora, respectivamente; ambas professoras de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em 2014, ingressou na equipe, a professora pedagoga Rosane Melo de Paiva e, em 2021, também a professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Heloisa de Souza. No ano de 2015, a professora Josiane Soares foi aprovada no concurso para o Fundamental I do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, hoje, estão à frente da CSL as autoras do presente relato.

Além das mudanças na coordenação, em seu tempo de existência, o projeto também sempre esteve aberto a alterações e a adequações de seus objetivos e de suas orientações teórico-metodológicas de acordo com as demandas das escolas. Em sua configuração atual, dentre ações voltadas para a formação dos professores, têm-se os “Encontros de Sala de Leitura”. Essa atividade ocorre mensalmente e objetiva consolidar um espaço de formação continuada, na qual os professores podem reviver e compartilhar as suas experiências pedagógicas, incorporando novos conhecimentos às práticas docentes. Outra ação importante junto aos professores hoje é a escrita de registros semestrais ou relatos de experiência² do trabalho desenvolvido com alunos, o que é entendido como uma possibilidade de revisitar o vivido dando-lhes novos sentidos e, assim, fomentar novas ações.

Entendemos que a Literatura, para o professor da Sala de Leitura, tem um duplo papel. Além de se configurar como direito e como elemento formativo desse sujeito, na perspectiva de Antonio Candido (2011), também é seu objeto de trabalho, exigindo, pois, do profissional um conhecimento ainda mais apurado desse objeto, bem como uma reflexão permanente de formas mais adequadas de escolarizá-lo. Portanto, com a finalidade de ampliar os debates teóricos e de ter acesso à produção científica

² Aludimos aqui à parceria com o Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) da Universidade Federal Fluminense. Acesso em: <https://geplea.uff.br/laboratorio-de-letramentos-academicos-labla/>

atualizada, buscamos constante aproximação do grupo de professores de Sala de Leitura com a esfera acadêmica, por meio de participações sistemáticas em eventos que abordem a temática.

Sendo assim, esse caminho levou-nos a buscar um estreitamento com a universidade, a fim de alicerçarmos nossos saberes mediante profícuo diálogo com a academia. Nasceu, então, das demandas cotidianas, a necessidade de estabelecer as ações conjuntas com a Universidade Federal Fluminense. Na próxima seção, elencamos algumas ações realizadas em Itaboraí. Como se pode observar, muitas delas contaram com a participação de professoras integrantes do PROALE.

Caminhando em parceria

Ao relembrar a trajetória da Sala de Leitura em parceria com o PROALE, retomamos as leituras dos nossos memoriais encaminhados regularmente à SEMED- Itaboraí. Esses documentos registram as diversas ações que constituem a história do projeto e evidenciam a parceria do PROALE em muitas delas.

Dentre as atividades permanentes de formação docente desenvolvidas pela Sala de Leitura, destacamos encontros de recepção ao profissional que atuará no projeto e encontros mensais de Sala de Leitura, a realização de cursos, oficinas, palestras, encontros e rodas de conversas; a manutenção do contato com autores de Literatura Infantil e Juvenil, dentre outras.

À continuação, elencamos algumas ações que realizamos nos últimos anos com docentes e discentes de escolas do município de Itaboraí.

Ações realizadas com docentes:

- **Participação do Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens:** desde 2009, com o objetivo de garantir uma maior aproximação com a produção literária para público infantil e juvenil, realiza-se uma visita com o grupo de professores ao evento.

A partir de 2010, o projeto passou a contar com uma verba da Prefeitura Municipal de Itaboraí para que cada escola pudesse adquirir livros de literatura para formar e ampliar o seu acervo. Esta ação foi apoiada pela professora Margareth Mattos que, à época, integrava o PROALE.

- **Participação em eventos acadêmicos:** desde 2010, os professores têm participado regularmente de encontros, congressos e seminários que versam sobre Leitura, Literatura e Formação do Leitor em diferentes universidades públicas do Rio de Janeiro.

- **Encontros Especiais de Sala de Leitura:** desde 2010, têm sido organizados os *Encontros Especiais de Sala de Leitura*, diferentemente dos *Encontros mensais*, nos quais a formação é oferecida pelas professoras coordenadoras do projeto, para os *Encontros Especiais* são convidados professores ou outros profissionais que trabalham com a leitura literária em diferentes instituições. O objetivo da ação é oferecer subsídios prático-pedagógicos para o trabalho com a literatura na escola. É importante esclarecer que esses encontros sempre se articulam a uma ação a ser desenvolvida na escola e são também fruto da parceria estabelecida com o PROALE, uma vez que solicitamos indicações de nomes e o programa corrobora tal ação.

- **Cursos de Extensão:** esta ação ocorre em nosso município desde o ano de 2011. Em 2014, realizou-se o Curso *A Literatura Infantil e Juvenil no Trabalho Escolar*. Em maio de 2016, a participação no *II Encontro PIBID-UFF de Língua Portuguesa/ I Encontro Projeto Sala de Leitura na Integração Universidade-Escola*, no qual apresentamos o trabalho *A literatura no ensino fundamental: concepções, currículo e ensino*, cuja elaboração deu-se a partir do registro dos saberes e das práticas das docentes nas aulas de Sala de Leitura das escolas de Itaboraí, a partir do Referencial Curricular de Literatura. Em 2018, 2019, 2020 e 2021, foram realizadas edições do curso *Leitura e Formação do Leitor Literário*, em parceria com o PROALE, sendo os dois últimos em formato virtual devido à pandemia.

• **Jornada de Sala de Leitura:** em 2012, realizou-se a primeira edição do evento. Destinado à troca de experiências do trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura nas escolas da Rede Municipal, contou com a apresentação de mais de 30 trabalhos. Nos anos subsequentes, ocorreram outras edições, porém, em 2019, com o apoio do PROALE, firmamos parceria também com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA) e Laboratório de Letramentos Acadêmico (LabLA). Do registro, passamos à escrita de relatos de Experiência. Em 2018, 2019 e 2021, participamos de *Ciclos de Oficinas: o gênero relato de experiência*, sob a orientação do LabLA.

• **Distribuição de material bibliográfico:** com o objetivo de fomentar a discussão teórica sobre leitura e literatura na escola, as escolas que contam com o Projeto Sala de Leitura têm recebido um material bibliográfico de referência. Em 2011, a Prefeitura adquiriu 80 exemplares do *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, de Nelly Novaes Coelho, publicado pela Companhia Editora Nacional. A parceria com o PROALE tem possibilitado a distribuição da revista *Sede de Ler* para todas as professoras que participam do projeto. Em outubro de 2008, as coordenadoras Josiane e Ana Paula publicaram, na referida revista, o artigo *Quando professoras leem literatura... Uma reflexão sobre o processo de formação continuada de professoras de Sala de Leitura*, em outra edição havia fotos na quarta capa das formações ocorridas no município de Itaboraí e, em 2020, participamos com a entrevista com Ana Paula Botelho *De quando a Literatura nos afeta e atravessa*, e com o relato de experiência da Professora da Sala de Leitura Ana Luisa de Oliveira Almeida Magalhães, *O livro - da materialidade ao objeto do imaginário em um relato de experiência*. A partir de 2012, a coordenação do projeto tem elaborado, mais sistematicamente, materiais didáticos que buscam auxiliar o professor na abordagem dos textos literários em sala de aula. Em função dos autores homenageados nas *Feiras do Livro de Itaboraí*, foram elaborados materiais impressos contendo sugestões para o trabalho com as obras de Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Jorge Amado, Luiz Gonzaga,

Bartolomeu Campos de Queiróz, André Neves, Roseana Murray, Carolina Maria de Jesus, entre outros.

• **Elaboração do Referencial Curricular (2012):** trata-se de documento proposto pela Rede Municipal, incluindo a Literatura como área de conhecimento específico, organizado em expectativas de aprendizagem, eixo temático e sugestões metodológicas. Houve reelaboração desse documento, entre os anos de 2019 e 2020, ampliando o seu endereçamento desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Ações realizadas com discentes:

• **Participação das aulas do Projeto Sala de Leitura nas escolas da rede:** até o ano de 2019, as aulas ocorriam semanalmente, com duração de 50 minutos e organizavam-se a partir de projetos didáticos em torno da literatura, contemplando autores renomados, gêneros da esfera artístico-literária e temas de interesse dos estudantes. O trabalho acontecia em 36 escolas e contava com um número aproximado de 45 docentes, atuando em diferentes turnos e etapas de ensino. Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, as aulas de literatura passaram a ser remotas e em 2021, a proposta, em função da nova gestão da SEMED, foi ampliada para toda a rede, entendendo que o professor regente é aquele que mediará o trabalho com a leitura literária em suas turmas. O PROALE vem acompanhando o nosso trabalho e nos apoiando sempre que necessário, contribuindo para assegurarmos a discussão e a reflexão teórico-metodológica do grupo docente.

• **Composição, ampliação e socialização do acervo da Coordenação SLBE:** Somando-se à disponibilização de verba para compra de livros de literatura e à dinamização dos livros distribuídos pelo PNBE, foi sendo formado, por meio de doações de editoras e do PROALE, um acervo especializado em livros de literatura para crianças e jovens, que se destina ao empréstimo para as unidades escolares, conforme projeto pedagógico desenvolvido. O acervo contou até 2021 com mais de 1000 livros, contemplando

narrativas infantis, narrativas juvenis, poesia, teatro, livros de imagem, além de coleções. Alguns títulos foram doados ao final de 2021 às escolas que realizam trabalhos didático-pedagógicos com a literatura a fim de compor e ampliar os seus acervos.

- **Projeto “Olhando em volta” e “De mala e cuia”:** a partir de uma parceria com *Programa Educativo do Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular*, em 2012, oportunizada pelo diálogo com o PROALE, algumas escolas da Rede, que contam com o Projeto Sala de Leitura, receberam, pelo período de dois meses, os materiais dos projetos mencionados. O projeto “*Olhando em volta*” se configura como uma exposição itinerante de arte popular. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos analisaram as obras, conheceram os artistas, produziram textos e, ao final, montaram a exposição para ser aberta ao público. Já o projeto “*De mala e cuia*” é formado por um acervo sobre cultura popular, contendo livros literários, cds, material de pesquisa que são acomodados em duas malas, que têm seus conteúdos explorados pelos alunos.

- **Bate-papo com o escritor:** evento direcionado ao alunado, no qual um autor de literatura infantil e juvenil é convidado a conversar com esse grupo. São apresentados trabalhos a partir da leitura dos livros do autor e segue distribuição de seus livros com autógrafos. A primeira edição ocorreu em 2010 e contou com a presença do escritor Rogério Andrade Barbosa, sendo distribuídos 50 títulos do autor doados pela equipe de uma empresa pública.

- **Passeio literário:** esta iniciativa surgiu da necessidade de uma ação de formação docente que garantisse uma aproximação mais intensa com autores dos livros de literatura voltados para crianças e jovens, os quais são escolhidos pelas professoras para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura literária com seus alunos, favorecendo a possibilidade de conhecimento sobre o contexto criativo de produção dessas obras.

Os mais recentes passos

Em um mundo moderno, onde a tecnologia atingiu o inimaginável, no ano de 2020, uma pandemia rompeu com tudo o que acreditávamos ser impossível e, de repente, nos vimos “presos”, em casa, em isolamento social, refém de um vírus que ainda apresenta mutações e, por isso, projeta um futuro de inquietações e medos. Nesse contexto, a escola foi atravessada pela pandemia da covid-19 e, na esfera pública, as diferenças sociais dificultaram mais ainda o trabalho, pois o acesso à internet, meio mais usado para a comunicação estudante-escola não estava disponível a todos, incluindo também os professores. Os educadores foram desafiados a construir novas práticas. A sala de leitura, que tem o livro como objeto final, teve que se adequar aos textos disponíveis na rede virtual.

Somado a isto, no final de 2020, ocorreram algumas mudanças na estrutura do Projeto. Como já dito, o profissional que atuava exclusivamente no Projeto Sala de leitura, como agente de leitura, especificamente de leitura de textos literários, ministrando aulas de literatura nas turmas das unidades escolares, deixou de exercer esta função, que passou a ser exercida por todo o professor regente.

Pelo entendimento da atual gestão municipal, se a literatura tem um referencial próprio, é esse docente, em princípio o de Língua Portuguesa, o que não exclui os professores das demais disciplinas, quem deve ser o responsável pela leitura. Desse modo, com a nova gestão da SEMED-Itaboraí, a formação continuada, que era exclusiva de um grupo de professoras que atuavam nas aulas de Literatura, foi ampliada para todos os profissionais da rede. Ou seja, todo o professor regente passa a ser um mediador de leitura literária e cabe a nós, CSL, por meio de diversos encontros, apresentá-la com a sua especificidade e não para ser utilizada, principalmente, como pretexto para ensinar outros conteúdos.

O espaço físico da unidade escolar passou a ser denominado de *Espaço de Leitura e Pesquisa*, assim, não cabe ao professor responsável pelo espaço apenas conduzir e estimular apenas a

leitura de textos literários, mas também a pesquisa de todos os conhecimentos escolares. Assim, ao invés do trabalho com 26 profissionais multiplicadores, ficou sob a responsabilidade da CSL a formação de todos os segmentos e modalidades da rede, ou seja, da Educação Infantil aos Ensinos Fundamental I e II e EJA. Com a demanda ampliada, com professores que tiveram a literatura incluída em seus currículos (deixamos aqui a ressalva de que muitos professores sempre trabalharam com textos literários, salientamos apenas a inclusão específica do Referencial Curricular de Literatura), a parceria com o PROALE-UFF tornou-se ainda mais fundamental.

Deve-se atentar para o fato de que, nesse novo cenário, muitos professores não tinham ferramentas para mediar o processo de formação de leitores, pois não tiveram assegurado o direito à literatura e às reflexões que fazem parte desse campo em sua formação docente inicial. Com o PROALE, pudemos, por meio de cursos específicos para cada etapa e modalidade, veiculados por intermédio do nosso canal SLBE-Itaboraí na rede *Youtube*, contemplar os mais de 2000 profissionais da rede, além de outros interessados no tema.

Além disso, em 2020, especificamente, participamos e elaboramos *Encontros Especiais On-line* para as professoras SLBE e para as equipes diretivas das escolas de Educação Infantil e Fundamental I, a fim de fortalecer as práticas pedagógicas com a literatura e o acesso aos livros, sempre com a parceria do PROALE, que apoiava a nossa proposta e certificava os eventos realizados. Elencamos algumas ações realizadas nesse período:

- Oficina de CONTOEXPRESSÃO: narrativas com afeto, Professora Simone Santos, 19 de junho de 2020.

- Oficina de Produção de vídeos para o *YouTube*, jornalista Rayanne Ramalhaes, 01 de julho de 2020.

- Encontro *on-line* Leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais, prof^a Cíntia Rabello/UFF, 13 e 17 de julho de 2020.

- Roda de conversa Critérios para circulação de acervo bibliográfico: bibliotecária Rachel Polycarpo/BFP-UFF, 26 de agosto de 2020.

- Ciclo de palestras: 02/10- Glossário na sala de aula, 16/10- Dicionarização e leitura, 13/11 - Dicionarização e literatura, prof^ª Vanise Medeiros/UFF.

- Encontro Especial SLBE Leitura Literária: Direito e Potência, prof^ª Isa Martins/Seeduc -RJ, 20 de outubro de 2020.

- Ciclo de oficinas de escrita acadêmica: gênero - relato de experiência Professora Jéssica Rodrigues/UFF, 29 de outubro e 18 de novembro de 2020.

- Roda de conversa Livro, docência e encantamentos, Prof^ª Thais Motta/ CAP da UFRJ, 12 de novembro de 2020.

Em 2021, organizamos, em parceria com o PROALE, o curso de extensão em formato virtual “*A Formação do leitor literário. Literatura e escola: o leitor em formação em Itaboraí*”, por meio do Canal SLBE-Itaboraí do *YouTube*, para os docentes regentes da rede municipal de Itaboraí, no 1º semestre para aqueles que atuam na Educação Infantil e no Fundamental I e, no 2º, para o grupo do Fundamental II e EJA.

Como resultado da ação contínua de formação dos professores da educação básica de ensino do município de Itaboraí, destacamos que a inserção dos docentes nesses espaços de formação, bem como a análise dos relatos escritos por eles, nos permite compreender que a metodologia de formação docente do projeto tem possibilitado aos professores, por meio do diálogo com seus pares, pensarem sobre suas práticas e reinventá-las quando necessário; a inserção no debate teórico, por sua vez, tem lhes garantido novos modos de compreender a relação entre Literatura e escola. Esta passa a ser entendida não somente como um recurso pedagógico para o tratamento de outros conteúdos escolares, mas como um real objeto de ensino; percebemos, ainda, que uma visão doutrinária da Literatura infantil, tem sido ultrapassada, o que pode ser verificado na seleção de livros que são trabalhados junto aos educandos; outro

dato interessante é a autonomia na seleção do acervo a ser lido com os estudantes.

A experiência de formação do projeto tem apontado, portanto, a necessidade de assegurar um lugar para a leitura literária na formação continuada de professores, bem como tem confirmado a importância de um diálogo mais profícuo entre os saberes produzidos na universidade e na escola como uma possibilidade de reinvenção do lugar da Literatura na escola e na formação continuada de professores.

Palavras finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar como parte da trajetória da formação de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Itaboraí que atuam como docentes do projeto Sala de Leitura. Para tanto, percorremos as diferentes etapas da trajetória do projeto Sala de Leitura, incluindo desde a sua fase embrionária até as ações mais recentes desenvolvidas durante o contexto pandêmico que exigiu uma série de adequações das instituições e de todos os sujeitos envolvidos nas atividades.

Destacamos nesse processo a importante parceria estabelecida com o PROALE. Conforme foi exposto, a proposta de trabalho didático-pedagógico com a leitura literária no município de Itaboraí ocorre desde 2009, ano em que se estabeleceu trabalho educativo específico com a literatura nas escolas do município, propiciando a sistematização de saberes e de práticas que possibilitaram posteriormente a construção de orientações curriculares e de práticas pedagógicas diversas. A partir de 2010, a proposta foi sendo ampliada e fortalecida por meio da articulação frutífera entre escola-universidade, com relação à formação leitora de professores e de alunos. Observamos que a inserção dos docentes da Sala de Leitura e, mais amplamente, da SEMED-Itaboraí, nos espaços formativos promovidos pelo projeto em constante parceria com o PROALE vem lhes possibilitando, por meio do diálogo com seus pares, pensar sobre suas práticas educativas e reinventá-las, bem como

oportunizar novos modos de compreender a escolarização da Literatura. Nesse contexto, a Literatura é entendida não apenas como um pretexto para o tratamento de outros conteúdos escolares, mas sim com a sua especificidade, assegurando um lugar para a leitura literária na formação continuada de professores e de estudantes da Educação Básica.

Por fim, retomamos a epígrafe deste texto. A escolha da palavra “verbalmente” no texto de Manoel de Barros estabelece um pacto como o “Era uma vez”. Entende-se que a palavra tem o poder de existir; semanticamente, a moça poderia criar o que quisesse. Despraticar as normas era o seu destino. E o nosso destino, Sala de Leitura? Como *despraticar as normas*, como compreender os sentidos outros das palavras? Como trazer um novo olhar às práticas ditas corretas dentro do processo educativo? Estamos acostumadas aos imperativos, às orientações prontas no que tange ao trabalho com a literatura. Como pensar o imensurável? Ainda mais agora, com atividades híbridas e, no caso da Literatura na educação básica, então, há que se compreender o seu caráter não mensurável quer em sua didatização, quer em seu planejamento. Segundo Manoel de Barros, “... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (BARROS, 2008, p.95). Pois é disso que estamos falando: da busca pelo encantamento de leitores, de um leitor que forma outro leitor, por meio do encantamento literário do livro de Literatura infantil e juvenil.

Obrigada, PROALE, por preservar essa coragem de se encantar e levar conosco a sensibilização da linguagem literária aos nossos leitores. Estamos falando de vínculos, de sensibilização, de palavras plurais estabelecidas neste diálogo entre a academia e a escola. A nossa proposta não é uma tarefa, é um envolvimento. Obrigada por contribuir para que juntos, CSL e PROALE possam *transver* o mundo.

Referências

- BARROS, Manoel. **É preciso transver a realidade da leitura no Brasil**. Conferência de abertura do 17o. COLE-Unicamp, 20/7/2009.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. Entrevista para Radar da Educação. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html>. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

Espaço de misturas, experiências, tentativas, descobertas: o Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA-UFF

Fabiana Esteves Neves
Jéssica do Nascimento Rodrigues

Palavras iniciais

Em seus propósitos e propostas, recorreremos a Kleiman (2007, p. 5) para dar o tom desta escrita, que pretende dialogar com a coletividade do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), porta de entrada do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) ao universo do ensino e da extensão na Universidade Federal Fluminense (UFF):

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita - um evento de letramento - não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa.

Escrevemos na primeira pessoa do plural porque não falamos só sobre nós; realizamos aqui um relato das atividades desenvolvidas por um grupo de professoras-pesquisadoras da UFF, lideradas pelas professoras Jéssica Rodrigues, da Faculdade de Educação, e Fabiana Neves, do Instituto de Letras, autoras deste

capítulo. No registro das ações abarcadas pelo PROALE, neste livro, participamos apresentando uma contribuição possível no campo dos letramentos acadêmicos, que reconhecemos como práticas sociais de ler, escrever, falar, posicionar-se, como atos responsáveis e intencionais situados na universidade.

Como continuidade do processo de letramento ideológico (STREET, 1984) e, nele, do transitar especificamente pela leitura-escrita indissociáveis, as experiências vividas por estudantes em formação inicial para a docência e professores e professoras da educação básica e do ensino superior em formação contínua, nesse entrelugar escola-universidade, urgem por receber atenção no ensino, na pesquisa e na extensão acadêmicas. Nesse sentido, encontramos no PROALE o espaço propício e acolhedor para, fundamentadas em princípios teóricos diversificados – mas de base dialógica e interacional – propor à comunidade discursiva universitária o início de um caminhar, para nós, imprescindível.

Nosso propósito aqui é apresentar a trajetória do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF), desde sua criação, em parceria com o PROALE, até a vigência do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, este relato de experiência inicialmente retomará o momento da criação do LabLA-UFF, os diálogos teóricos e as motivações que o sustentam, em uma cronologia. Em sequência, vamos contar e comentar as atividades realizadas presencialmente, entre 2017 e 2019, e em modelo remoto, a partir de 2020. Entremeadas aos acontecimentos, aparecerão as perspectivas que nos interpelam e orientam nossas ações.

O início de um projeto de ensino e extensão

O PROALE realiza, anualmente, desde 1991, um conjunto de ações orientadas principalmente para o incentivo à leitura e a formação continuada de professores e outros profissionais da Educação que se ocupam de questões relacionadas à alfabetização, ao letramento, à leitura e escrita e à literatura (PROALE, 2021).

Para lançar os fundamentos deste relato, em epígrafe, recorreremos, em diálogo, às palavras que sintetizam o foco das ações extensionistas do PROALE. Foi da identificação com esse propósito que se teceu a parceria entre a professora Jéssica Rodrigues e o programa, a partir de 2017, com a primeira edição do curso de extensão “Ensino e prática de textos acadêmicos”. O objetivo da iniciativa, nos dizeres da pesquisadora, era o de “proporcionar um trabalho propedêutico e regular com textos escritos típicos do ambiente universitário, por meio de oficinas, aos alunos do curso de Pedagogia, sobretudo [...]” (RODRIGUES, 2019), contextualizado em uma perspectiva sociointeracional e discursiva dos letramentos, segundo a qual se entende que o desenvolvimento da leitura e da escrita acadêmicas está atrelado não só à atuação nas práticas de letramento típicas da universidade, mas também à sua problematização e debate. Ou, como sintetizam Vianna et al. (2016):

[...] os Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita. (p. 36)

Construir tal reflexão no coletivo, acolhendo as contradições e promovendo a interação entre diferentes sujeitos - docentes, estudantes, comunidade - só seria possível por meio do contato com escritos da área e da troca entre esses interlocutores. Assim, na mesma época, foi fundado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA), com o propósito de aprofundar a investigação sobre os letramentos na universidade, sustentando em bases teóricas as atividades propostas pelo projeto de extensão e propondo estratégias condizentes com os objetivos.

Tal como o curso, desde o início, o grupo reúne docentes da UFF, estudantes e parceiras/os de outras instituições, especialmente professores e professoras.

Em 2018, Jéssica Rodrigues ofereceu duas edições do curso “Ensino e prática de textos acadêmicos”, uma no primeiro e uma no segundo semestre, para estudantes de Pedagogia e de Letras. Também conheceu Fabiana Neves, a outra autora deste relato, e a convidou para fazer parte do GEPLA e do curso de extensão, como representante do Instituto de Letras. Consideramos que essa parceria reflete o espírito do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que representa a interação entre áreas diferentes, porém afins, irmãs no objetivo de movimentar a discussão acadêmica sobre práticas que são inerentes à produção e à divulgação de conhecimento, às dinâmicas e ao trânsito na universidade e na universidade-escola - mas cujos problemas e idiosincrasias costumam ser negligenciados, escondidos ou naturalizados.

Enfim, de projeto a programa de ensino e extensão

No primeiro semestre de 2019, nasce o LabLA-UFF, um programa de extensão e ensino que abrange diversas ações voltadas para estudantes de cursos de licenciatura e docentes da educação básica de escolas públicas (embora também sejam acolhidos outros públicos). O Laboratório foi gestado nas reuniões do GEPLA, cujos estudos e hipóteses recaem sobre os letramentos acadêmicos; dessa forma, a possibilidade de reunir professoras, professores e estudantes para discutir o tema é causa e consequência, justificativa e finalidade da pesquisa. Desde o início, ambos os grupos incluíram docentes da Faculdade de Educação e do Instituto de Letras da UFF, além de parceiras e parceiros de outras instituições - UNIRIO, UFRJ, UNICAMP, SEEDUC, IEPIC, IFRJ, FAETEC, SEMED-Itaboraí, Bebel Pantaleão Oficina de Textos – todos interessados em compreender, investigar e minimizar um certo mal-estar "comum" às práticas de ler-escrever acadêmicas, mas não só.

As atividades se organizam em ciclos, com focos e metodologias específicos, sempre considerando a processualidade das práticas de letramento. O Ciclo de Rodas de Conversa sobre Letramentos Acadêmicos, por exemplo, transforma em diálogo um tema que costuma ser abordado por meio de gêneros fortemente institucionalizados, como aulas, palestras, textos didáticos. Esse formato ratifica o diálogo entre pares como prática acadêmica e democratiza a palavra sobre o fazer científico, possibilitando o encontro/confronto de experiências e o fortalecimento dos saberes da/na coletividade. No ano de fundação, o tema do Ciclo foi “A formação e o trabalho docente”, com a primeira atividade oficial do LabLA, em 3 de abril de 2019, organizada por Jéssica Rodrigues, com o objetivo de debater as relações entre as práticas letradas acadêmicas e as práticas letradas docentes. Outras rodas aconteceram na FAETEC e na UFRJ. Na UFF, merece destaque a roda “Enfrentamentos psíquicos na escrita acadêmica”, liderada pela professora e psicóloga Luciana Gageiro.

A proposta do Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica concentra-se na abordagem dos gêneros do discurso próprios da esfera discursiva universitária, mas trata também de outros temas relacionados a essas práticas de letramento. Tais gêneros são descritos e analisados com base em textos empíricos; porém, o objetivo ultrapassa a reprodução de suas características e estrutura. No primeiro semestre de 2019, essas oficinas enfocaram os gêneros resumo científico, relato de experiência e fichamento. Assim como a roda de conversa, as oficinas aconteceram nas salas da Faculdade de Educação da UFF, em Niterói. De modo geral, as atividades recebiam um número substancial de inscrições, mas a frequência era mais baixa. Essa é uma questão que vale ser discutida no campo dos letramentos acadêmicos: em que medida o simples oferecimento de atividades significa um aproveitamento satisfatório por estudantes e por docentes da educação básica? Em outras palavras, será que, de fato, essas pessoas têm possibilidade de acessar esses espaços e horários? O acesso inclui condições as mais diversas, desde as de transporte e tempo disponíveis até as de

saúde mental para se expor (novamente) a situações que já haviam sido até traumatizantes, como relatado numa das oficinas realizadas com professores e professoras das Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares (SLBE) de Itaboraí, RJ.

Na esteira das considerações sobre os aspectos sociais dos letramentos, merece destaque a Oficina de Escrita Acadêmica: gênero relato de experiência, ministrada por Jéssica Rodrigues junto a essas professoras, na própria cidade de Itaboraí. O que chamou muita atenção nessa atividade foram os depoimentos sobre as experiências com a leitura e, especialmente, a escrita na universidade, durante seus cursos de licenciatura. Por vezes entre lágrimas, foram partilhadas vivências difíceis e sofridas, atravessadas por relações hierárquicas e de poder que, posicionando assimetricamente docentes e estudantes, impunham um padrão de escrita quase “misterioso”, sem que houvesse a devida instrução ou orientação sistematizada e processual para o conhecimento do texto acadêmico, inclusive da sua função social. Na oficina, o contato com o gênero relato de experiência - de forma dialógica e processual - permitiu às professoras reconstruir essa relação com sua própria escrita, ao mesmo tempo em que expunham os resultados de seu magnífico trabalho com a literatura infantil nas salas de leitura. É preciso não só facultar a professores e professoras a possibilidade de produzir academicamente sobre suas experiências de sala de aula, mas também divulgar esses escritos, a fim de que a partilha encoraje mais docentes a escrever e, sobretudo, ponha em debate os letramentos escolares/acadêmicos, desde a educação básica até o ensino superior. Resta acrescentar que ler-escrever no/sobre o trabalho docente que se realiza com o/s outro/s e com o mundo é um refletir-agir intencional, e é também práxis, que entendemos como a entende Paulo Freire (2019).

Ainda no âmbito do Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica, aconteceram as Oficinas de Estratégias Metacognitivas de Leitura e Escrita, coordenada por Fabiana Neves, na companhia de dois colegas integrantes do LabLA-UFF, do GEPLA e também do

grupo de pesquisa (Meta)cognição e Práticas Discursivas UFF, Diego da Silva Vargas (UNIRIO) e Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ), que atuaram nas edições sobre leitura e sobre escrita, respectivamente. Essas atividades foram detalhadas no relato de experiência “Oficinas metacognitivas de leitura e escrita acadêmica: o letramento acadêmico na formação de professores” (VARGAS; NEVES; ALMEIDA, 2020); aqui, em síntese, registramos algumas características e impressões.

O objetivo dessas Oficinas é pensar a leitura e a escrita acadêmicas em seu fazer, em sua processualidade, independentemente do gênero em questão; isto é, pôr em primeiro plano a pessoa que se relaciona com textos acadêmicos a ler e a escrever (VARGAS; NEVES; ALMEIDA, 2020, p. 2713), considerando que essas ações são situadas em um contexto permeado por discursos, crenças, restrições, assimetrias. As oficinas trabalharam as estratégias metacognitivas, voltadas à consideração e ao gerenciamento dos próprios processos cognitivos, do próprio pensamento: na leitura, o foco foi a reflexão sobre a produção de inferências e a construção de hipóteses; na escrita, as atividades concentraram-se em procedimentos e estratégias direcionados à produção de respostas discursivas, gênero pouco ou nada abordado no contexto acadêmico (mas muito presente nas disciplinas e nas avaliações).

Os resultados, em linhas gerais, apresentam pontos que também se aplicam a outras atividades realizadas no LabLA. Identificamos comentários dos grupos de estudantes sobre a parca orientação dada para a leitura e a escrita nos cursos de graduação, algo que as oficinas tentaram atender, ainda que sem a pretensão de dar-lhe cabo. Ao longo da formação desses/as estudantes, a forma de lidar com o texto não havia sido pensada em termos dos objetivos de leitura e de escrita e da processualidade, o que levava à sensação de dificuldade, tédio, dispêndio excessivo de tempo e, até, ao sentimento de incapacidade, que às vezes resulta em problemas de saúde mental (ansiedade, por exemplo). A relação com os gêneros acadêmicos baseava-se na tentativa de fazer “o que

o professor queria”, em vez de fundamentar-se nas características usuais do gênero na dada esfera discursiva; nesse sentido, a estrutura do parágrafo e as ações com a escrita apresentadas contribuíram para esclarecer algumas questões nesse campo.

Finalizando o relato sobre as realizações do Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica em 2019, no segundo semestre, o LabLA criou a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, como optativa para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF (a partir de 2023, tornou-se optativa também para o curso de Letras). Sua formulação buscou atender uma demanda de estudantes “retidas” no curso, por dificuldades extremas com a escrita da monografia, mas não só - afinal, é uma inquietação da comunidade acadêmica a busca pela “solução do problema”. Embora consideremos não ser uma disciplina curricular a poção mágica que irá “letrar academicamente” quaisquer pessoas, enxergamos ali uma oportunidade singular de ampliar a ação do LabLA-UFF e do GEPLA, junto a estudantes das licenciaturas da UFF Niterói. Reforçamos também o espírito de coletividade do grupo e do programa, além de sua capilaridade junto à comunidade: a disciplina divide-se em módulos, ministrados por parceiras e parceiros de diversas instituições, e é também oferecida como atividade de extensão, aberta a docentes da educação básica pública e licenciandos/as.

Naquele semestre, após uma introdução ao texto acadêmico na formação de professores conduzida por Jéssica Rodrigues, oferecemos sobre os gêneros fichamento, resenha, ensaio, projeto de pesquisa, resumo acadêmico e artigo científico. Deles, participaram algumas professoras da UFF também atuantes no PROALE - Denise Brasil, Danuse Vieira, Camilla Ferreira, Dayala Vargens - e docentes de outras instituições.

Os resultados reforçaram a necessidade de espaços para discussão dos letramentos acadêmicos na formação inicial e contínua de professores e professoras e na comunidade universitária, ao mesmo tempo em que evidenciaram as já mencionadas dificuldades de

acesso e aproximação de estudantes das práticas de letramentos acadêmicos: além da frequência decrescente, o atraso ou a falta na entrega das produções textuais solicitadas revela o quanto ainda é preciso investir na processualidade da escrita para além da ação individual -- é no coletivo que os percalços, bloqueios e hesitações vão perdendo o status de “incapacidade pessoal” e vão sendo percebidos como efeitos de concepções autônomas dos letramentos, que desconsideram a inserção dos sujeitos em uma esfera discursiva altamente complexa. Como detalham Araujo, Cunha, Neves e Rodrigues et al. (2020, p. 17):

Tal dificuldade está relacionada, muitas vezes, à falta de conhecimento sobre o que é a academia, qual é o discurso acadêmico, quais são as práticas acadêmicas e, conseqüentemente, quais são os gêneros acadêmicos – e como produzi-los. Ou seja, para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela.

Como uma forma complementar de buscar essa inserção de estudantes de licenciaturas e docentes da educação básica na produção do discurso acadêmico, propusemos o Ciclo de Oficinas de Escrita-Inventiva, encontros em que se privilegia a leitura e a escrita livres do texto literário. A metodologia se fundamenta na pesquisa de Pantaleão (2013), desenvolvida a partir de um trabalho de leitura e escrita com crianças e jovens. Nas palavras da autora, nossa Bebel,

Constato que não apenas jovens e crianças se enriquecem com essa prática, mas qualquer indivíduo que se exercite na arte de ler e escrever. No entanto, a leitura e a escrita permitem ir mais além, ou seja, ao entrar em contato com a arte literária, com a beleza da palavra escrita, por vezes, somos surpreendidos diante de seus efeitos destabilizantes. Como afirma Gilles Deleuze (2004, p.79), “Um

mapa de virtualidades, traçado pela arte, se superpõe ao mapa real cujos percursos ela transforma". (PANTALEÃO, 2013, p. 13).

Nas duas edições de 2019, com um total de 6 encontros, reunimos estudantes de licenciaturas e de outros cursos, além de docentes e pessoas de outras profissões, que participaram ativamente das leituras e dos debates. As produções textuais revelaram um grande envolvimento com a dinâmica, em relação não só ao tema, mas também à proposta do gênero "crônica". Os resultados foram textos muito líricos, sensíveis e criativos, que atingiram o objetivo principal: despertar o senso de capacidade para escrever e trazer para primeiro plano a processualidade da elaboração de textos.

Em paralelo a todas essas ações do LabLA-UFF, realizamos encontros de estudos do GEPLA, em que fundamentamos as práticas e construímos conhecimento por meio de leituras e debates. Nesse locus, recebemos estudantes de licenciatura e de pós-graduação que começaram a se interessar pela problemática, que reconhecemos ser de extrema relevância no contexto de nosso trabalho. O grupo cresceu, e cresce, à medida que nos encontramos uns com os outros para debater questões do texto, que são nossas, que são de todos. Por essa razão, muitas outras ações se seguiram no mesmo ano, como o Projeto de Tutoria da Pedagogia e o Projeto do Programa Licenciaturas, além da participação em inúmeros eventos acadêmicos. Víamos à frente muito trabalho a ser feito, muito a ser pensado e refletido, muitas perguntas em elaboração.

Uma mudança inesperada nas experimentações: a pandemia de Covid-19

Os planos para 2020 eram multiplicar as ações do LabLA-UFF, dar continuidade aos estudos no GEPLA e agregar mais parceiras e parceiros. Porém, em março, todas as atividades tiveram de ser paralisadas pelo inesperado, o alastramento do vírus Sars-Cov2. A suspensão das ações acadêmicas presenciais na UFF fez com que

nos voltássemos para nossas próprias leituras e pesquisas, para reuniões virtuais e para a familiarização com os recursos tecnológicos do "ensino remoto" - além, é claro, da necessidade de lidar com muitas questões domésticas, sanitárias, psicológicas e diversas outras, que nos interpelaram. Assim, retomamos as atividades, em modo remoto, no dia 10 de junho, com a roda de conversa "Leituras sobre a pandemia como narrativa coletiva: dialogando com a comunidade acadêmica". Acordamos que as atividades remotas não seriam gravadas, para possibilitar um contexto de mais liberdade para expressão de quem participasse. Nesse primeiro encontro, reunimos algumas professoras e estudantes, cerca de 20 pessoas, e compartilhamos as experiências vividas até aquele momento, nos campos acadêmico, profissional e pessoal. Esse foi um espaço importante de interação e percepção dos problemas em comum e das particularidades, o que nos fortaleceu para dar continuidade às ações remotas do Laboratório, apesar de todos os seus poréns.

A Roda de Conversa "Monografar na pandemia: diálogos sobre pesquisa, escrita e orientação" foi também um momento como esse, no desejo de compreender as especificidades do agora diante das necessidades e das possibilidades de trabalho com o gênero acadêmico monografia. Angústia para muitos licenciandos e licenciandas, a leitura-escrita desse gênero, como registro da realização da primeira pesquisa da maioria desses estudantes, acontece em situação de vulnerabilidade de todos os tipos. Reconhecer a concretude do contexto e dialogar sobre ele foi a nossa intenção, reunindo licenciandas, licenciandos, orientadoras e orientadores. A experiência nos sinalizou para a premência de pensarmos também nos processos dialógicos-dialéticos na orientação acadêmica.

Criamos, então, a atividade Conversas Acadêmicas para receber, remotamente, pesquisadores e pesquisadoras de outras instituições, os quais têm se interessado em pesquisar os letramentos acadêmicos. O primeiro encontro ocorreu em agosto de 2020 com o grupo Metacognição e Práticas Discursivas. Junto

com Diego Vargas (UNIRIO), Patricia Botelho (UFRN) e Natália Nobre (UFRN), Fabiana Neves, que também integra esse grupo, conduziu um debate extremamente produtivo sobre as contribuições dos estudos em cognição e em metacognição para os letramentos. Essa abertura nos fez avançar para outros encontros: em setembro, recebemos Carla Reichmann (UFPB) e Juliana Assis (PUC-MG), discutindo as contribuições bakhtinianas para os letramentos acadêmicos; em novembro, Regina Celi Pereira (UFPB) e Eliane Feitoza Oliveira (doutora pela UNICAMP), discutindo as contribuições dos Estudos do Letramento; e, em dezembro, Robson Cruz (PUC-MG), com as contribuições da Psicologia Social. Desses encontros, caminhamos mais adiante, sempre voltando-nos para o trabalho que realizamos, redesenhando-o com base em nossas reflexões coletivas.

Ao conhecer tais pesquisadores e pesquisadoras, passamos a integrar uma rede de laboratórios de leitura-escrita que, espalhados em instituições públicas no país, passaram a manter contato em um grupo de *WhatsApp*, dividindo experiências, compartilhando pesquisas e problematizando ações de ensino e extensão em rede. Daí que, em novembro do mesmo ano, Jéssica Rodrigues participou da I Roda de Conversas Acadêmicas organizada pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos-científicos (LILA), que abarca um conjunto de instituições públicas do Paraná (UTFPR, UENP, UEM, UFFS etc.), e pôde compartilhar com outros grupos um relato sobre as ações do LabLA até aquele momento. Acreditamos que, dali em diante, além da responsabilidade e do compromisso com estudantes, professores e professoras da UFF e de instituições parceiras, dentre as quais está a educação básica, ampliamos um pouco mais o alcance de nosso discurso. Logo, publicamos o capítulo *Um ensaio sobre práticas de leitura e escrita na formação docente: ressonâncias dialógicas do isolamento social no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA)*, no quarto volume do livro *Práticas discursivas em letramentos acadêmicos: questões em estudo*, organizado por Juliana Assis, Fabiana Komesu e Cédric Fluckiger (2020).

No mesmo ano, realizamos algumas atividades que antes ocorreram no modo presencial: em julho, as Oficinas de Escrita Inventiva; em setembro, as Oficinas de Estratégias Metacognitivas; de setembro a dezembro, o Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica, que também ocorreu como disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; e, ao longo do mesmo período, o projeto *A educação básica em interação com a leitura-escrita acadêmica*, vinculado ao Programa Licenciaturas da UFF. Como não será possível, em poucas páginas, relatar a experiência em cada uma dessas ações, tomamo-las como ação conjunta, que é o nosso programa, afinal. Em todas elas, a nossa sensação é sempre a de que há muito mais a ser feito, pensado, dividido, e a de que é necessário o trabalho coletivo e problematizador das práticas discursivas acadêmicas não apenas sobre como já ocorrem, mas sobre o que podem tornar-se na perspectiva de uma formação docente mais democrática. Por isso, destacamos a Roda de Conversa com Docentes sobre o trabalho de orientação, realizada em setembro, que reuniu um grupo pequeno de professoras orientadoras de trabalhos acadêmicos, esfera do trabalho docente na universidade. Recorremos a Paulo Freire (2019):

Creio ser também uma das preocupações do orientador, no começo de sua atividade com o orientando, a quem auxilia no esforço de trabalhar sua dissertação ou sua tese, com ele discutir o que significa escrever um texto. O que significa escrever um texto necessariamente implica o que significa ler um texto. É quase impossível escrever sem superar algumas das dificuldades que escrever nos coloca, sem o exercício crítico da leitura. (p. 265)

É sobre o indissolúvel ato de ler-escrever que temos debatido, entendendo-o também como responsabilidade de professoras e professores dos cursos de graduação, especialmente das licenciaturas. Formativo, o processo leitura-escrita não pode/deve realizar-se como um produto – a monografia, a tese, a dissertação – mas sim como transcurso dialógico-dialético do ato responsável

do ser docente lendo-escrevendo o mundo pela pesquisa. Daí que passamos a compreender que a relação de orientação é fulcral na formação de professoras e professores pesquisadores. Resta acrescentar que essa formação nunca é unilateral.

Em setembro, dividimos a programação do Live na Lata, no YouTube, entrevistando Robson Cruz acerca de seu livro *Bloqueio da escrita acadêmica*, publicado em 2020, junto com os grupos Metacognição e práticas discursivas (UFF), Cognição e práticas discursivas (UFRN), Práticas inventivas de educação linguística (UNIRIO), além do Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias e o Laboratório de Práticas com a Escrita (ambos do IFRJ). Participamos, em outubro, do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), oferecendo uma roda de conversa e apresentando dois painéis, ao todo seis comunicações orais. Em novembro, participamos da I Jornada de Monografia da Pedagogia da UFF, debatendo a processualidade do gênero na formação de pedagogos e pedagogas.

Ainda que exaustas diante da tela do computador, não paramos.

Interrupções e prolongamentos no segundo ano pandêmico

O ano de 2021 reacendeu esperanças, desejos, planos. A vacina, que, aos poucos, tornava-se realidade mais próxima, embora não sem os desserviços prestados por sujeitos públicos, nos apresentava um ano de transição. Nele, a retração do quantitativo de atividades remotas do LabLA foi necessária para que se impusesse a reflexão crítica sobre a qualidade daquilo que vínhamos dividindo no trabalho com os textos acadêmicos.

Desde o início, defendemos que nosso objetivo não era ensinar um objeto, mas sim ensinar um processo, vivenciando-o junto com os outros. Entendemos ser essa nossa quase obrigação social como coletivo. Por essa razão, nossa práxis ia ao encontro, assim como salienta Street (2014), da necessidade da consciência linguística crítica e do letramento como prática social:

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. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (p. 154)

Ancoradas nessa perspectiva, iniciamos o ano oferecendo o curso/disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, desta vez sem permitir que os cursistas fizessem módulos separadamente. Assim como os estudantes inscritos na disciplina, tiveram de realizar curso de modo integral, frequentando todos os módulos, no qual inserimos, como novidade, o debate sobre plágio e autoria. Tomamos também a decisão de oferecer essa atividade apenas uma vez por ano, sempre no primeiro semestre, de modo a favorecer um trabalho com mais qualidade, mais reflexivo e engajado.

Então, no segundo semestre, havia fôlego, vontade e iniciativa para oferecer coletivamente um curso específico para professores e professoras de escolas públicas: o Curso de Escrita Acadêmica: o gênero Projeto de Pesquisa. Do universo dos mais de 150 inscritos, escolhemos cerca de 40 docentes que se mostravam interessados em cursar uma pós-graduação *stricto sensu*. Dos nove encontros, o primeiro foi o mais marcante, já que os/as docentes compartilharam conosco o sonho de fazer mestrado, impossibilitado pelas especificidades de seu trabalho na educação básica, que lhes requer um dispêndio de tempo no qual não cabem dois anos de dedicação à pesquisa, mesmo que na área da educação. Poucos terminaram o curso, porém muitos (re)acenderam a vontade de dialogar com essa universidade que foi até eles, nossos parceiros de trabalho.

Algumas atividades foram oferecidas novamente: em março, a Roda de conversa sobre enfrentamentos psicológicos no processo de escrita, desta vez com a psicóloga Juliana de Oliveira; em abril,

as Oficinas de Escrita Inventiva; de abril a junho, o Ciclo de oficinas de Escrita Acadêmica: o gênero relato de experiência, desta vez oferecido por Adriane de Araujo (doutora pela UERJ); e, durante o ano, o projeto do Programa Licenciaturas, desta vez realizado, ainda que remotamente, no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus São Gonçalo.

Ademais, algumas atividades foram criadas: em março, a Roda de Conversa com Calouros/as: conhecendo o programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA); também em março, a Roda de Conversa Discente, pensada e oferecida pelo grupo de estudantes - alguns/mas bolsistas; outros/as, colaboradores/as e orientandos/as - os/as quais atuam conosco no LabLA e no GEPLA; em abril, o Ateliê de paráfrase, ministrado pelas autoras deste artigo, atividade que explorou e discutiu tema tão controverso na vida acadêmica, sobretudo no que se refere ao ensino do processo de parafrasear e ao polêmico “fenômeno” do plágio. Em dezembro, iniciamos o Grupo de Escrita de Diários, atividade organizada e promovida por estudantes para agregar pessoas que têm o hábito da escrita cotidiana, ou querem desenvolvê-lo, a fim de promover mais uma abordagem processual do ato de escrever que possibilite a construção progressiva da autoria no texto acadêmico.

Nossa leitura acerca dessas continuidades e descontinuidades nos revela a necessidade das permanentes pesquisas do GEPLA em conjunto com outras instituições; acentua a capilaridade das nossas ações de ensino e extensão na formação de professoras e professores pesquisadores; recupera nossas histórias de letramento numa perspectiva alteritária, sensível, dialógica; problematiza o nosso trabalho com a leitura-escrita nas disciplinas que lecionamos, nos processos de orientação que realizamos, no nosso próprio processo de ler-escrever como professoras pesquisadoras na esfera discursiva acadêmica. Por quê, para que/quem e como lemos-escrevemos?

Na problematização dessas e de outras questões, conseguimos realizar três encontros numa atividade que intitulamos Orientações de escrita. Nosso desejo era receber, ainda remotamente, grupos de

estudantes dos cursos de licenciatura interessados em escrever textos acadêmicos de gêneros específicos, de preferência chegando até nós com uma proposta já delineada. Não foi o que aconteceu. Nos três encontros que aconteceram nesse ano, os três grupos de estudantes desejavam, genericamente, *aprender a escrever textos acadêmicos*, como se lhes faltasse uma técnica, compartilhando conosco aqueles sentimentos, por nós já conhecidos, de insegurança, angústia, sensação de incapacidade, baixa autoestima. A nossa escuta era o que de melhor poderíamos oferecer, até porque dessa escuta em enunciação ampliamos nossa leitura do movimento das determinações dos processos de ler-escrever na universidade e, nela, entendemos as possibilidades de trabalho engajado. Por essa razão, seguimos em diálogo com Paulo Freire (2019, p. 259):

Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja leitura participo é um tempo de possibilidade, e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. Na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana - ação e reflexão - implica decisão, ruptura, escolha. Implica ética.

Nesse sentido, acreditamos ser possível instaurar outras culturas de escrita, para além da burocratização de nossas práticas de ler-escrever, do cumprimento de demandas e prazos, da produção inesgotável de pesquisas-produtos-mercadorias, do uso do texto como objeto de avaliação de professoras, professores e estudantes, da manutenção de práticas de letramento engessadas e contraproducentes, dentre outros aspectos.

Mais algumas notas

Ancorado nos Estudos do Letramento, no Dialogismo Bakhtiniano, na Metacognição e em outras perspectivas teóricas, o coletivo do LabLA-UFF, em suma, procura viabilizar um trabalho

regular e sistemático de leitura e escrita de gêneros acadêmicos típicos dos cursos de formação de professores e professoras, como esfera discursiva. Mas não só.

Criamos e estendemos ações de ensino e extensão mediante articulação de cursos de formação de professores com as escolas públicas, dialogando com outros projetos já existentes na universidade, como o Programa Licenciaturas e o Programa de Tutoria; promovemos um debate problematizador dos letramentos acadêmicos na formação inicial e continuada de professores e professoras como uma forma de aproximação dessas duas esferas, a acadêmica e a escolar; elaboramos coletivamente expedientes pedagógicos para trabalhar com gêneros textuais/discursivos acadêmicos; promovemos eventos de letramento dos mais variados, sempre questionando suas finalidades e intencionalidades; fortalecemos o GEPLA, as pesquisas que nele são gestadas e as parcerias/encontros com o/s outro/s; divulgamos nossos debates e resultados em processo em periódicos e eventos; viabilizamos e incentivamos a participação de estudantes de licenciatura em todas as etapas do projeto como parte fundamental da nossa formação coletiva. Nosso desejo:

Refletir sobre a construção de nossa profissionalidade docente e compreender os desafios de tal formação é desenvolver autonomia para estudar, investigar, ler e escrever sobre as práticas das quais participamos coletivamente e sem as quais não é possível nos colocarmos como atuantes no nosso processo formativo-profissional. (ARAÚJO et al., 2021, p. 66)

Há muito trabalho ainda a ser realizado, pensado, dividido, embora reconheçamos os limites do nosso alcance. Por ora, compilamos ensaios, relatos e artigos decorrentes desses diálogos em nosso primeiro livro, publicado em 2021, intitulado *Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas*, do qual participaram várias professoras e professores, reunindo educação básica e ensino superior, como sempre foi o nosso intuito, a fim de

promover o direito à expressão e à construção de conhecimentos na academia e na escola, que compete a todas e todos – mas é, muitas vezes, silenciado por dinâmicas e relações hierárquicas, ideológicas e de poder.

Agradecimentos

Toda a variedade do trabalho aqui relatado só foi possível graças à parceria e à colaboração de nossas/nossos colegas e estudantes, aqui enumerados em ordem alfabética, que já estiveram ou ainda estão no LabLA, no GEPLA e no Programa Licenciaturas. Nosso agradecimento sincero e o desejo de que continuemos trabalhando com/pelos letramentos acadêmicos!

Docentes: Adriane Matos de Araujo, Ana Paula Silva Botelho de Macedo, Bebel Pantaleão, Camila Duarte, Camilla Ferreira, Carolina Emília da Silva, Danuse Pereira Vieira, Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Denise Brasil Alvarenga Aguiar, Diego da Silva Vargas, Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza, Eliza Araújo, Evânia Mendonça Viana, Fabiana dos Anjos Pinto, Giovanna Lorena Ribeiro Chaves, Juliana Paula Michele de Oliveira, Luciana Maria Almeida de Freitas, Marcela Tavares de Mello, Marcus Reis, Marcus Vinicius Brotto de Almeida, Maria Evanilda Tomé Valença, Nadja Pattresi de Souza e Silva, Natália de Lima Nobre (in memoriam), Patricia Ferreira Botelho, Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, Rosane Melo de Paiva.

Estudantes: Ana Cléia Vieira, Arthur Rangel Rodrigues Stelling, Carlos Alberto dos Santos Muniz, Cassidy Lima de Paula, Daniele da Silva Gonçalves, Dionelle de Nazareth Araújo Silva, Elienaia Barros da Cunha, Franciele Santos de Faria, Gabriela Conceição, Gabriela da Silva Fernandes, Ketheleen Pignaton, Larissa Rodrigues Lopes, Maria Luiza Silva Costa, Marcos Luis da Silva Filho, Michel Marques de Faria, Pâmela de Sena Reis Thompson, Rafaela Garcia Estrela, Raysa Soares da Mota, Renata da Silveira Guimarães, Samanta Henriques Pinto, Taissa Rodrigues Barbosa Vieira, Talita Silva de Souza Azevedo, Thaissa Miranda de

Souza Araujo, Vanessa Belquior, Whika Mello da Silva, Yasmin Pereira de Oliveira.

Referências

ARAÚJO, Dionelle; CUNHA, Elienaia B.; NEVES, Fabiana Esteves; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. Início de uma longa caminhada: um laboratório de diálogos docentes e discentes. **Revista Sede de Ler**, v. 9, p. 65-75, 2021.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (orgs). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 3 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, dez. 2007.

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos. **Da paisagem literária à escrita inventiva**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rio de Janeiro: 2013.

PROGRAMA DE EXTENSÃO ALFABETIZAÇÃO E LEITURA (PROALE). **Somos o que fazemos!** Niterói, RJ: PROALE, 2021.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **Programa de extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos**. Niterói, RJ: PROEX, 2019.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; PINTO, Fabiana dos Anjos; LANNES, Juliana Pereira. Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 16-22, 21 out. 2020. <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29128>

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

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

VARGAS, Diego da Silva; NEVES, Fabiana Esteves; ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto. Oficinas metacognitivas de leitura e escrita acadêmica: o letramento acadêmico na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., 2020, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020. v. 1. p. 2710-2720.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

Articulando línguas no espaço escolar... estabelecendo relações de nunca acabar

Lídia Maria Ferreira de Oliveira
Michel Marques de Faria

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra,
no trabalho, na ação-reflexão
(Paulo Freire)

Palavras iniciais¹

O presente relato parte de nossa experiência didática vivenciada a partir da efetivação de oficinas de Língua Italiana no contexto de aulas de Língua Portuguesa realizadas em 2018 e em 2019 no Colégio Estadual David Capistrano, localizado no bairro de Santa Bárbara, município de Niterói, RJ². A proposição de tais oficinas parte de dois eixos que se entrelaçam. De um lado, temos a formação de professores; do outro, a prática extensionista. Explicamos: as oficinas nascem de um projeto de pesquisa e prática de ensino posto em prática pelo autor do relato em voga em seu

¹ Gostaríamos de registrar nossos sinceros agradecimentos à Bruna Caires Delgado (UNICAMP), Joyce Palha Colaça (UFS) e Laís Virginia Alves Medeiros (UNICAMP) pelas leituras atentas e preciosas do texto em tela e pelos comentários que nos permitiram ampliar algumas questões. Eventuais lapsos e falhas são de nossa responsabilidade.

² É importante ressaltar que as oficinas sobre as quais refletiremos neste texto, realizadas em 2018 e em 2019, não foram gestos promovidos apenas pelo autor e pela autora do presente relato de experiência. Assim, gostaríamos de externalizar nosso agradecimento para Camille Pedrosa (UFF) e Beatriz Basílio (UFF) que participaram, respectivamente, em 2018 e 2019, no processo de elaboração e realização da oficina. Foram parcerias importantes, sem as quais não conseguiríamos dar corpo e movimento ao projeto.

processo de formação na graduação. Na Universidade Federal Fluminense, os alunos que ingressam em cursos de licenciatura realizam quatro disciplinas intituladas Pesquisa e Prática de Ensino³; nelas, os alunos fazem o estágio obrigatório. Para isso, devem formular dois projetos de pesquisa e prática de ensino a serem aplicados em momentos diferentes no decorrer das quatro disciplinas cursadas. A autora do relato em tela, por sua vez, foi a responsável por supervisionar a prática de ensino. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual, foi quem recebeu e apostou na oficina não apenas enquanto um projeto de formação, mas também como um gesto de resistência.

No entanto, para além da formação de (futuros) professores, a oficina também se instala na prática extensionista. Assim, cumpre dizer que a primeira edição da oficina de italiano, formulada e realizada em 2018, foi efetivada no âmbito de um projeto de pesquisa e prática de ensino e oferecida como ação de extensão pelo Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE); em 2019, foi possível ministrar uma segunda edição da oficina. Nessa esteira, compreendendo a extensão como o braço social da universidade, na medida em que ela visa a alcançar aqueles que, por motivos diversos, não fazem parte da comunidade acadêmica (VARGENS; FARIA, 2019), concebemos a oficina, também, como prática extensionista institucionalizada na medida em que ela se instaura enquanto uma atividade acadêmica voltada aos interesses/anseios da comunidade externa à universidade. Assim, coloca-se importante dizer que a parceria com o PROALE foi frutífera para a concepção de tal prática. Trata-se de uma parceria com um programa de extensão que desde 1991 promove uma série de ações extensionistas para o fortalecimento da leitura literária e da educação linguística para professores e outros profissionais da

³As disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino são oferecidas aos alunos que ingressaram até o primeiro semestre de 2018. Com a reforma curricular em vigor, a partir do segundo semestre de 2018 a disciplina passou a se chamar Pesquisa e Prática Educativa e, a depender do curso de licenciatura e da habilitação, varia de quatro a seis disciplinas a serem cursadas.

Educação, além de alcançar alunos da Educação Básica. É esse último público-alvo que nossa proposta alcançou. Por isso, durante o percurso de elaboração das propostas extensionistas das duas edições da oficina de italiano, definimos que o projeto seria realizado em uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Isso decorre de uma postura ético-política frente às políticas de ensino de línguas estrangeiras formuladas e em vigor na atualidade, além de corroborar com o que é defendido no I Encontro Nacional do FORPROEX (1987), naquilo que diz respeito à prática extensionista, visto que

[...] A institucionalização da prática extensionista, na medida em que reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade (FORPROEX, 1987)

Foram, pois, nesses caminhos que propusemos as oficinas de língua italiana. Para isso, nos ancoramos em Coracini (2007), que nos dá a saber da importância de articular diferentes componentes curriculares. Nesse processo de articulação, buscamos pensar as diferentes relações (de nunca acabar) que se encontram na tessitura do desenvolvimento das referidas oficinas: temos língua, cultura, sociedade fazendo movimentar e significar as diferentes relações que vão se estabelecendo em sala de aula. Relações que não funcionam fora de determinadas políticas linguísticas (MARIANI, 2003; 2004; ORLANDI, 2007).

Assim, no presente texto, desenvolvemos algumas considerações sobre a segunda edição da oficina, realizada no ano de 2019. Sobre a primeira edição, ocorrida em 2018, nos detivemos, de forma detalhada, em texto anterior (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2019), disponível na Revista Italiano UERJ. Outrossim, o percurso a ser efetuado é o de trazer à baila questões teórico-metodológicas que se fizeram presentes na constituição da oficina.

Em seguida, buscaremos dar a saber sobre como desenvolvemos a oficina. Por fim, faremos algumas breves considerações finais.

Algumas questões teórico-metodológicas⁴

Gadet e Pêcheux (2010) nos ensinam que a língua é uma questão de Estado. E essa questão aparece por uma série de políticas: de absorção, de exclusão, de anulação das diferenças, entre outras. Nesse sentido, uma pergunta parece importante: o que significa escolher uma língua estrangeira no espaço escolar? Indo além, que gesto é esse de se oficializar em lei uma língua estrangeira e deixar outra(s) de fora? Movidos por essas duas perguntas, formulamos, em mais uma parceria entre a universidade e a escola, uma oficina que se propôs a colocar duas línguas, que aparentemente parecem díspares e distantes, em contato na sala de aula. Importa recuperar Pedrosa, Oliveira e Faria (2019), que nos lembram o fato de que

[...] o espaço escolar vai muito além das atividades curriculares, e (...) que a ele compete o papel de promotor da produção científica, e ainda que é dentro dele que se propicia o espaço de discussão, de formação de cidadania e de identidades, de compartilhamento de conhecimentos e, sobretudo, de formação conjunta. (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2019, p. 27)

Assim, se ao espaço escolar compete o processo de formação conjunta e cidadã do alunado, somos impelidos a buscar uma educação crítica e reflexiva. Logo, mais do que estimular a capacidade linguística de compreensão do italiano como língua estrangeira dos alunos com os quais trabalhamos no 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual David Capistrano, objetivamos

⁴ Optamos, por questões de espaço, em fazer uma síntese das questões teóricas aqui postas, de tal forma que pudéssemos privilegiar o relato da oficina. No entanto, nos parece imperioso dizer que aquilo que aqui está posto não se esgota no presente texto. Pelo contrário, deriva de *gestos de leitura* das obras citadas.

aproximá-los de uma cultura e sociedade outra, a italiana. Tal aproximação enseja uma reflexão de proximidades – mas também de diferenças – entre o italiano (como língua estrangeira) e o português (como língua materna e/ou oficial). Gostaríamos de tecer algumas questões teórico-metodológicas que nortearam o processo de realização das oficinas de italiano.

Queremos fazer avançar questões já postas em publicação anterior (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2019). Para tanto, elaboramos um esboço de questões que foram emergindo e constituindo a prática da oficina de 2019. Por isso, de início, nos parece salutar assinalar que a oficina foi intitulada do seguinte modo: *Italiano e Português em contato: variação e políticas linguísticas*. Não foi de modo gratuito que as expressões “em contato”, “variação” e “políticas linguísticas” integraram o título da oficina; trata-se de uma postura ético-política frente aos currículos escolares. Por isso, no processo de planejar as aulas, colocou-se imperioso que, na tessitura do projeto, tivéssemos em vista dois pontos: i) a importância do diálogo/contato de diferentes línguas no espaço escolar e ii) trazer para reflexão dos discentes questões languageiras que comparecem como já-postas no cotidiano, mas que merecem (sempre) um outro olhar.

No que tange ao primeiro ponto, nos apoiamos em Coracini (2007), que nos fornece elementos importantes para pensar a necessária articulação de componentes curriculares no espaço escolar. A autora, ao fazer uma crítica aos discursos que circulam sobre as línguas, nos diz que

[...] a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) são habitualmente isoladas tanto no discurso do senso comum quanto no discurso científico-acadêmico da Linguística Aplicada e da pedagogia de línguas e, conseqüentemente, no currículo escolar e nas representações imaginárias dos falantes. Nesses discursos, LM e LE parecem ocupar lugares distintos na constituição identitária do sujeito: enquanto a primeira é a língua do saber (do gozo, do desejo, do conforto e do bem-estar), a segunda é a língua do conhecimento (Melmar, 1992, p. 8), da comunicação com o outro no mundo

contemporâneo caracterizado pela diversidade e pelo plurilinguismo. (CORACINI, 2007, p. 149)

Esses diferentes lugares destinados às línguas acabam ressoando no espaço escolar. Ao que consta, criam-se, pois, aparentes impossibilidades para articular tais componentes curriculares. O que vemos, com a exposição da autora, é que a língua materna e a língua estrangeira estão em posições dicotômicas. Ao passo que a língua materna é aquela que se adquire de “modo espontâneo, desde que se nasce, aquela em que somos nomeados pela primeira vez” (CORACINI, 2007, p. 149), a língua estrangeira é aquela que se aprende⁵. Esses dizeres, circulantes em inúmeros espaços, afetam e atravessam a sala de aula e, por conseguinte, os sujeitos (alunos e professores) que ali estão. Desses atravessamentos, não é incomum afirmações do tipo: “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira” ou “para aprender uma língua estrangeira, é preciso pensar nessa língua e evitar a língua materna” ou ainda “só falo uma língua” (CORACINI, 2007, p. 150).

Apesar de tais dizeres em circulação, um outro olhar para a língua em sala de aula é o que possibilita a (necessária) articulação entre componentes curriculares. É por isso que ao refutarmos, tal como Coracini (2007), os dizeres postos acima, criamos possibilidades para o entendimento de que não havendo possibilidade para o purismo linguístico, ao pensarmos a articulação dos componentes curriculares de línguas,

⁵ Para além disso, gostaríamos de acrescentar com Celada (2008, p. 146) que “No mundo contemporâneo, as línguas estrangeiras configuram um quadro fortemente marcado pela preponderância daquelas consideradas veiculares ou dos aspectos que cada uma delas pode garantir no sentido de possibilitar a ‘comunicação’ — um significante pronunciado com euforia e de forma recorrente em certas discursividades — e, junto com isso, a inclusão no mercado de trabalho. Podemos dizer que estes são os traços que, atualmente, definem o poder ou o estatuto veicular de uma língua”.

[...] pressupomos que há, em nossa sociedade, o hibridismo linguístico, isto é, as línguas estão em (permanente) contato: uma língua é ligada a outra; uma língua penetra no espaço da outra, transformando-a e transformando-se e nesta penetração “das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós” (Ibid., p. 150). (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2020, pp. 42-43).

Tais observações nos levam a pensar o segundo ponto: a necessidade de trazer para reflexão dos discentes questões languageiras que comparecem como já-postas no cotidiano, mas que merecem (sempre) um outro olhar. Pensamos, então, que não é desnecessário dizer que a porta de entrada da oficina foi pela língua. Nesse sentido, uma primeira tomada de posição foi a de não restringir a noção de língua. Nos parece comum, em aulas de língua (seja qual for), uma tentativa de diferenciar línguas e dialetos. Considerando a pluralidade linguística italiana, seria cômodo a distinção entre o italiano (chamado de língua standard) e as variações regionais (chamadas de dialetos). Em nosso gesto, trouxemos à baila apenas a noção de língua e, para se referir à pluralidade linguística italiana, optamos pela expressão *línguas regionais*.

Nossa inscrição para pensar a noção de *língua* caminha no sentido de compreender que ela não se reduz a um sistema em que *tout se tient* (ORLANDI, 2009). Em nossa prática, buscamos dar conseqüências a uma ótica discursiva⁶ sobre o processo de ensino de língua(s) que nos permite compreender que “a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude” (ORLANDI, 2009, p. 12). Buscamos

⁶ Uma ótica discursiva, como nos ensina Ferreira (2021, p. 143), é não tratar a língua como um sistema meramente formal, fechado em si mesmo, por exemplo. É ter em vista que trabalho com a língua “se dá nas falhas, nas brechas, nos mal-entendidos, no nonsense, ou seja, naqueles fatos que driblam as regras do sistema e expõem os diferentes sentidos que irrompem desse movimento constante”. Assim, levando em consideração o que nos diz a analista de discurso, buscamos levar às conseqüências essa tomada de posição para pensá-la no ensino de língua(s).

trabalhar com uma concepção de língua que é “relativamente autônoma” (HENRY, 1992 [1975]), pois considerar a língua como sujeita a falhas não é defeito, é, antes, “qualidade da língua em sua materialidade” (ORLANDI, 2009, p. 12). E para pensar essa língua que é falha e, por isso, sujeita à mudança, ao equívoco, colocou-se incontornável discutir duas noções cunhadas por Eni Orlandi (2009): a de *língua imaginária* e a de *língua fluida*⁷. Podemos compreender a *língua imaginária* como

[...] a língua sistema, a que os analistas fixam regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujetas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. (ORLANDI, 2009, p. 18)

Ela, a língua imaginária, é, pois, a língua da gramática, por exemplo, e também a língua das leis, dos programas oficiais de ensino, a língua dos livros didáticos etc. Levando tais afirmações às consequências, poderíamos dizer que a língua imaginária é a que, em grande parte, ganha presença em sala de aula, afinal

a escola é um instrumento do Estado que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que, em nossa história de ex-colônia portuguesa, se historicizou enquanto a Língua Portuguesa. Desse modo, a escola não ensina a língua materna, seu objeto de ensino é a língua oficial do Estado Brasileiro. Do ponto de vista político e simbólico, isso faz toda a diferença. (PFEIFFER, 2015, p. 97)⁸

⁷ Tais conceitos aparecem em diferentes textos de Orlandi. Uma primeira formulação das duas noções apresentadas aparecem em Orlandi e Souza (1988).

⁸ Em que pese a citação de Pfeiffer (2015) referir-se ao ensino de Língua Portuguesa, gostaríamos, na esteira da autora, de articular essas reflexões à noção de *língua imaginária*. Se é bem verdade que nas aulas de Língua Portuguesa há,

Igualmente importante é a noção de *língua fluida*. Afinal, ela é

a língua em movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história de constituição das formas e sentidos nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites. Fluida. (ORLANDI, 2009, p. 18)

Nesse sentido, poderíamos dizer que a língua fluida é a que não se deixa imobilizar em um cercadinho de madeira. Ela é a que não podemos controlar, visto que “não tem os limites nos quais nos asseguramos” (Ibid.).

Fazemos trabalhar essas duas noções, pois nos parece recorrente um imaginário de que há “uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle” (Ibid.). No entanto, é preciso ter (sempre) em vista que a língua, qual seja, “não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Deslimite” (Ibid.). Assim, pensar as línguas em sala de aula, pensar o funcionamento de diferentes línguas no espaço escolar é trabalhar, pois, a relação tensa e contraditória que se estabelece. É um trabalho, para retomar as palavras de Orlandi (2009), que nos

pois, uma presença de uma língua imaginária nos manuais e livros didáticos, acreditamos haver uma intrínseca relação com a língua oficial do Estado Brasileiro. É por isso que, ainda a partir do que diz a autora, entendemos que a escola tem o dever de ensinar “a língua portuguesa, enquanto uma língua ‘familiarmente conhecida’, não a língua materna de cada aluno, uma vez que a língua dos instrumentos linguísticos (Língua Imaginária da qual nos fala Orlandi, 1992) não coincide com a língua materna de sujeito algum, pois ela é construída, imaginariamente, como uma unidade, e é necessária para o Estado” (PFEIFFER, 2015, p. 106).

desafia em nossa capacidade de compreensão⁹. É nessa esteira, pois, que buscamos abordar a questão da variação¹⁰.

Avançando em nossas questões, chegamos às políticas linguísticas. Em Pedrosa, Oliveira e Faria (2019), consideramos que a efetivação da oficina de italiano no ano de 2018 se configurava enquanto um gesto de resistência da pluralidade linguística. Parece-nos importante manter essa proposição na medida em que pensamos resistência (não compreendida como uma forma voluntarista¹¹) enquanto práticas (discursivas) que nos possibilitam não sucumbir às amarras da dominação que nos é imposta¹². Por isso, concordamos com Pêcheux (1990), ao nos elucidar os pontos de resistência:

[...] deste ponto de vista, toda genealogia das formas do discurso revolucionário supõe, primeiramente que se faça retorno aos pontos de resistência e de voltas que se incubam sob a dominação ideológica. As resistências: não entender ou entender errado; não 'escutar' as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar

⁹ Eni Orlandi (2009) nos dá a saber tais reflexões no contexto de pensar a língua no Brasil. Por considerarmos as reflexões produtivas, propomos, pois, pensá-las no contexto do ensino de língua e, em nosso caso, do ensino de (diferentes) línguas na escola.

¹⁰ Em uma pesquisa inicial, não encontramos trabalhos que pensem a variação por meio da relação (tensa e contraditória) entre *língua imaginária/língua fluida*. Consideramos que há, aí, um campo interessante para se estabelecer pesquisas.

¹¹ Pensar a resistência como uma forma não voluntarista é ter em vista que “a resistência não está centrada na vontade do sujeito ou mesmo na oposição (ideológica) de um grupo contra o outro (PÊCHEUX, 2009). No lugar de pôr o sujeito no centro, privilegiando o antagonismo, o enfrentamento, o atrito etc., o importante é considerar o movimento dos sujeitos e dos sentidos (o movimento dos sujeitos com os sentidos) na história” (MODESTO, 2016, p. 1086).

¹² É também em Pêcheux e Gadet (2015 [1991], pp. 96-97) que uma perspectiva da multiplicidade de resistências “implica em considerar as ideologias dominadas não como micro-organismos ideológicos pré-construídos com a tendência para se desenvolver de tal forma que venham substituir simetricamente a dominação da ideologia dominante. Em vez disso, implica em considerá-las como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação”

quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começa a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido. (PÊCHEUX, 1990, p. 17)

Tomando o gesto de realização da oficina de língua italiana como um gesto de resistência¹³, nos parece importante pontuar que ele é afetado/atravessado por diferentes políticas linguísticas. Nesse ponto, não podemos desconsiderar que

[...] a presença de qualquer que seja a língua adicional no espaço escolar está sujeita às políticas educacionais de cada governo, sendo, por isso, sua presença no espaço escolar flutuante no decorrer dos anos. Isto significa dizer que uma determinada língua que figurava no espaço escolar no início dos anos 2000 pode ser silenciada pelas políticas educacionais já nas primeiras décadas dos anos 2000. (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2019, p. 28).

Nessa seara, recorrendo a uma história da presença das línguas adicionais no currículo escolar, é possível constatar uma flutuação que em certos momentos nos permite observar uma pluralidade linguística no espaço escolar, e, em outros, o que temos é um grande silenciamento. Não traremos no presente texto uma síntese do movimento de presença ou silenciamento de línguas na escola. Gostaríamos, no entanto, de fazer uma proposição a partir de Leffa (1999), retomadas brevemente em publicação anterior (PEDROSA; OLIVEIRA; FARIA, 2019). Nesse sentido, gostaríamos de propor que essas políticas educacionais, apresentadas nos autores citados, sejam compreendidas também como formas de

¹³ Por questões de espaço, e em função de nosso objetivo central, não será possível alongar o debate sobre resistência. No entanto, indicamos a leitura de Modesto (2016) que nos formula sobre a resistência possível e o efeito de resistência, duas propostas para pensarmos desdobramentos da noção de resistência.

políticas linguísticas. Assim, adotamos uma perspectiva discursiva em que consideramos política linguística como o ato de dar à língua um sentido político necessário. Em outras palavras,

[...] não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em políticas de língua já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 08)

Trata-se, então, de compreender que a língua é sempre já afetada pelo político. E falar no político, não esqueçamos, “é remeter para uma divisão no processo de produção dos sentidos, uma divisão da qual não se tem como escapar” (MARIANI, 2004, p. 42). Assim, a língua, enquanto corpo simbólico-político, faz parte das relações entre sujeitos e, por ela, eles significam e são significados.

No que tange às políticas linguísticas, é preciso compreender que “discutir a instauração de uma política linguística supõe compreender, inicialmente, o modo de funcionamento dessa complexidade histórico-linguística” (MARIANI, 2004, p. 44). Podemos dizer, então, que a política linguística constitui “as condições que possibilitam as instâncias de poder a regularem as práticas linguísticas” (FARIA, 2021, p. 117). É pensar, também, que uma política linguística “resulta das condições históricas de relações entre línguas num dado momento em um dado espaço-tempo de práticas discursivas” (MARIANI, 2004, p. 44). É no bojo do que foi exposto, a partir de Mariani (2004) e Orlandi (2007), que consideramos as políticas educacionais enquanto uma forma de políticas linguísticas.

Logo, no que diz respeito às condições de produção de nossas atividades, não podemos deixar de citar a Medida Provisória 746/2016 que, mais tarde, se tornou a Lei 13.415/2017. Trata-se de

uma preconização de que “no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (BRASIL, 2017) e “os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Outrossim, uma pergunta se coloca: quais os efeitos produzidos ao textualizar em uma lei uma obrigatoriedade de determinadas línguas em detrimento de outras?

Não nos parece haver uma resposta objetiva para a pergunta elencada acima. Ainda assim, não podemos deixar de citar Mariani (2003, p. 78) ao nos lembrar que “a emergência de uma política linguística resulta de uma tentativa de organização das práticas significativas e das forças sociais que se encontram em jogo”¹⁴. Assim, no que diz respeito às políticas linguísticas, elas vão trabalhar na regulamentação da língua; língua pela qual, nos lembra Mariani (2003, p. 78), “os sujeitos vão fazer a história significar e, ao mesmo tempo, serão significados por essa mesma história”. Por isso, acreditamos, é preciso levar às consequências o fato de que resistência é ato simbólico e, com isso, ao suceder uma oficina de italiano no espaço escolar, temos um gesto que possibilita a abertura “nas práticas inseridas na escolas para uma escuta que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis, lidando assim com a ordem do político que constitui os diferentes dizeres que circulam no e sobre o espaço escolar” (PFEIFFER, 2015, p. 106). Tal prática nos permite, pois, um gesto de observação, descrição e compreensão no trabalho com o objeto de conhecimento

¹⁴ É também Mariani (2003, p. 78) que nos diz que “o estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam”. Nos parece um importante passo para pensar os gestos de resistência ao silenciamento linguístico no espaço escolar.

(a língua) e, assim, fomentar no corpo discente reflexões sobre as políticas linguísticas que estão em vigor.

Colocar línguas em contatos... Estabelecer relações de nunca acabar: do desenrolar da oficina

Expostas as questões que consideramos importantes para pensar a elaboração da referida oficina, falaremos agora de seu desenvolvimento. Para isso, primeiramente faremos uma breve explanação do como a planejamos. Em seguida, teceremos alguns comentários sobre as atividades desenvolvidas. Sendo assim, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, é mister indicar que traçamos como objetivo da ação uma oficina que pudesse propiciar aos alunos do Ensino Médio uma reflexão sobre a importância das línguas estrangeiras no espaço escolar e dar a saber como as línguas estão em (permanente) contato. Se, conforme ilustramos anteriormente, há uma série de políticas linguísticas que se encaminham para uma tentativa de silenciar a pluralidade linguística no espaço escolar, é preciso, então, promover uma reflexão sobre a importância de diferentes línguas perpassarem pelo espaço escolar. Considerando que efetivamos uma articulação entre componentes curriculares distintos, acreditamos que o fato de lançarmos mão da língua italiana em uma comunidade escolar que não possui a oferta dessa disciplina é fator que possibilita uma inserção para a reflexão. E, para além disso, não podemos desconsiderar a importância de evidenciar como as línguas estão em contato, conforme veremos mais à frente.

Para a efetivação do objetivo apresentado, optamos por estruturar a oficina em quatro módulos. Os módulos foram ministrados em dias diferentes, não consecutivos, e sempre no horário e sala de língua portuguesa. Nesse sentido, elencamos um brevíssimo panorama do que buscamos com as aulas:

- **Módulo 1 – Ciao!:** a Língua e a Cultura Italiana. Proximidades e diferenças com a Língua Portuguesa.

Metodologia: atividades didáticas que permitam a compreensão da proximidade (mas também da diferença) entre a(s) língua(s) e cultura(s) italianas e a(s) nossas língua(s) e cultura(s).

● **Módulo 2 – Benvenuti al Sud (Filme):** a questão da língua oficial vs. as línguas locais. Costumes e tradições da cultura italiana regional.

Metodologia: exibição do filme Benvenuti al Sud; Proposta de Pesquisa: variação linguística e questões de políticas linguísticas.

● **Módulo 3 – Políticas (sobre a) lingu(a)ísticas:** a língua oficial é a língua materna?; A língua é uma questão de Estado.

Metodologia: reflexão sobre o filme Benvenuti al Sud; Exposição sobre políticas linguísticas; os sujeitos afetados pelas políticas linguísticas; Proposta de Atividade (Esquematisação da Palestra)

● **Módulo 4 – Sta per finire: Cosa ho imparato?:** Itália, um país de muitos falares. A palestra como forma de posicionamento social.

Metodologia: realização de palestras; reflexão sobre a língua estrangeira como promotora da formação social-coletiva para a educação linguística.

De forma geral, os módulos acima culminaram nas seguintes experiências:

● Primeiro dia – apresentação de elementos da língua e cultura italiana, além de fomentar uma reflexão sobre o processo de aprender uma língua estrangeira;

● Segundo dia – exibição do filme “Benvenuti al Sud”;

● Terceiro dia – debate acerca do filme exibido, relacionando a temática de línguas em contato e políticas linguísticas;

● Quarto dia – realização de palestras, norteadas pela temática das línguas e culturas locais. No fechamento do ciclo de aulas que fizeram parte dessa oficina, abordamos, junto aos alunos, a língua estrangeira como promotora da formação social/coletiva para a educação linguística.

Tendo em vista o exposto acima, teceremos breves considerações sobre o desenrolar dos módulos. Buscando uma melhor explanação e compreensão do que realizamos, comentaremos os resultados por dia de aula. Sigamos:

Na primeira aula, após uma breve apresentação do que seria a oficina aos alunos, propusemos cinco atividades, a saber:

Atividade 1	Io mi chiamo...
Os alunos foram convidados a se apresentarem. Para isso, eles seguiram a instrução dos docentes. Dispostos em um único círculo, a atividade começou com os docentes que se apresentaram e apontaram para um aluno continuar. Assim, deveria ser dito: Io mi chiamo e tu, come ti chiami? . Nesse momento, o/a aluno/a escolhido/a deveria ir para o centro da roda e responder: “io mi chiamo (nome)” e escolher outro/a aluno/a e assim sucessivamente até todos/as fizessem a atividade.	
Atividade 2	I numeri (0 – 20)
A atividade foi desenvolvida em duas partes: Na primeira parte, foram repassados os números de zero a vinte. Depois cada aluno deveria contar o número seguido de outro aluno até que se iniciasse a contagem e todos tenham falado. Em seguida, nos múltiplos de dois (2, 4, 6) foram inseridos gestos no lugar de alguns números. Os gestos poderiam ser: mandar beijo, estalar os dedos, bater palmas, dar uma voltinha, levantar o braço, etc. Não havia limitação. Valia a criatividade. Na segunda parte da atividade, os professores iniciaram com a bola em mãos (zero) e jogaram para outro aluno aleatório que seguia a contagem.	
Atividade 3	Mi chiamo...ho ... anni e mi piace...
Depois da apresentação com a introdução do verbo chiamarsi e dos números de 0-20, foi introduzido o verbo piacere + pronomi complemento indiretto. Dessa forma, os alunos deveriam se apresentar novamente com novas informações: deveriam dizer suas idades e o que gostam. Para isso, eles foram apresentados a diferentes possibilidades de palavras relacionadas ao verbo “piacere” (comidas, lazer, etc).	
Atividade 4	Brainstorm Itália
Convidamos os alunos a irem até o quadro e escreverem palavras que remetessem à Itália. O objetivo dessa atividade foi fazer uma sondagem	

do que os alunos conheciam da cultura italiana presente no Brasil e possibilitar a reflexão sobre o contato entre culturas no nosso país.	
Atividade 5	Entrevista
<p>Nesta atividade os alunos receberam um papel e puderam escrever uma pergunta direcionada a um dos professores de sua escolha. Depois de recolhermos as perguntas, devidamente identificadas, lemos em voz alta, respondendo aos alunos e perguntando a cada um o motivo de tal pergunta.</p> <p>Após essa atividade, realizamos uma reflexão sobre as perguntas, incentivando os alunos a perceberem que cada um teve um motivo pessoal para ter feito cada pergunta. Essa reflexão teve por objetivo mostrar para os alunos que, na maioria das vezes, quando analisamos ou reparamos o outro, estamos refletindo sobre nós mesmos. Isso explica a importância de aprender uma língua estrangeira, pois além de abrir novos horizontes, nos permite refletir sobre a nossa própria língua e cultura.</p>	

Quadro 1 - Esquematização de atividades. Fonte: Elaboração própria

As três primeiras atividades foram uma espécie de quebra-gelo para que os alunos pudessem ter um primeiro contato com a língua italiana. Não havia, naquele momento, uma preocupação com pronúncia ou entonação. Pelo contrário, buscávamos dar a saber aos discentes, ao repetirem as falas (ainda sem conhecimento da língua), uma possibilidade de observarem similaridades entre o português e o italiano, além de uma compreensão inicial sem, provavelmente, nunca terem tido contato com aquela língua. Interessante pontuar, no entanto, que mesmo não sendo a preocupação por parte dos docentes, é curioso apontar que alguns discentes buscavam repetir as palavras, tentando aproximar-se da entonação dada pelos docentes.

Antes de prosseguir, é preciso lançar algumas considerações, pois nos parece imprescindível pensar o quanto essa tentativa de seguir uma entonação nos diz dos pré-construídos sobre sala de aula e aprendizagem de língua(s). Scherer (2021, p. 18), em recente entrevista aos integrantes do Grupo Arquivos de Língua, nos lembra da relação que estabelecemos com a língua outra: “[...] é

legal de pensar que o que se dá aí é uma relação de uma exterioridade a partir de uma memória que é outra [...]. Digo, alguma coisa aí desliza, achando, ingenuamente, lá no início, que eu teria controle”. Relação que se faz de uma exterioridade e de uma memória com a (e na) língua e parece indicar a relação que é estabelecida com um modelo de aprendizagem do falar bem uma determinada língua. E falar bem uma determinada língua, diríamos, caminha na direção de uma inscrição de um dizer bem-dito nos termos de Pfeiffer (2000):¹⁵

Deste modo o lugar do dizer bem-dito, lugar que garante a posição autorizada da autoria, pois que cumpre com a exigência de determinação da língua - isenção de ambigüidades, contrasensos, erros gramaticais, discurso oco -, toma uma especificidade e densidade materiais no interior da história de cada organização. Dito de outro modo, a língua só faz sentido porque nela comparecem sujeito e história no contínuo movimento dos sentidos possíveis e impossíveis. Assim a língua, no sujeito urbano escolarizado brasileiro, materializa uma trama de sentidos que significa o lugar do mal-dizer na imoralidade, ignorância, involução, antiética, perpassado pelo processo de individualização que remete estes sentidos à responsabilidade individual, responsabilidade perpassada por um religiosismo que lhe conforma nos sentidos de uma culpabilidade que imobiliza o sujeito, dito no mal-dizer, no sem-sentido. (PFEIFFER, 2000, p. 172)

Interessante pensar que esse lugar do bem-dito, essa busca pelo falar bem uma língua, ao ser atravessado pela relação que se estabelece entre uma exterioridade e uma com a (e na) língua também nos leva a uma relação de significação com (e na) língua,

¹⁵ C. Pfeiffer (2000, p. 10) desenvolve um trabalho em que toma a “questão do lugar do bem-dizer pensado em sua relação constitutiva com a retórica. Isto é, que sentidos conformam o sujeito qualificado como aquele que sabe dizer (que tem o que dizer e o diz bem dito) ou aquele que não sabe dizer”. Com isso, realizamos, pois, um deslocamento para pensar (ainda que de forma embrionária) a relação do lugar do dizer bem-dito no processo de aprendizagem de língua(s).

afinal “ela [a língua] me revela, me desvela, me une e me separa. Ela é um todo e ao mesmo tempo sempre uma parte, uma ínfima parte e nunca totalizante, nunca só minha, sempre tão do outro que me escuta e que me lê, do outro que me aceita e me rejeita pelo que sou na língua” (SCHERER, 2019, p. 153).

De volta à oficina, a quarta atividade foi uma espécie de “tempestade de ideias” sobre a Itália. Nela, os alunos deveriam falar uma palavra ou elemento da cultura italiana que conheciam. Foi o momento de aproximá-los à cultura italiana, e mostrar-lhes que ela tem muita influência sobre a nossa cultura e está mais presente no nosso dia a dia do que imaginamos. Objetivamos mostrar aos discentes que as culturas estão imbricadas. Por mais que cada sociedade goze de elementos culturais próprios, elas estão em contato e, assim, a cultura de uma sociedade reflete na cultura da outra.

Para a atividade 5, foi feita uma espécie de entrevista, na qual os alunos escreveram bilhetes com perguntas para os docentes responsáveis por ministrar a oficina. As perguntas foram lidas e foi perguntado a cada aluno o que o motivou a fazer tal questionamento. O objetivo dessa atividade, além de dar voz aos alunos e saber um pouco do que eles pensam, era - acima de tudo - propor uma reflexão acerca do que é o outro. Após perguntar a cada aluno a motivação da pergunta, explicamos que na maioria das vezes quando observamos e analisamos o outro, estamos refletindo sobre nós mesmos, que o motivo que desencadeia tais percepções está dentro de nós e não somente no outro. Essa é uma das grandes vantagens de estar em contato com uma língua estrangeira, pois à medida que conhecemos e percebemos o outro, somos mais capazes de gerar uma autorreflexão e nos conscientizar de quem somos. Essa atividade superou as expectativas, pois as perguntas foram muito interessantes. Devido à experiência de tal atividade ter sido realizada na edição passada, não esperávamos apenas perguntas de cunho mais pessoal. Assim, tivemos grande parte dos alunos que aproveitaram a oportunidade para realizar perguntas diversas. Alguns exemplos foram perguntas para

esclarecer dúvidas sobre o Ensino Superior, questões sobre como dizer determinada palavra em italiano, ou ainda, questionamentos do que levou os docentes da oficina a optarem pela docência. Acreditamos ser importante tecer um breve comentário em especial com relação ao momento em que os alunos perguntaram sobre o Ensino Superior. Considerando que a oficina de italiano é fruto de uma atividade extensionista ministrada pelo Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE), acreditamos que sua implementação oportunizou aos alunos esse contato com a universidade e, assim, promoveu uma relação entre escola/universidade. Tal relação, é bem verdade, parece se configurar como um importante meio de viabilização dos princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do FORPROEX, afinal

A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. (FORPROEX, 2012, p.38)

Em suma, poderíamos dizer que as atividades desse primeiro módulo objetivaram uma familiarização dos alunos com a língua e a cultura italiana, para que posteriormente pudéssemos trabalhar um caráter comparativo com a cultura brasileira. De igual modo, diríamos que esse primeiro momento da oficina, enquanto ação de extensão ofertada pelo PROALE coaduna-se com aquilo que preceitua o FORPROEX (1987, p.11), ou seja, a extensão como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”.

A segunda aula da oficina foi dedicada à exibição de um filme italiano. Assim, tal como na primeira edição da oficina, optamos por exibir o filme “Benvenuti al Sud”¹⁶. Trata-se de um filme de

¹⁶ Para saber mais sobre o filme: <https://www.imdb.com/title/tt1529235/> (em inglês), <https://www.cattleya.it/benvenuti-al-sud/> (em italiano), https://it.wikipedia.org/wiki/Benvenuti_al_Sud

comédia italiana que mostra, de forma cômica (e diríamos estereotipada), problemas sociais e regionais característicos da cultura italiana. Dentre os problemas sociais, temos a questão do preconceito linguístico, por exemplo. Por parte dos docentes, buscamos dar a saber aos discentes a pluralidade linguística que permeia a Itália. Assim, além da língua italiana, dita língua oficial, também abordamos a existência de línguas locais, como o vêneto, o calabrese, o romano, o napolitano, dentre outras. Tal como na primeira edição, consideramos acertada a escolha do referido filme. Por se tratar de um filme divertido, possibilitou uma maior atenção dos alunos sem que o objetivo principal, isto é, refletir a pluralidade linguística e aspectos culturais, se perdesse.

A terceira aula foi mais teórica. A partir do que os alunos puderam observar no filme, explicitamos a questão das línguas da Itália e buscamos, a partir do que foi apresentado anteriormente, ensejar reflexões sobre políticas linguísticas. Na Itália, diferentemente do Brasil, a língua italiana, que foi adotada como língua oficial da Península, surgiu de uma língua regional, mais especificamente o florentino, proveniente do latim vulgar¹⁷. Ou seja, se na Itália, onde todas as línguas regionais vêm de uma língua comum, que é o latim, e a língua oficial foi baseada em uma destas línguas, de uma região central da Itália, ainda existem muitas

[ia.org/wiki/Benvenuti_al_Sud](https://pt.wikipedia.org/wiki/Benvenuti_al_Sud) (em italiano). Todos os links com acesso em 09/12/2021.

¹⁷ Considerando a simplificação posta aqui, é importante salientar que não se trata de uma relação direta, em que se adotou arbitrariamente uma língua regional. Pelo contrário, há, pois, um processo tenso e contraditório na história da língua italiana sobre a “*questione della lingua*” (questão da língua). É movimento que se dá desde o *Trecento* italiano (século XIV) em que temos um lento processo de unificação linguística no qual se toma o toscano como base e, também, em torno dos modelos literários de Dante, Petrarca e Boccaccio (considerados “*Le tre corone italiane*”/ As três coroas italianas), passando pelo Cinquecento (século XVI) com Nicolau Maquiavel e Pietro Bembo e chega até ao Ottocento (século XIX), com a unificação política da Itália e o trabalho de Alessandro Manzoni. Sobre esse processo, uma síntese está presente em Panebianco, Pisoni e Reggiani (2017). Também recomendamos Migliorini (2001) que apresenta um percurso amplo sobre a história da língua italiana.

diferenças linguísticas e diversos tipos de preconceitos ligados às línguas regionais, como no Brasil poderia ser diferente? Foi apresentada a ideia de que um povo, e conseqüentemente sua língua, nunca são homogêneos, mesmo que em regiões relativamente pequenas como na Itália. Assim, a conversa com o corpo discente versou sobre os diferentes olhares e caminhos para se compreender as relações entre línguas e também o direito do uso da própria língua. Consideramos que foi uma conversa muito produtiva, pois os discentes mostraram-se interessados em participar ao acrescentar informações muito relevantes e tiveram muito sucesso em tentar aproximar a questão linguística da Itália com o Brasil. Pontuamos, ainda, sobre a tendência, em um país de dimensões continentais como o Brasil, de uma busca, cada vez mais, pela padronização do ensino, uma tentativa de criar unidade na diversidade. Além dessas questões, também dedicamos um momento da aula para apresentar aos alunos algumas músicas italianas. Foi uma forma que encontramos para falar sobre cultura e mostrar, mais um pouco, sobre as proximidades e diferenças entre as línguas. Por fim, finalizamos a terceira aula com uma proposta de trabalho.

Tal proposta foi tecida em conjunto entre os docentes que ministraram a oficina e a professora de Língua Portuguesa da turma em questão¹⁸. Esquematizamos, pois, dois gêneros que deveriam ser

¹⁸ Temos falado, durante todo o texto, sobre a importância de articular componentes curriculares. Nesse processo de articulação, é mister dizer que não se trata apenas da inserção da língua italiana na aula de língua portuguesa. Consideramos a produtividade de tal articulação, na medida em que conseguimos conectar a proposta da oficina com a proposta curricular que vinha sendo trabalhada com a turma. Por isso, salientamos que a proposta de trabalho apresentada, ao buscar articular o gênero verbete e o gênero seminário, foi uma das formas que buscamos de conectar a oficina com a realidade curricular da turma, visto que seminário é um dos gêneros estipulados para o período bimestral em que a atividade foi realizada com a turma do segundo ano, conforme consta no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura da SEEDUC-RJ (disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico>). Acesso em 10/12/2021.

trabalhados de forma interligada: o gênero seminário e o gênero verbete. Nesse sentido, a partir da apresentação da noção de verbete, os discentes deveriam se dividir em grupos para preparar uma pesquisa que versasse sobre uma língua regional da Itália. A partir da pesquisa, eles deveriam esquematizar um verbete enciclopédico com as informações coletadas e apresentar na aula seguinte.

A partir de tudo o que foi sendo trabalhado e desenvolvido no decorrer da oficina, chegamos à quarta e última aula. Nela realizamos o fechamento das atividades por meio de pequenas palestras de apresentação dos verbetes montados pelos alunos. Neste ano, diferentemente do que ocorreu na primeira edição, os alunos apresentaram os verbetes em formato de *power point*, aportando diversas informações e curiosidades sobre as três línguas regionais escolhidas por eles: milanese, napolitano e veneto. Interessante pontuar que os verbetes apresentados, estruturados de diferentes maneiras, buscaram abarcar diferentes aspectos do milanese, do napolitano e do veneto, como a questão linguística, a história e as atrações das regiões em que há predominância das três línguas regionais. Consideramos, pois, um trabalho extremamente produtivo. Após a apresentação dos seminários e dos verbetes, procedemos ao fechamento da oficina com uma conversa que tocou nos diferentes percursos que fizemos nos quatro módulos sem deixar de lado nessa discussão, é claro, as políticas linguísticas.

Um efeito de fecho: breves considerações finais

Esboçaremos breves considerações finais com o intuito de realizar um efeito de fecho ao presente relato. De antemão, é preciso dizer que as considerações finais que ora engendramos não têm o intuito de encerrar esse assunto; intenta, tão somente, concluir, provisoriamente, as reflexões que desenvolvemos neste espaço. Nessa seara, buscaremos realizar nossas considerações a partir de dois eixos que dizem respeito à realização da oficina de italiano: um que toque na extensão universitária, propiciada pela

parceria com o PROALE, e outro que diga respeito à prática docente da oficina em si.

Naquilo que concerne à extensão universitária, por se tratar de um texto presente em um livro voltado à prática extensionista e para não cairmos na evidência de algo já dado, é importante salientar que a parceria com o PROALE foi crucial para a realização da referida oficina. Tal parceria coaduna-se com a Política Nacional de Extensão Universitária que, ao reiterar os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX, nos reafirma

a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 9)

Com isso, acreditamos ser importante reafirmar aquilo que dissemos na introdução do texto em tela: a proposição de tais oficinas partiu de dois eixos que se entrelaçaram constantemente no decorrer das atividades, ou seja, a formação de professores e a prática extensionista. Tais eixos vão ao encontro das diretrizes para as ações de extensão universitária, pactuadas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (2012) naquilo que concerne ao impacto na formação do estudante na medida em que

as atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (FORPROEX, 2012, p. 34)

Para além do exposto acima, também teceremos considerações no que compete à prática docente da oficina em si. Destarte, pontuamos que a proposição das oficinas nos anos de 2018 e 2019

teve como base a ideia de que as línguas, antes de se constituírem como objeto de representação oficial de uma nação, são produto e processo dos falantes dessa nação. Considerou, também, que o espaço destinado ao estudo de língua materna na escola é espaço de produção de linguagem, portanto, a presença de uma língua estrangeira contribuiria para refletir sobre questões sobre a língua materna a partir de um exercício que produz o distanciamento que somente aquilo que estranhamos pode possibilitar. Desse modo, pôr línguas distintas em contato não só as coloca em relação como também contribui para a emergência de aspectos das línguas que indiciam sua riqueza como produto cultural complexo, e não apenas como aparato de comunicação.

As atividades realizadas com os estudantes oportunizaram reflexões a respeito da língua que os levou a considerar aspectos culturais mais amplos em que a língua é elemento estruturante, e não mero coadjuvante. Dessa forma, a abordagem da variação linguística passou ao largo do que normalmente tem sido preconizado e praticado nas salas de aula de escolas brasileiras, como algo acessório à língua: pensar a variação linguística a partir da realidade da língua italiana, alicerçada na discussão dos diversos povos que constituem a Itália e a cultura italiana, possibilitou um deslocamento importante para a reflexão acerca da variação na/da língua materna porque a variação ganha a centralidade que de fato tem na constituição da língua, deixando para trás uma concepção que a compreende como um elemento que adultera, que corrompe a língua.

Assim, a compreensão de que as políticas educacionais são políticas linguísticas é de suma importância, pois restitui à atividade de linguagem que se instaura no espaço escolar seu caráter político e não apaga as tensões e as contradições que ocorrem no seio escolar, uma vez que sujeitos históricos e sociais são os sujeitos que habitam a escola. Língua imaginária e língua fluida convivem na escola em estado de tensão permanente não apenas porque disputam corações e mentes, mas, principalmente, porque a imperfeição, o inacabamento, o movimento e a tensão são

aspectos estruturantes da língua. Os sujeitos que habitam a escola são constituídos por essa língua imaginária preconizada pela escola, mas também são, principalmente, por essa(s) língua(s) fluida(s), sulcada(s) pelas relações que os sujeitos de grupos sociais diferentes estabelecem em suas vidas.

Referências

BRASIL. **LEI nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, fev 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CELADA, M. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, n. 37, 145–168. doi:<https://doi.org/10.5902/2176148511985>

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas, materna e estrangeira, plurilingüismo e tradução**. Campinas : Mercado de Letras, 2007.

FARIA, M. M. de. **Arquivo do conhecimento gramatical: uma compreensão discursiva da construção dos saberes sobre formação de palavras com os sufixos -ista e -eiro no Brasil** . 2021. 1 recurso online (218 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641253>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Campinas: Pontes, 2021.

FORPROEX. **Carta do I Encontro Nacional FORPROEX 1987** - Brasília/DF, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 04/02/2022.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária** - Manaus/AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 04/02/2022.

- GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. 2ª ed. Campinas: Editora RG, 2010.
- HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Unicamp, 1992 [1975].
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- MARIANI, B. Políticas de Colonização Linguística. **Letras**, nº27, Santa Maria, 2003, p. 73–82. <https://doi.org/10.5902/2176148511900>
- MARIANI, B. S. C. **Colonização lingüística**: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.
- MIGLIORINI, Bruno. **Storia della língua italiana**. Milão: Bompiani, 2001.
- MODESTO, R. Uma outra cidade? A resistência possível e o efeito de resistência: uma proposta. **Fórum Linguístico**, v.13, n.1, p. 1083-1093, 2016.
- ORLANDI, E. P.; SOUZA, T.C.C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.
- ORLANDI, E. (Org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. **Língua Brasileira e Outras Histórias**: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
- PANEBIANCO, B.; PISONI, C.; REGGIANI, L. **Grammatica italiana con esercizi di autoverifica**: La lingua italiana in pratica. Bologna: Zanichelli, 2017.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, n.19, Campinas, 1990. p.7-24.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. [1991] A língua inatingível. In: ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux - textos escolhidos. Campinas: Pontes, 2015.
- PEDROSA, C.; OLIVEIRA, L.; FARIA, M. Língua Adicional como resistência às políticas de silenciamento do pluralismo linguístico. **Revista Italiano UERJ**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/48726>>. Acesso em 09/12/2021.

PFEIFFER, C. R. C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 174p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592943>. Acesso em: 9 jun. 2022.

PFEIFFER, C. R. C. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. (Orgs.). **Análise de Discurso em rede**: cultura e mídia (volume 1). Campinas: Pontes, 2015.

SCHERER, A. E. Algumas reflexões sobre uma memória na e da língua. In: SCHERER, A.; et al. **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

SCHERER, A. Arquivos do Sul, institucionalização dos estudos linguísticos: entrevista com Amanda Scherer. In: MEDEIROS, V.; et al. **Experimentações em arquivo(s)**: entrevistas com pesquisadores de linguagem. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

VARGENS, D. P. de M.; FARIA, M. M. de. Programa de Extensão Alfabetização e Leitura: indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação docente. **Debates Insubmissos**, v. 2, n. 7, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/242080>>. Acesso em 09/12/2021

As rodas de conversa como espaço de interlocução e formação

Cecilia M. A. Goulart
Érika Menezes de Jesus
Maria Cristina Corais
Vanêsa Vieira Silva de Medeiros

Apresentação

Aspectos do trabalho do grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas¹, relacionados à realização do projeto “Na roda com professoras: alfabetização, leitura e escrita”, serão apresentados no artigo. As ações do grupo integram o amplo e coletivo projeto do PROALE – Programa de Extensão Alfabetização e Leitura, especialmente na perspectiva da extensão, intimamente associada à ação de pesquisa. Tais ações se voltam primordialmente para a ampliação do conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem da escrita, com base: (a) na compreensão semiotizada desse sistema; (b) no discurso como expressão humana, impregnada de valores e conhecimentos, que se faz e refaz na dimensão interativa, alteritária; e (c) na visão do sujeito como um ser concreto, marcado pela cultura e pela história, sempre em movimento de ação e transformação. O intuito do artigo é expor o modo como foi concebido e organizado o

¹ O grupo de pesquisa, vinculado à Faculdade de Educação da UFF, é composto por 20 pessoas e coordenado pela Prof. Dra. Cecilia M. A. Goulart. O grupo todo se envolveu com a concepção e a realização das rodas. A escrita do presente artigo, entretanto, teve a autoria das professoras nomeadas abaixo do título. Para mais informações sobre o grupo, acessar o site dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3103990401630647

trabalho com e nas rodas de conversas propostas pelo grupo, presencialmente, ao longo de 2019².

As rodas foram pensadas como espaços de diálogo com professoras e professores, preferencialmente da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Com temática definida e divulgada antecipadamente, aconteceram uma vez por mês, a cada vez coordenada por uma integrante do grupo de pesquisa. Com base na teoria da enunciação de M. Bakhtin (1997, 2011), entendemos que é a expressão, ou seja, a fala, a escrita e, por extensão, outras formas de comunicação, que organiza os modos de pensar, ser e agir dos sujeitos, daí a importância das trocas, das conversas nos espaços de ensino-aprendizagem. Desde o destaque às interações e provocações iniciais do grupo, as rodas foram uma proposta que valorizava o bem-estar, a descontração das docentes, para promover a importante interlocução com as e os participantes de modo que se sentissem à vontade para interagir e relatar experiências.

Por que pensamos na realização das rodas de conversas?

O que é uma roda? A resposta, que parece simples, suscita uma compreensão que nos leva a pensar no seu sentido para além do objeto circular que impulsionou tantas transformações nas sociedades, movendo o mundo. Roda de samba, de jongo, de jogo, de conversa, a roda dos povos originários, entre tantas outras, foram sendo organizadas. Em comum todas trazem em sua essência a circularidade do movimento, do diálogo e da ação coordenada. A participação é coletiva, todos têm espaço e são incentivados a falar e a serem ouvidos na conversa.

Nessa circularidade de diálogo e de ação coletiva, a roda fecunda uma relação outra com o conhecimento, com sua

² O grupo deu continuidade às rodas em 2020, por teleconferência, devido ao período de pandemia causado pelo vírus *Sars-CoV-2*. Dadas as especificidades envolvidas nesta modalidade de trabalho, tais rodas não serão abordadas aqui.

produção e circulação. “É *roda*, é *mandala*, é *círculo*, é *movimento* que induz e conduz à produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói” (FAZENDA, 1993, p. 18, destaques da autora). As avaliações a seguir de participantes das rodas afirmam a força que os encontros tiveram:

“Gostei muito das sugestões apresentadas na roda de hoje. É importante abrir esse espaço discursivo na sala de aula com os alunos (...)”.

“Mais um ótimo encontro! Obrigada pelas trocas [...]” .

“Ótima a oportunidade de compartilhar com colegas professores a rotina do trabalho com a Ed. Infantil e a transição do processo de leitura e escrita sem rupturas para o Ensino Fundamental”.

“Bem interessante a conversa, algumas atividades apresentadas são realizadas também na minha escola. Enriqueceu minhas ideias para continuar trabalhando com as minhas turmas. Obrigada”.

“Maravilhosa a troca! Aprender sempre é bom! [...]”.

“Sou caloura de Letras na UFRJ [...] Foi um encontro muito construtivo e eu amei o compartilhamento de experiências” .

É assim que concebemos as rodas de conversa, como espaço em que fazemos circular os conhecimentos produzidos pelo grupo de pesquisa ao mesmo tempo em que estes se ampliam e se reconstruem na interação com os conhecimentos produzidos e compartilhados por todas e todos que participam desse movimento.

Considerando as políticas para formação continuada de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental implementadas na gestão do governo federal de 2018

a 2022³, em que assistimos perplexos a ameaça à autonomia dos professores e a descrença em seu potencial de criação e construção de conhecimento, as rodas de conversa têm-se constituído como espaço de resistência e de luta, nos fortalecendo e nos encorajando a prosseguir com a ação crítica e consciente nos espaços educativos em que atuamos. A profissionalização de nossa profissão faz parte deste processo e por isso precisamos trabalhar para que não haja barreiras entre as escolas e as universidades. Todas são espaços de formação e de profissionalização: teoria e prática que se constroem amalgamadas e continuamente, uma transformando a outra, como parecem confirmar as palavras abaixo, escritas por participantes das rodas:

“Adorei a roda! Projetos muito interessantes unidos a relação teórica extremamente importante na nossa formação [...]”.

“Foi muito boa essa participação na roda de conversa. Aprendi muito e vou colocar em prática algumas experiências citadas [...]”.

“Que possamos manter esses encontros e ampliar para além do espaço acadêmico”.

Enfaticamente lembramos a importante reflexão de Francisco Weffort sobre o papel dos Círculos de cultura concebidos por Paulo Freire na formação dos alfabetizandos, na década de 1960: “Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos *círculos de cultura*, o aprendizado ou a discussão das noções de ‘trabalho’ e ‘cultura’ jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência” (WEFFORT, 1983, p. 9, destaques do autor). Assumimos o compromisso da partilha de conhecimentos teórico-práticos do campo da alfabetização sem jamais abrir mão da

³ “PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização/MEC, 2019”. “Programa de Alfabetização Tempo de Aprender/MEC, 2020”. “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil/MEC, 2021”.

tomada de consciência, da vinculação dos saberes que circulam nas rodas à reflexão crítica e ao posicionamento político como ato de resistência.

O PROALE sempre trabalhou em diálogo com as professoras e os professores da educação básica, seja através de parcerias firmadas com as prefeituras ou ainda em cursos de extensão oferecidos a docentes, em geral, e a discentes da própria UFF. São espaços também para, através do diálogo, explicitar dúvidas e dilemas. Espaços em que a escuta sobressai.

Para o grupo de pesquisa, a proposta das rodas se concretiza no sentido de se constituir num lugar onde podemos nos ouvir, reflexivamente, e nos manter em contínua formação. Concordamos com Nóvoa (2017) que a formação docente é permanente e se refaz constantemente na ação. A formação suplanta o momento presente, a vida presente, ao envolver nossas histórias de vida e a construção contínua de nossas vidas e de nossos projetos, inclusive de futuro. A formação é um processo feito de muitas vozes, de muitos outros, que atravessam nossas vidas, deixando um pouco de si e carregando um pouco de nós, como destaca Nóvoa, com base nos pensamentos freireanos ao defender que nos formamos em comunhão (NÓVOA, 2017).

O destaque que Kohan (2018) faz do trabalho de Paulo Freire reforça do mesmo modo nossas ações: a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a que já nos referimos, e entre o pensamento e a vida. Pelo que vivenciamos, é justamente essa indissociabilidade que, nas rodas e nos trabalhos pensados coletivamente de um modo geral, torna possível o estranhamento e o entranhamento de vozes que nada mais são do que novas formas de ser e agir, para gerar formas ainda mais novas de conceber os processos de ensinar-aprender. A roda se faz como espaço de troca que pressupõe a ação na formação e a formação na ação, à medida que cada vez mais o que falamos se aproxime do que fazemos, do que somos; e vice-versa, como também nos instiga Paulo Freire. Nessa direção, destacamos o sentido político tanto da formação em ação quanto dos processos de ensino-aprendizagem: o sentido do

trabalho coletivo, do respeito a diferentes posicionamentos e da construção de experiências democráticas, em que se ouve o outro, se aguarda a vez de falar, formando-se alteritária e responsabilmente.

No quadro a seguir estão listadas as rodas de 2019, acompanhadas da data de realização, do título e do número de participantes.

Dia	Nome	Número de Participantes
27.03.19	A produção de textos nos processos de alfabetização	25
08.05.19	Escrevendo textos e aprendendo o princípio alfabético discursivamente	46
05.06.19	Alfabetização e produção de textos: seguindo pistas, sinais e indícios. O que nos ensinam os textos dos alunos?	75
03.07.19	Caminhos metodológicos no ciclo de alfabetização: as crianças como ponto de partida	64
28.08.19	O trabalho com linguagem na Educação Infantil: “É para alfabetizar?”	110
25.09.19	Caderno escolar: uma abordagem discursiva do processo de alfabetização	61
27.11.19	O texto escrito na sala de aula: gêneros do discurso e orientações didáticas	55

Quadro 1: Datas, temas e nº de participantes das rodas realizadas no ano de 2019.

Com base em nossa concepção de roda, definimos os títulos dos encontros auscultando as temáticas que têm sido focalizadas nos estudos e debates do grupo como um todo e nos estudos realizados individualmente. Foram realizadas sete rodas em 2019, agendadas de acordo com as possibilidades do grupo, condicionadas por compromissos com as atividades profissionais de cada uma e com a organização e a participação em eventos e outros.

A temática de cada roda foi discutida em grupo, a partir do plano da professora proponente, coordenadora da roda, pensando-se o encaminhamento, o material, a dinâmica de organização, quem faria o quê etc. Em reunião do grupo após as rodas, o planejamento e a realização eram analisados e avaliados em diferentes aspectos. É interessante destacar que as coordenadoras das sete rodas foram ou são docentes do Ensino Fundamental.

Associadas ao trabalho de docência e de pesquisa, as rodas de conversa constituem uma ação extensionista de formação continuada de professoras e professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, com foco nos processos de ensinar e de aprender a linguagem escrita. Os encontros também acolheram graduandos e demais profissionais interessados na temática, como gestores educacionais, pedagogos e profissionais em atuação em secretarias de educação.

As rodas foram realizadas na sala 318 do bloco D – sala Paulo Freire, no Campus do Gragoatá, onde funciona a Faculdade de Educação da UFF. Apenas uma roda foi realizada no auditório Florestan Fernandes, no mesmo bloco, porque a sala 318 já havia sido reservada para outro fim. A sala Paulo Freire tem capacidade para receber cerca de 100 cadeiras, sendo bem maior do que as demais salas do bloco D. Aparelhada com equipamentos eletrônicos e com tela, bem clara e arejada, tornou-se um espaço aconchegante para as reuniões, com destaque para a arrumação das filas de cadeiras em semicírculo feita pelo grupo. Para as aproximações e conversas iniciais, uma mesa lateral convidava ao café, mate ou suco com alguns biscoitinhos – este foi sempre o ponto de encontro e de partida para a realização das rodas. Ali as rodas já estavam rodando.

As duas imagens a seguir são exemplares do material que foi distribuído como convite para as rodas. A cada roda um cartaz digital foi divulgado, preparado por integrantes do grupo, anunciando a temática, data, horário e local de realização e informações sobre a inscrição. Conforme os encontros foram ocorrendo, criamos uma base padrão de *layout* e texto - que podem

ser observados na segunda imagem. A primeira imagem é o primeiro cartaz elaborado, ainda sem o padrão, que foi estabelecido posteriormente.



Figura 1: Cartazes de divulgação da roda - à esquerda, o cartaz da primeira roda, à direita, o cartaz da 5ª roda

Numa pequena mesa logo na entrada da sala, cuidávamos das inscrições, da frequência, do recebimento da ficha de avaliação e das declarações de participação. Os encontros aconteceram sempre às quartas-feiras, tradicional dia de reunião do grupo de pesquisa, das 8h30min às 11h30min. A definição do horário buscou atender aquelas e aqueles que dariam aula à tarde ou à noite. Este foi um aspecto bastante discutido pelo grupo. Havia forte movimento para que realizássemos as rodas à noite. Consideramos que à noite haveria maior disponibilidade das professoras. Por dificuldades variadas, não conseguimos testar essa ideia. A participação nas rodas variou de 25 participantes, na primeira roda, a 110 pessoas, na roda que abordou o trabalho na Educação Infantil.

A pertinente discussão sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil recrudescer no governo passado - mobilizada pela questão em si sobre alfabetizar ou não as crianças pequenas e por documentos do MEC propostos nos anos de 2018 a 2022- e pode explicar, entre outros fatores, a sala lotada na roda sobre Educação Infantil, reforçada pelo subtítulo: *É para alfabetizar?*

Este tem sido um tema recorrente na tradição de estudos sobre a relação entre o trabalho que deve ser desenvolvido na Educação Infantil e em classes de alfabetização. É um tema, portanto, presente nos estudos do grupo, em artigos, monografias, dissertações e teses elaboradas por suas integrantes, além de tema recorrente em nossas reuniões. Compreendemos que o processo de alfabetização se constitui num espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e de ler o mundo (GOULART, 2019) que não se inicia quando a escola determina. Esse processo faz parte da leitura de mundo da criança desde que nasce. A criança olha o mundo com olhos da admiração e da pergunta, querendo entendê-lo e entender os muitos sistemas de signos que o compõem. A escrita é um deles, sendo seu conhecimento marcadamente um grande divisor político-social.

No processo de criação/entendimento do mundo, a criança está aberta e livre não para recriar o mundo, mas para criá-lo com suas possibilidades, dando-lhe sentido e interpretando-o de acordo com seus desejos, necessidades, valores e possibilidades. Sim, as crianças muito pequenas já têm desejos, necessidades e valores dentro do universo possível de significados que vão formando e transformando continuamente, no movimento cultural interativamente vivenciado com aqueles que a cercam.

Nos grupos de Educação Infantil, quando encontram oportunidade, as crianças expressam de muitas maneiras os conhecimentos criados: falando, desenhando, imitando, fazendo caretas e lendo e escrevendo, do modo como podem e sabem. Muitas vezes ludicamente, brincando com os conhecimentos: a letra que parece uma barriga, a outra que é uma escada, uma cobra que é uma letra e por aí vai. São diferentes os modos de olhar para o mundo e dar-lhe sentido. Aos poucos, meninas e meninos vão percebendo que há modos de olhar que são consagrados, respeitados e que fazem sentido coletivamente. Então, no nosso modo de pensar, os tempos-espacos vividos na Educação Infantil são de muita exploração, inclusive com base em textos, palavras e letras, de

grande abertura para o mundo da leitura e da escrita, mas não são tempos-espacos de formalização do ensino da leitura e da escrita.

As rodas partem todas desse mesmo lugar (que nunca é o mesmo!): da fala das crianças, das conversas, das rodinhas, de suas visões de mundo, onde podemos cada vez mais conhecê-las, interrogá-las e provocá-las. Esses são os textos das crianças, produção oral incessante que aos poucos vai se tornando escrita também. De enorme relevância, os textos são o espaço para pensar no princípio alfabético, nas letras, nos modos de ler e escrever, inventivamente. Por meio do discurso coletivo da turma e do discurso de cada um, mundos vão-se abrindo com muitas questões e dúvidas. Fundamentais para o processo de aprender, as questões e as dúvidas provocam seus criadores a avançar, a ir além do que já conhecem, com interlocuções férteis com a professora/o professor, os colegas, pais e outros que entrarem no círculo.

Essa produção de textos com suas interrogações e diálogos vai dando indícios, pistas, aos professores e professoras dos caminhos que as crianças percorrem (e que cada criança percorre) para aprender a ler e a escrever e ampliar suas possibilidades de fala. Aprendemos sobre as crianças e sobre o que sabem através de seus textos. Vamos, desse modo, construindo caminhos metodológicos que não se baseiam em etapas, níveis etc., mas que representam e apresentam os caminhos sinuosos que vivemos para aprender e para ensinar. As experiências são muitas, de muitas colorações, revestidas de sentimentos vários, que nos vão organizando como pessoas de formas diversas⁴.

O discurso, nossas formas de expressão do que somos e sabemos, se mostra para nós como o ponto de partida dos processos de aprendizagem. De partida e de chegada, porque vão sempre se renovando, ininterruptamente. As interações discursivas

⁴ Para aquelas e aqueles que desejarem aprofundar o conhecimento do trabalho e da proposta político-pedagógica concebida pelo nosso grupo de pesquisa para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, indicamos a leitura de Goulart e Souza (2015) e de Goulart, Garcia e Corais (2019). Consultar as referências ao final do artigo.

são a chave para a renovação de conhecimentos e de compreensões dos fatos da vida. Nos murais, nos cadernos, nas cartas, nos bilhetes, nos mapas, nos livros, no chão, na areia, no quadro, vamos falando e escrevendo novas histórias, desbravando novos gêneros ao relatar um sonho, ao descrever uma receita de sanduíche feita pelo pai, ao explicar as regras de um novo jogo aprendido, ao recitar uma poesia ou cantar a música preferida, ao contar a morte de pessoa querida.

Para concluir

O professor como centro do processo de sua formação é uma máxima que tem assinalado pesquisas e projetos que visam romper com a lógica de racionalidade científica e reprodutibilidade técnica que marcou por longo período os processos formativos de professores (CANDAUI, 1997; KRAMER, 1995, NÓVOA, 1991). Conceber professores e professoras como sujeitos *com os quais* se realizam as formações e não *para os quais* elas são formuladas e verticalmente aplicadas tem sido nossa busca, por isso a opção pela roda, a relação dialógica como horizonte do trabalho em que perguntas são lançadas ao público durante a exposição inicial do tema e amplo espaço para questionamentos, depoimentos e relatos de experiências é garantido nos encontros. Observamos a apropriação das rodas como lugar de formação pelos participantes quando, inclusive, nas avaliações escritas de que tivemos retorno, são sugeridos temas e possibilidades de continuidade das temáticas abordadas em cada roda.

As rodas de conversa, realizadas com a intermediação do PROALE, integram o esforço coletivo da Faculdade de Educação da UFF em afirmar a universidade pública como um *lócus* fundamental na formação continuada de professores, buscando articular o debate acadêmico à realidade das escolas da Educação Básica, socializar os conhecimentos teórico-práticos produzidos em nossas pesquisas e contribuir com o avanço do conhecimento no campo da alfabetização, leitura e escrita. Oferecer educação de

qualidade para todos, sobretudo para as crianças das classes populares que frequentam a escola pública, é a razão de existir da formação continuada. Integrados a este princípio, concordamos quando António Nóvoa (1995) afirma que os processos de formação continuada só contribuem para as mudanças necessárias na educação quando fortalecem a profissão docente, investindo na pessoa do professor, na profissão e nos projetos das escolas.

Assim, assumindo o dialogismo como princípio da linguagem (BAKHTIN, 2011), concebemos o espaço das rodas de conversa como um processo de interlocução, de interação verbal que se realiza através dos enunciados concretos dos diferentes sujeitos do discurso que ali estão, estabelecendo relações de sentido em enunciações que se cruzam, se atraem, se repelem, num grande movimento em torno da questão central que nos mobiliza: a alfabetização.

E se assumimos com Bakhtin (2011) que a palavra é *uma ponte entre mim e o outro* e que essa palavra não é sempre consenso, mas se constitui como uma arena de lutas, o que esperamos dos que participam das rodas de conversa não é uma *compreensão passiva que apenas duplicaria nosso pensamento no espírito do outro* (Bakhtin, 1997, p. 291), como desejam as formações do tipo *estruturantes* denunciadas por Nóvoa (1991), ou do tipo *clássicas* criticadas igualmente por Candau (1997), em que os professores são submetidos à condição de meros repetidores do discurso oficial, como ocorreu nos programas de formação instituídos pelo Ministério da Educação de 2018 a 2022.

O que desejamos é uma participação como *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2011), em que os professores tenham seus discursos respeitados, suas angústias acolhidas, suas experiências e conhecimentos compartilhados, para igualmente entrarem no fluxo contínuo da linguagem, colocando sua palavra na arena, num processo que os toma como únicos e singulares, como sujeitos de seu próprio processo de formação.

As rodas rodaram. Foi o que constatamos lendo as avaliações escritas por professoras, professores, alunas e alunos da UFF,

coordenadores pedagógicos, gestores em atividade na Fundação Municipal de Educação de Niterói, entre outros. Participantes de municípios próximos a Niterói, como Rio de Janeiro, Itaboraí e Rio Bonito, também estiveram conosco. O que prevalece é a necessidade de debate, de ouvir vozes diferentes, do espaço relevante para troca, da parceria, da confiança, da luta por uma educação pública de qualidade para todos e com todos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais, *in* CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FAZENDA, I. Prefácio, p. 18, *in*: WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GOULART, C. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. GOULART, C. M. A., GARCIA, I. H. M. e CORAIS, C. M. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 13-45.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita - formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.
- KOHAN, W. O. Paulo Freire, a filosofia e a vida. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 90-112, set./dez. 2018.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores *in*: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente, *in*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

WEFFORT, F. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade, *in*: FREIRE, P. **Alfabetização como prática da liberdade**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Publicações do Grupo de Pesquisa

GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (Orgs.) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. (Orgs.) **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, C. M. A. A produção de textos escritos na alfabetização. Ebook. Niterói, RJ: EDUFF, 2020. ISBN: 978-65-5831-075-4

Sobre as autoras e os autores

Ana Paula Silva Botelho de Macedo

Professora das redes municipal de Itaboraí e estadual do Rio de Janeiro. Mais professora de Produção de Texto e de Literatura, desde 1993. Especialista em Educação, (2001- 2002) graduada em LETRAS-PORTUGUÊS-LITERATURAS (1988-1991). Coordenou o projeto Sala de Leitura da SEMED- ITABORAÍ, favorecendo o letramento literário da comunidade escolar e a formação do docente leitor de Literatura (2009 - 2020). Participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa formação Polifonia/ UERJFFP/ UNICAMP, com ênfase na formação docente, por meio das narrativas autobiográficas.

Camilla Ferreira

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando nas disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa oferecidas ao curso de Letras. É mestra e doutora em Letras pela UFF. Atuou na Educação Básica em escolas de redes públicas e privadas. Integra o corpo editorial da Revista Sede de Ler, é coordenadora do Programa Residência Pedagógica (Língua Portuguesa e Língua Francesa) e colaboradora no Programa Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF).

Cecilia. M. A. Goulart

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (1992-2022). Doutora em Linguística Aplicada (PUC-Rio, 1997). Mestre em Língua Portuguesa (PUC-Rio, 1992). Coordenou o PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura durante 14 anos. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Coordenou o GT Alfabetização, leitura e escrita da ANPED. Sócia fundadora e primeira vice-presidente da ABALF

- Associação Brasileira de Alfabetização. Assessora para assuntos de Alfabetização e Linguagem da Fundação Municipal de Educação de Niterói, 1991. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro (1966-1990). Tem livros e artigos publicados.

Danuse Pereira Vieira

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF. É bacharel e licenciada em Letras Clássicas, doutora e mestra em Linguística Aplicada pela UFRJ. Atuou por 26 anos na Educação básica (SME-RJ/SEEDUC/RJ). Atualmente, coordena o PIBID/LP e o PROALE /UFF. Realiza pesquisa no campo dos estudos linguísticos, em especial, na esfera do(s) letramento(s).

Dayala Vargens

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atua na disciplina Pesquisa e Prática Educativa do curso de Letras. Também faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF e do corpo editorial da Revista Sede de Ler. É vice-coordenadora do Programa Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF).

Denise Brasil A. Aguiar

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com atuação nas disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa da licenciatura em Letras. Professora aposentada do Instituto de Aplicação da UERJ, onde atuou por mais de vinte anos na educação básica e na formação docente. É docente orientadora da Residência Pedagógica em Língua Portuguesa.

Érika Menezes de Jesus

Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) desde 2020, atuando nos cursos de Licenciatura do Campus Campos

Centro. Foi Orientadora Educacional na FAETEC/RJ (2014-2020). Pesquisa sobre formação de leitores, práticas de leitura docente e formação docente. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, coordenado pela Prof^a. Dra. Cecilia Goulart.

Everardo Paiva de Andrade

Professor ou talvez antes disso alguém muito envolvido com a leitura e a escrita de poesia. Graduado em História com doutorado em Educação, é professor da FEUFF. Antes, porém – e sempre haverá um antes, futuro feito de passados que não passaram! – foi professor na educação básica e diretor de CIEP, no começo dos anos 90.

Fabiana Esteves Neves

Professora adjunta de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). É líder do grupo de pesquisa Metacognição e Práticas Discursivas UFF. Integra também, como vice-líder, o GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita acadêmica, na Faculdade de Educação da UFF, e participa da coordenação no programa de extensão e ensino Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA. Seu objeto principal de pesquisa são as práticas de leitura e escrita na universidade, em uma perspectiva metacognitiva/metalinguística, com foco na processualidade dos letramentos e na formação de professores.

Guilherme Semionato

Nasceu no Rio de Janeiro, em 1986, e escreve histórias para crianças, jovens e quem mais quiser ler. É formado em Comunicação Social pela UFRJ e tem especialização em Literatura Infantojuvenil pela UFF. Tem livros publicados em oito países, quatro deles no Brasil. Além da escrita, trabalha como tradutor e consultor editorial, recomendando livros infantis estrangeiros para publicação no Brasil.

Heloisa de Souza

Professora Especialista de Língua Portuguesa (UERJ-FFP 2001) da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Itaboraí e do Estado do Rio de Janeiro (desde 2004). Escritora com publicações em coletânea como *Cadernos Negros*, FLUP-Carolinas Contemporâneas (2021); *Selo OffFlip* (2020,2021,2022), entre outras coletâneas, tendo publicações também de literatura infantil. Em seus textos, a questão racial sempre está presente, pois participa das lutas e movimentos antirracistas.

Jéssica do Nascimento Rodrigues

Professora adjunta de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), vinculada ao departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE). Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) do Instituto de Letras da mesma universidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA/UFF) e coordenadora do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA). Letramento acadêmico e docente, formação de professores e educação linguística são alguns de seus temas de interesse.

João Paulo Xavier

É doutor (2019) e mestre (2015) em Linguística Aplicada pelo Cefet-MG e UFMG, respectivamente; licenciado em Letras língua inglesa e portuguesa pela UFMG e sociologia pelo Centro Universitário Internacional. Professor Efetivo do Cefet-MG.

Lídia Maria Ferreira de Oliveira

É doutora (2013) e mestre (2006) em Educação pela Universidade Federal Fluminense, graduada em Letras, com habilitação em Português /Literaturas (1997), pela Universidade Federal Fluminense. É professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, trabalhando no Colégio Estadual David Capistrano, onde, além de

ministrar aulas de Português e Literatura, coordenou o Projeto "Lendo o mundo, escrevendo a vida", financiado pelo PDE Escola.

Luciana Maria Almeida de Freitas

É docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e na Graduação em Letras. É doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como licenciada em Letras (Português-Espanhol) e licenciada e bacharela em História. Realizou estágio pós-doutoral na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Sevilla, Espanha, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Lucilaine Reis

Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Estudos da Linguagem. Escritora, saxofonista e compositora. Organizadora do Sarau da Maloca, poeta participante dos saraus Horto Canto do Poeta e Tomate Cereja. Integra o Coletivo de Mulheres Poetas de Niterói e o Coletivo Vozes Escarlate. Sua obra inclui dois álbuns de música autoral com a Banda Prajna, um livro de literatura fantástica (Os Mariolas e a Senhora das Sobras) escrito em parceria com seu filho João Ricardo, o livro solo de poesia: Poemas Transbordados e a participação em diversas coletâneas de poemas.

Margareth Silva de Mattos

Doutora em Estudos de Linguagem e Especialista em Literatura Infantojuvenil pela UFF. Professora Titular de Ensino Básico aposentada da UFF com exercício no PROALE de 1992 a 2014 e de 2018 a 2019. Leitora-votante e colaboradora da FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Maria Cristina Corais

Mestre em Educação pela UFRJ (1999) e Doutora em Educação pela UFF (2018). Professora do Curso de Pedagogia do ISERJ – Instituto

Superior de Educação do Rio de Janeiro. Atua na área da alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, coordenado pela Prof^a. Dra. Cecilia Goulart.

Michel Marques de Faria

É doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Linguística pela mesma instituição. Graduado em Letras - Português/Italiano pela Universidade Federal Fluminense. É pesquisador do grupo de pesquisa CoLHIBri (O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas) e integrante do Grupo Arquivos de Língua (GAL). Dedicar-se ao ensino de língua portuguesa na educação popular. Possui como áreas de interesse a Análise de Discurso materialista e a História das Ideias Linguísticas.

Ninfa Parreiras

Nascida em Itaúna (MG), mora no Rio de Janeiro (RJ), onde trabalha em diferentes áreas com a palavra e os sentimentos: a literatura e a psicanálise. Mestre em Literatura Comparada (USP) e graduada em Letras e Psicologia (PUC-Rio), é Membro Psicanalista Titular da SPID. Autora de diversas obras em prosa e em poesia, para diferentes públicos.

Ricardo Almeida

É escritor, poeta, compositor, cantor, violonista, guitarrista e professor associado da Universidade Federal Fluminense. Faz parte, com Lucilaine Reis, da banda Prajna, que vem se apresentando desde 2016 em lives, shows e saraus de música e poesia. A banda lançou seu primeiro álbum, intitulado Prajna, em 2019. É autor dos livros de poesia Em Terra de Cego (1989) e Poesia Residual (2019)

Rosane Melo De Paiva

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense/Niterói (2001), tenho especialização em Psicopedagogia (2004) da Faculdade Plínio Leite. Possuo experiência no campo da educação pública, atuando no período de 2004 a 2014 como professora alfabetizadora no município de Itaboraí e também na FME/Niterói (desde 2019). Desde 2014, atuo como assessora pedagógica das Salas de Leitura e dos Espaços de Leitura e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação Itaboraí. SEMED-ITABORAÍ

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros

Sou formada em Pedagogia pela UFF/Niterói (2001), tenho especialização em Literatura Infantojuvenil (2002) e mestrado em Educação (2007), ambos também pela UFF. Tenho experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e atualmente atuo como professora bidocente na equipe do Atendimento Educacional Especializado do CAP-UERJ. Não abro mão de trabalhar com as crianças, de pesquisar e estudar formas para tornar minha prática melhor a cada dia. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, coordenado pela Prof^a. Dra. Cecilia Goulart.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido.

(Mikhail Bakhtin. Estética da Criação Verbal,
2006, p. 356)



ISBN 978-65-265-0778-0



9 786526 507780 >