

Na ponta do lápis

ano XVI • número 35 • julho de 2020



Saberes e práticas
em tempos de mudança

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação

Claudia Maria Micheluci Petri – Itaú Social
Samara Fonteles da Cunha – Itaú Social
Maria Aparecida Laginestra – CENPEC

Texto e edição

Esdras Soares
Tereza Ruiz

Revisão

Rosania Mazzuchelli

Edição de arte

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustrações

Criss de Paulo

Editoração

Agwm Editora e Produções Editoriais

Contato com a redação

Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP
CEP 01244-010
Telefone: 0800-7719310
e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendoofuturo.org.br

INICIATIVA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO TÉCNICA



EDITORIAL

Caminhos e descaminhos em tempos de incerteza

Estamos atravessando um momento de crise sanitária mundial, que trouxe consigo desafios de toda ordem. No Brasil, os efeitos da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) impactam o sistema público de saúde e a vida da população. Uma grave recessão econômica é enfrentada por muitos países, e sociedades do mundo inteiro estão se tornando ainda mais desiguais. O mundo parece estar em colapso e acompanhamos rupturas das quais ainda não sabemos quando vamos nos recuperar.

Em muito pouco tempo, a pandemia alterou completamente as relações interpessoais, a ocupação do espaço físico, a mobilidade das pessoas pelos bairros, pelas cidades e pelos países, e estabeleceu infundáveis cuidados de higiene. Em suma, o próprio modo de viver em sociedade foi completamente transformado.

Na esfera educacional, secretarias de Educação, escolas, professores e famílias foram surpreendidos pelo isolamento social como medida de prevenção à contaminação pela COVID-19, sem tempo de organização para garantir a aprendizagem a distância. O fato de os professores e demais profissionais da educação não estarem preparados para enfrentar obstáculos dessa espécie somado à desigualdade de acesso às tecnologias agravam ainda mais o quadro.

Mesmo em um contexto tão adverso, docentes de todo o país se empenham em manter viva a conexão com seus estudantes, resignificando o ensinar e aprender. De maneira rápida, acumularam muitas aprendizagens tecnológicas e o diálogo, a busca conjunta por soluções e o trabalho colaborativo, foram, de certa maneira, estabelecidos e valorizados.

No momento em que escrevemos este editorial, em algumas instâncias discute-se o retorno à normalidade e as redes de ensino buscam caminhos para garantir uma volta segura às aulas presenciais. Estamos todos à espreita do “novo normal”, mas tateando na busca de soluções para superar o caos na saúde.

Uma vez que a situação está dada, como podemos seguir? Esta é apenas uma das muitas perguntas para as quais não temos respostas. Acreditamos que temos que construí-las juntos, no conjunto da sociedade, sempre seguindo em frente, com coragem.

Desde o início da quarentena, o Programa Escrevendo o Futuro tem se dedicado a apoiar os professores nesse momento

Poetas despertai enquanto é tempo
antes que a poesia do mundo
vá-se embora
antes que caia sobre o homem
um peso insuportável...

Solano Trindade. *Poemas Antológicos*.
São Paulo: Nova Alexandria, 2007, p. 24.

repleto de desafios e incertezas. As ações formativas a distância, presentes em nosso Portal, ganham força. Nesse espaço, estão disponíveis os cursos on-line, totalmente gratuitos e certificados, além de diversos recursos formativos, que podem auxiliar o trabalho docente também no período da quarentena.

Nesta edição

No artigo “Com quais saberes se constrói uma prática?”, Sonia Madi, coordenadora do Programa Escrevendo o Futuro entre 2002 e 2016, tece uma reflexão sobre os múltiplos saberes envolvidos na prática pedagógica dos professores. Sem perder de vista o contexto atual, Sonia destaca o compromisso profissional que nos impulsiona a buscar um “novo saber fazer”, para garantir que os alunos continuem aprendendo durante o período da pandemia.

Maria José Pereira de Jesus Silva, na seção “Tirando de letra”, relata a experiência de mediar os cursos on-line do Programa, com destaque para a tarefa de viabilizar a própria formação e a de colegas de profissão. Já na seção “De olho na prática”, a roteirista Francine Barbosa apresenta sugestões e considerações para que professores trabalhem a escrita com estudantes durante a produção audiovisual de um documentário.

A literatura também chega com intensidade nesta edição. Somos acalentados pelo poema “Palavrear”, de Ricardo Aleixo, que nos convida a jogar palavras no vento. Na seção “Óculos de leitura”, Esdras Soares, da equipe do Programa, e Lara Rocha, professora de Língua Portuguesa, compartilham alguns caminhos para a formação de leitores de literatura na escola.

Aqueles que estiverem com esta revista em mãos, ou na tela do computador ou do celular também vão contar com uma entrevista muito especial, com a educadora Bel Santos Mayer, que fala sobre a criação e apoio às bibliotecas comunitárias e sublinha a potência da literatura em nos tirar do lugar.

Esperamos que os textos desta edição representem um gesto de acolhimento e esperança, um fôlego para continuar caminhando.

Mesmo a distância, seguimos juntos.

Desejamos uma ótima leitura!

4 Entrevista

Bel Santos Mayer

Literatura para
nos tirar do lugar

12 Especial

Com quais saberes
se constrói uma prática?

22 Página literária

Ricardo Aleixo

Palavrear

24 De olho na prática

A escrita do
documentário

32 Tirando de letra

Atuação mediadora:
uma prática integradora
e compartilhada

38 Óculos de leitura

A literatura, os jovens
e a escola: caminhos
para a leitura literária
e a formação de leitores

ENTREVISTA

Bel Santos Mayer

LITERATURA para nos tirar do lugar

Bel Santos Mayer é gestora da Rede LiteraSampa, integrante da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias e coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac). A instituição atua na defesa dos direitos humanos e desenvolve diversos projetos em Parelheiros, periferia do extremo sul da cidade de São Paulo. Nesta entrevista, realizada via videoconferência por força da pandemia da COVID-19, Bel compartilha sua trajetória, fala sobre a aventura de criar e apoiar bibliotecas comunitárias e destaca a potência da literatura em nos tirar do lugar.

Esdras Soares

■ **Você é educadora desde a adolescência, certo? Conte-nos um pouco da sua história.**

Eu venho de uma família nordestina, meu pai e minha mãe eram vizinhos em Terra Nova, na Bahia, e os dois migraram para São Paulo nos anos 1960. Eles se casaram e foram pai e mãe muito jovens. A trajetória é a dos migrantes nordestinos que chegam a essa capital na época. Ela vai ser doméstica, ele metalúrgico. Fui a primeira filha deles em São Paulo. Eles tinham a educação como um valor, mas a vida trazia outras urgências, como

a de precisar trabalhar muito cedo. Quando chego à 4ª série, vai dando aquela angústia: “Será que vou conseguir continuar a estudar ou não?”. Meus pais precisavam da minha força de trabalho, porque minhas duas irmãs eram mais novas.

Nós éramos poucos leitores no bairro. E eu fui movida por essa história de trazer mais gente para a leitura. Fui para a Favela Madalena começar a alfabetizar, com uma amiga, Nalva, que também é ativista social. Na nossa ideia, eram os adultos que não sabiam ler, e a surpresa foi encontrar muitas crianças que não iam para a escola,



Foto Lívia Wu



porque naquela parte do bairro não havia nenhuma.

Fui para o magistério e consegui cursar o Ensino Médio. Decidi ser professora. Teve certa decepção familiar com isso, mas eu já estava pega por aquela história. E, na hora de fazer a faculdade, meu pai falou: “Veja se faz alguma coisa de verdade”. Naquele tempo a gente achava que só quem mexia com números era de verdade... Então fui fazer Matemática, o que foi uma bobagem, porque ainda que a Matemática esteja tão ligada à Filosofia, não era aquilo o que eu queria exatamente. Foi importante aquela

primeira formação, mas minha realização foi como alfabetizadora.

Por onze anos fui alfabetizadora da Rede Municipal de São Paulo, na gestão da Luiza Erundina. Era moradora do bairro, dando aula na EMEF Professor Arlindo Caetano Filho, dentro da favela da Viela Paulo Rosa, Zona Leste da cidade de São Paulo. Saí da sala de aula para coordenar a área de Ciências Matemáticas, da Zona Leste, do antigo Núcleo de Apoio à Educação IX. Mas a sala de aula era esse lugar da realização, de poder experimentar, sentir a escola como um espaço da comunidade.

■ Pode falar um pouco sobre sua atuação no Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac)? E da relação da instituição com a criação de bibliotecas comunitárias?

Ganhei uma bolsa de estudos e fui estudar Pedagogia Social na Itália. Quando voltei, no finalzinho de 1996, conheci Cida Bento, a diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em um evento. Ela gostou da nossa conversa e me chamou para ir trabalhar com ela. Eu era ainda professora da rede, então fiquei me dividindo entre ser professora, militante na Zona Leste e consultora do CEERT, por algumas horas, para ajudar a organizar o programa de educação. Sou uma das fundadoras do Educar para a Igualdade Racial, com a Cida Bento. O CEERT funcionava na edícula da casa onde é o Ibeac. Um dia, Vera Lion, coordenadora de projetos do Ibeac, precisava de alguém para ajudá-la numa formação em Belém, alguém do CEERT falou: “Tem uma menina aí que entende muito de educação. Se você quiser, a gente vê se ela pode ir com você”. Eu fui com a Vera Lion e não nos desagradamos nunca mais.

O Ministério da Justiça, que era o grande apoiador do trabalho que o Ibeac fazia de formação em direitos humanos, nos provocou a fazer o mesmo trabalho de formação das lideranças que era desenvolvido na Região Norte do Brasil, trazendo como argumento que algumas áreas periféricas de São Paulo estavam muitas vezes esquecidas e desconectadas do restante do país na questão do acesso às políticas públicas. Fui professora em Cidade Tiradentes, na Zona Leste de São Paulo, conhecia esse lado da cidade, e aí começa a primeira história do Ibeac de criação de bibliotecas.

Nós não chegamos como uma instituição para criar uma biblioteca. O Ibeac tem como princípio que a nossa atuação ocorre sempre em três eixos: formação, atuação no território e transformação. A transformação só pode acontecer a partir daquilo que as pessoas do território desejam. E nós fomos para dar formação de direitos humanos para os

Foto Valdirene Rocha - Acervo Ibeac



Bel em atividade com jovens no Encontro de Literatura e Direitos Humanos.

jovens, mas o que isso ia virar como atuação, transformação, não sabíamos. Então encontramos esses jovens que desejavam criar uma biblioteca comunitária e nos juntamos a eles, fundamos a Biblioteca Comunitária Solano Trindade, que está lá até hoje. Ficamos quase dez anos juntos, até eles conseguirem ser a organização responsável pelo espaço. Dentro daquela biblioteca há doutores, doutorandos, mestres. Quase todos os jovens que vieram daquela biblioteca são hoje pessoas de referência na cidade. E a gestão é feita por jovens que, em sua maioria, foram ou são alunos. Então dá uma alegria entender essa força que a biblioteca tem.

■ Como vocês chegaram a Parelheiros?

O Ibeac, desde 1981, já trabalhava e realizava muitas coisas. Em 2006, fomos conversar com os jovens da Cidade Tiradentes, com outros amigos que tinham sido formadores conosco, e decidimos que íamos experimentar levar para um território tudo aquilo que nós sabíamos fazer. E aconteceu que dentro do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Parelheiros aparecia com os piores índices.



Nós decidimos, em 2008, ir conversar com os agentes comunitários de saúde e encontramos a Flavia Kolchraiber. Ela tinha participado de formações conosco e estava em Parelheiros sendo gerente de três UBS's – Colônia, Barragem e Nova América –, porque ninguém queria trabalhar lá. Ela organizou

“A transformação só pode acontecer a partir daquilo que as pessoas do território desejam.”



Foto: Monica Alves – Acervo Ibeac

as pessoas para conversarmos e contarmos quem éramos, e as pessoas disseram que gostariam que começássemos fazendo algum trabalho com os jovens. Era setembro de 2008, os jovens chegaram, eram 27. Começamos por onde sabíamos, que era falar de direitos humanos. E o direito à educação foi o que mais os jovens discutiam, e nisso eles colocam o desejo de reabrir a biblioteca da escola, que estava fechada. Era um espaço bacana para eles se encontrarem como jovens – mesas redondas, tinha mais silêncio. E a gente falou: “Que bacana. Vamos ajudar na reabertura da biblioteca da escola”. Mas biblioteca é um negócio que a gente sabe fazer e nós começamos a estimular os jovens a desejarem uma biblioteca deles.

■ Então é aí que começa a história da Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura?

A Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura (BCCL) começa dentro da Unidade de Saúde. Nós tínhamos uma sala, na qual os agentes comunitários de saúde se encontravam para fazer as refeições, preencherem os formulários. A biblioteca começa lá com duas pequenas estantes e livros doados. Ela

acabou ficando famosa por um fato inusitado. A comunidade, nesses espaços de conversa, reivindicava a chegada de um dentista. Os agentes, os conselhos de participação de saúde conseguiram que um dentista fosse designado, mas ele precisava de uma sala, e a única disponível era onde estava a biblioteca, e precisamos sair de lá.

Digo que é o único caso em que você sai da unidade de saúde para o cemitério e isso significa uma melhora. Porque foi o que aconteceu conosco. Atrás da unidade de saúde está o Cemitério de Colônia. Saímos da unidade de saúde e fomos ocupar a casa do coveiro, e isso foi uma maravilha. No início era motivo de medo e de vergonha, mas quando Helder Oliveira – grafiteiro, referência na Zona Sul, e conhecido no país todo – perguntou “Vocês têm vergonha ou orgulho?”, depois de alguns minutos de silêncio, a gente se olhou e falou: “A gente tem orgulho. A gente está ocupando os espaços que existem com literatura. Nada para nos envergonhar”. Então, começamos a ir para as ruas e deixar impresso nos postes e nos muros, poemas sobre vida. A biblioteca do cemitério está viva, vivíssima, e espalhando literatura sobre vida para a comunidade. A biblioteca começa a viajar, se mover.

■ Como se dá a formação dos mediadores de leitura da biblioteca?

No final de 2008, o Instituto C&A, que à época tinha um programa consistente de educação, o “Prazer em Ler”, abriu um edital para bibliotecas comunitárias. Claro que poderíamos – eu, Vera Lion –, sentarmos e escrevermos o projeto, mas queríamos construir isso junto com os meninos. Trago isso para dizer que essa já é uma etapa do processo de formação de mediadores. Ser capaz de pensar: qual o projeto que minha comunidade precisa, o que a minha biblioteca precisa? Como faço isso ir para o papel? E esse é um eixo da formação para os mediadores até hoje, que chama “Planejamento”.

Aí começa toda a formação deles como mediadores. Porque não é que eles eram jovens leitores, alguns tinham relações até



Foto Valdirene Rocha - Arquivo Ibeac

Rua Adotada recebe Kiara Terra, Casinha das Histórias.

de desgosto com a literatura, dificuldades em língua portuguesa, então, começamos a trabalhar esse conceito do que é a mediação, de se colocar entre o livro e um leitor ou não leitor. E o que precisamos para isso é saber ler. Começamos também um trabalho para que eles conseguissem ganhar proficiência na leitura. Nós nos encontrávamos para ler, da literatura pensada para crianças à literatura pensada para jovens ou para adultos. Esse é outro eixo da formação do mediador: a formação como leitor.

Outro eixo da formação é a produção de resenhas. E não naquele lugar de “Vamos fazer uma síntese e ver se você entendeu mesmo o livro”. É assim: “Como você apresenta esse livro para outro colega seu? Como você conta?”. A ideia da resenha com uma ação que chamamos de “Literatura e Direitos Humanos: para ler, ver e contar”. A gente lê, olha para ver como essa literatura está presente na nossa vida e no nosso território e precisa contar para mais pessoas.

A “Caminhos da Leitura” faz onze anos em 2020. Dois jovens que são fundadores estão lá até hoje, o Rafael Simões e a Sidineia Chagas, outros também estão por lá há muito tempo, há nove, dez anos, alguns há cinco anos, e



outros mais recentes. Eles são formadores de mediadores e mediadoras de leitura. E o que eles têm como estratégia? O Clube de Leitura, o Cine Debate, o Cortejo de Leitura, que é uma ação em que eles vão para a rua cantando e espalhando os livros. E, agora, no período de isolamento social, tudo isso foi para o espaço

digital. Então eles fazem mediações de leitura, tem o *podcast* “Vozes Daqui de Parelheiros”. Tem um carro de som que percorre todos os bairros com informação sobre a COVID-19 e também com leitura de poesias.

■ **Em um texto, Valter Hugo Mãe diz que “As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros”. É isso mesmo?**

Fico emocionada e feliz de poder ouvir essa pergunta, porque no ano passado (2019), em São Paulo, aconteceu a Balada Literária, e foi em homenagem a Paulo Freire. O Marcelino Freire convidou a Rede LiteraSampa e a Associação Vaga Lume pra fazer a abertura, a chamada para os autores, e eu fui a pessoa designada a receber o Valter Hugo Mãe. Foi uma alegria muito grande, porque aconteceu algo muito bonito. Quando ele deu uma entrevista para o lançamento do livro *Contos de cães e maus lobos*, leu um trecho sobre as bibliotecas, e uma amiga, a Cris Lima, da Biblioteca Comunitária Djeanne Firmino, me escreveu: “Puxa vida! Eu acho que já ouvi isso em

Foto Denise Rodrigues



“ A literatura nos proporciona uma viagem para dentro, e é dali que conseguimos partir para lugares *inimaginados*.

algum lugar, esse conceito de que as bibliotecas são como tapetes voadores. Não foi você que falou isso?”. É que ela tinha participado da minha qualificação para o mestrado e eu havia usado a mesma metáfora que o Valter Hugo Mãe. E eu pude falar isso para ele pessoalmente quando o acolhi.

Acredito demais que a literatura é o principal veículo para nos tirar do lugar. É impossível, depois de uma leitura, continuarmos no lugar em que estávamos. A literatura e as bibliotecas que estão na literatura são o lugar onde a gente pode encontrar com a gente mesmo. A literatura nos proporciona uma viagem para dentro, e é dali que conseguimos partir para lugares *inimaginados*. As bibliotecas fazem a gente olhar o mundo de outro lugar, sair da lógica do labirinto em que nos debatemos, buscando a saída. Tem hora que o único jeito para sair do labirinto é sentar nesse tapete literário, olhar o labirinto de cima, pedir calma, pedir alma, diria Lenine, e falar: “Gente, quem sabe se a gente anda por aqui a gente sai melhor?”. E eu juntaria essas metáforas que o Hugo Mãe traz a outro conceito da antropóloga Michèle Petit, que é dizer que as bibliotecas são um centro de convergência e de irradiação. Eu acrescentaria: das transformações na gente e na sociedade.

■ **Gostaria de retomar uma pergunta sua, feita em 2017, durante o TEDxSãoPaulo, e devolvê-la a você: “O que acontece quando trabalhadores trocam as suas ferramentas de trabalho por livros, por literatura?”.**

Uma coisa que tenho ouvido dos jovens, e me emociona muito, é que quando um filho de trabalhador, uma filha de trabalhadora como eu sou, consegue ter a literatura no lugar da ferramenta de trabalho, entende e tem a certeza de que a nossa vida não vai ser conduzida só com a força dos nossos braços, com o suor da nossa pele, com o desgaste do nosso corpo no transporte público lotado, no trabalho para as coisas dos outros, para a casa dos outros. Quando a gente pega a literatura na mão, a gente se dá conta que pode

Foto: Ketlin Santos



Bel com os mediadores Bruninho Souza, Silvia Tapia e Rafael Simoes na BCCL.

mudar o destino que disseram que estava dado para nós. Conseguem sonhar, e a gente não consegue nunca sonhar só pra gente. A gente começa a sonhar uma mudança que passa pela nossa família e a nossa família é grande, a gente vai chamando um e outro de mano, de mana, de irmão, de família.

Fico olhando, nesse momento, as várias *lives* que esses jovens que eu conheço têm feito, muitas vezes com livros atrás das imagens que eles estão projetando. Eu me lembro bem de uma formação que dei para eles há alguns anos, em que eu falava assim: “Coloca livro perto de vocês quando forem dar entrevista, tirar foto”. Porque chega de aparecer com o esgoto a céu aberto, com a nossa casa caindo aos pedaços. A gente é isso, mas é também os livros que está lendo, que está colocando na mão de outras pessoas. Então quando um filho de trabalhador pega um livro na mão, ele muda a história de um monte de gente, inclusive de suas mães. Hoje, lá em Parelheiros, temos mães estudando junto com seus filhos, gravando mediações para colocar nas redes sociais. O que acontece é isso, o mundo vai ficando melhor para todo mundo, melhor também para quem achava que literatura era luxo.



■ **Além da literatura, você tem uma grande experiência na temática racial. A literatura pode contribuir com o enfrentamento do racismo? De que maneira?**

Completamente. Minha entrada na literatura passa pelos autores negros que li e pela literatura que aconteceu, que segue acontecendo nas bibliotecas comunitárias, dentro dos saraus. A gente vai ter várias adjetivações, ela é literatura e ponto, mas essa literatura que as pessoas da periferia mantiveram viva – a literatura periférica, a literatura negra – não está num lugar só de reação ao racismo. Ela

é também uma literatura de construção de novas identidades.

Vejo que a literatura negra é um lugar de sobrevivência, de existência, e também de construção, de anúncio da sociedade em que queremos viver. Eu volto para minha pesquisa de mestrado, em que peço para os jovens indicarem, cada um, três livros que marcaram esses dez anos da “Caminhos da Leitura”. É impressionante, sempre estão ali os autores negros e negras que fizeram esse caminho com eles de dentro para fora. A literatura negra possibilita para nós um espelho, a gostar mais de nós mesmos. Nem todo mundo conseguiu fazer terapia para passar por isso.

■ **O que esses escritores e escritoras te disseram, por meio dos livros? O que eles podem nos ensinar?**

Se a gente olha a história do Brasil, de cada cinco dias vividos, quatro deles passamos com um regime de escravização de negros e negras. E o que eles me disseram é que esse passado foi imposto para nós. Não tem nada de natural na escravização de pessoas, na invisibilização de pessoas, no silenciamento de pessoas. Outra coisa que os autores e autoras negras me disseram era que eu tinha direito a dizer sobre mim, sobre minha mãe, sobre minhas irmãs, sobre os meus camaradas. A escrevivência de Conceição Evaristo, de Lima Barreto, de Machado de Assis, de Maria Firmina dos Reis, de Carolina Maria de Jesus, disse que a gente tem o direito de contar a nossa história, que ela importa e pode dar colo para alguns de nós.

Uma rodada para responder em poucas palavras

Um livro para a vida?

Vidas Secas, Graciliano Ramos.

Último livro que você leu?

Kindred, da Octavia Butler.

O que ler durante o isolamento?

Qualquer poesia que ajude a respirar.
Dicas: Adélia Prado, Cuti, Drummond.

Escritor ou escritora?

Ana Maria Gonçalves, porque o romance *Um defeito de cor* é um marco; e a Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota), com o livro *De passagem mas não a passeio*.

O que é uma biblioteca comunitária?

Casa, jardim, porta e quintal.
O melhor lugar para se estar.

ESPECIAL

Com quais saberes se constrói uma prática?

“Sabe, prô... eu não consigo aprender bem com a mãe... Ela não é igual a você, você tem as manias de prô, a minha mãe não tem, ela trabalha no restaurante; ela só tem a mania de fazer comida.”

Sonia Madi

A epígrafe que você acabou de ler é a fala de um aluno, por telefone, para sua professora na época em que ele estava isolado em casa em função dos cuidados com a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Ao escolhê-la para iniciar esse texto pretendo refletir sobre as “manias” que a professora tem para ensinar que ajudam o menino a aprender. Será a maneira como ela explica as lições? A atenção que dedica a ele? O desafio proposto nas tarefas? Como ela o motiva para aprender? São muitos os saberes de uma professora, seu aluno consegue reconhecê-los e fazer uma linda declaração de competência que percorreu os caminhos da internet sendo compartilhado de tela em tela até chegar a mim.

Vamos refletir junto com vocês, professores, os múltiplos saberes envolvidos em sua prática pedagógica. Nossa reflexão será embasada nos estudos de Maurice Tardif, professor titular da Universidade de Montreal, com experiência em Filosofia da Educação e em Teoria da Educação, que debulhou

Sonia Madi é mestre em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), coordenadora e idealizadora da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2002 a 2016. Foi coordenadora pedagógica e diretora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e coordenou processos de reorientação curricular.



os saberes dos professores, separou-os um a um, elegendo o saber da experiência como o mais ilustre de todos, pois nele se amalgamam todos os outros. Vamos também nos inspirar em trechos literários, nos quais autores reconhecidos relembram modos de ser e de ensinar de seus professores, proporcionando explorar e aprofundar a compreensão dos saberes desses professores e relacioná-los com os explicados por Tardif, para ajudá-los a apurar o olhar sobre suas práticas e identificar nuances que antes passavam despercebidas.

■ Autores renomados, seus professores e saberes

Todos nós tivemos professores que marcaram nossa trajetória, aqui vamos fazer pequenas passagens literárias de escritores reconhecidos publicamente sobre a convivência com seus professores e seus saberes, entre eles José Saramago, Ana Maria Machado e Içami Tiba.

Primeira passagem literária

O saber profissional

José Saramago, Prêmio Nobel de Literatura em 1998, nascido em uma província de Portugal, filho de camponeses, interrompeu seus estudos por dificuldades financeiras, exerceu diversas atividades profissionais e só a partir de 1976 viveu exclusivamente da literatura. Em seu livro *As pequenas memórias*, ele recorda as primeiras experiências com a escrita e diz que mal sabia soletrar, quando “identificava na escrita de um jornal uma palavra que conhecesse era como encontrar um marco na estrada a dizer-me que ia bem”.

Saramago lembra-se de que nos primeiros dias em uma nova escola, “a professora da segunda classe, que ignorava até onde o recém-chegado teria acedido no aproveitamento das matérias dadas e sem qualquer motivo para esperar da minha pessoa quaisquer assinaláveis sabedorias [...] mandou-me sentar entre os mais atrasados, os quais, por virtude da disposição da sala, ficavam numa espécie de limbo, à direita da professora e de frente para os adiantados que deviam servir-lhe de exemplo” (Saramago, 2006, p. 93). Em seguida ele conta sobre o dia em que foi convidado a sentar-se no lugar dos sabidos, a felicidade e o orgulho que sentiu, e o incômodo por compreender a tristeza dos colegas que permaneciam no limbo. “E foi aqui, agora que o penso, que a história da minha vida começou” (idem). Essa história foi contada quando o Pen Clube atribuiu a Saramago o prêmio pelo romance *Levantado do chão*, quando ele disse: “Contei esta história para assegurar às pessoas presentes que nenhum momento de glória presente ou futura poderia, nem por sombras, comparar-se àquele” (idem, p. 94).

Não estamos aqui julgando o comportamento da professora de Saramago, mas colocaremos o foco no saber profissional, aquele modo de organizar a sala de aula que ela aprendeu ao longo de sua história de vida, desde quando era aluna, até as técnicas de domínio de classe apresentadas em sua formação inicial e continuada.

Hoje, alguns pontos podem ser discutidos, entre eles, o fato de que dificilmente encontraríamos um professor organizando a classe em fileiras homogêneas, o que demonstra que os saberes são temporais, tornando compreensível que muitos mestres em uma determinada época tenham um mesmo valor, agindo todos de modo semelhante. Mas isso não é determinante, e outro ponto a ser analisado é a experiência de um professor que viveu como aluno a história da classe organizada dessa forma, podendo reproduzir os gestos de sua professora, mas ao lembrar-se do mal-estar que sentiu, busca novas formas de atuar. Mais um ponto a ser considerado é que no início da carreira os professores têm necessidade de dar provas de sua capacidade para sobreviver profissionalmente. Então, os truques de ofício, as rotinas, os modelos de gestão da classe, correm o risco de se transformar precocemente em certezas.

Olhando para esses pontos reconhecemos que alguns professores passam toda a carreira aferrados em crenças, sem modificar suas práticas. Nesse contexto, se assim fosse, as formas de ensinar se perpetuariam: “Aprendi assim, ensino assim!”. Mas eles também mudam por outros fatores. Vamos entender que fatores são esses que contribuem para que um saber profissional se atualize, acompanhando o ritmo do grupo social e o que é valorizado em cada época.



Por ser a carreira profissional um processo de longa duração, ela passa por diversas fases e mudanças. Muitas delas vêm da necessidade de os professores se identificarem com seus grupos de trabalho e com as instituições em que atuam. Os modos de atuar que constroem ao longo da vida profissional lhes confere um saber não apenas pessoal, mas também social.

Se em um determinado momento histórico as formações iniciais e continuadas e os programas oficiais passam a estudar autores que valorizam as interações entre os alunos, as práticas se modificam. Dessa forma, os professores passam a organizar seus alunos em pares ou em grupos, escolhendo aqueles que devem trabalhar juntos, porque têm competências diferentes e os que sabem mais podem orientar os menos experientes; e, em outro momento, por ter outros objetivos, organiza os alunos para se desafiarem em pares, com grupos mais homogêneos. Esses saberes estão mobilizando o que Tardif chama de saber profissional, aqueles conhecimentos que se referem ao modo de ser professor.

Nós, professores, sabemos que o saber profissional vai muito além de organizar a turma. Faz parte desse conjunto de saberes os métodos de ensino, as estratégias, as sequências didáticas, os materiais pedagógicos, as recomendações psicológicas etc. Todos eles construídos ao longo de nossa formação inicial e continuada, cristalizando-se em crenças que constituirão o saber fazer.

Segunda passagem literária

O saber curricular

Vamos a outra passagem literária, dessa vez para iluminarmos o que são os saberes curriculares e como eles são utilizados pelos professores para ensinar seus alunos, falamos aqui dos conceitos, noções, ideias, enfim dos conteúdos que fazem parte dos programas escolares.

As instituições educacionais (órgãos governamentais, secretarias de Educação) selecionam entre os conhecimentos construídos pela cultura aqueles que devem ser ensinados às novas gerações (PCNs a BNCC) e o professor busca uma maneira de tratá-los, transformando-o em objeto de ensino e colocando-o ao alcance de ser compreendido pelos alunos.

Neste caso a aluna é Ana Maria Machado, escritora renomada, com cadeira na Academia Brasileira de Letras e pós-graduada em Paris, com Roland Barthes, na École Pratique des Hautes Études. Ao lembrar-se de seus maravilhosos professores da Faculdade de Letras (Universidade de São Paulo), cita Alceu Amoroso Lima, entusiasmado, vibrante e com eterna juventude incendiava seus alunos com sede de justiça e amor à palavra, e relembra uma passagem: “Dando uma aula sobre Euclides da Cunha, seguia a descrição do texto, ia imitando o andar do sertanejo e se transformava no personagem. [...] Uma vez pediu que levássemos um violão e deu aula de poesia ao som de música” (Machado, 2002, p. 59).

Seu professor, Alceu Amoroso Lima, com certeza já havia lido *Os sertões*, conhecia muito o autor, Euclides da Cunha, tinha dele um saber disciplinar: a corrente política e literária que seguia, os recursos estilísticos e realistas que usava em suas descrições, ou seja, os saberes que a sociedade e a cultura construíram sobre esse



autor ao longo do tempo. Ele escolhe alguns deles para se transformarem em objeto de ensino, para que possam fazer parte de seus objetivos com os alunos e a partir daí compor o saber curricular; é desse último que ele desenha sua didática, seu saber pedagógico e utiliza recursos para aproximar seus alunos desse tão importante escritor. Um exemplo disso pode ser visto no trecho: “Seguia a descrição do texto, ia acompanhando o andar do sertanejo e se transformava no personagem” (idem, p. 59), esses gestos serviam para que seus alunos compreendessem como é o sertanejo descrito por Euclides da Cunha. A mesma transposição ocorre quando ele, para ensinar a métrica da poesia (saber disciplinar), utiliza-se da música (saber curricular).

Todos esses saberes não são mobilizados isoladamente, mas se amalgamam e atuam integradamente conforme a situação concreta que o professor enfrenta. Nesse momento, interagem em seu planejamento os conceitos que quer trabalhar, as estratégias, os recursos, mas principalmente as dinâmicas individual e coletiva, que o levam a interpretar os eventos e com relativa segurança decidir e improvisar. É no uso desses saberes reunidos que se constrói o saber da experiência.

Terceira passagem literária

O saber da experiência

Içami Tiba, médico psiquiatra, autor de vários livros, conta-nos o episódio ocorrido em uma aula de psiquiatria quando ele era aluno da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Essa aula era ministrada em um grande anfiteatro, logo depois do almoço, momento em que ele sentava-se no último degrau, para tirar uma soneca. Nesse dia, enquanto já estava nos braços de Morfeu, repentinamente é acordado com uma comando do professor dizendo “Vamos fazer uma prova”.

Içami fica indignado, surpreso se levanta e começa a argumentar com o professor tentando demovê-lo de fazer a prova. O professor diz que isso tinha sido avisado na aula anterior. O aluno vai gradativamente descontrolando-se e enfrentando o professor, que também o encara, acusando-o de não prestar atenção na aula. O clima vai esquentando, gestos de dedo em riste, palavras como “injustiça”, “ser trouxa”, “sentir-se desautorizado”, “você não pode falar assim comigo” deslizam para o campo pessoal, até que no auge dos ânimos inflamados e com a classe toda encorajando o aluno ele desce muito bravo e resolve enfrentar o professor, que sobe no estrado. Para vocês terem uma ideia do clima bélico vou transcrever um trecho dito pelo professor: “Só porque você deu aula de judô aqui no



hospital pensa que é muita coisa? Você não passa de um reles e agora insignificante aluno!"; e outro, do aluno: "Quem é você para me tratar assim? Nem meu pai fez isso comigo, agora vem você [...] Com o meu coração a mil por hora, transpirando, com a boca seca, as mãos fechadas, prontas para lhe desferir aquele mortal soco naquele queixo que, aliás, já estava me apetecendo" (Tiba, 2002, pp. 113-114).

O clima ficou pesado demais, a classe toda no maior silêncio, quando o professor retoma o controle da situação e chama a atenção para os sinais físicos do descontrole, anunciando sua aula sobre Agressividade.

Esse episódio ilustra muito bem como os saberes do professor em questão foram mobilizados.

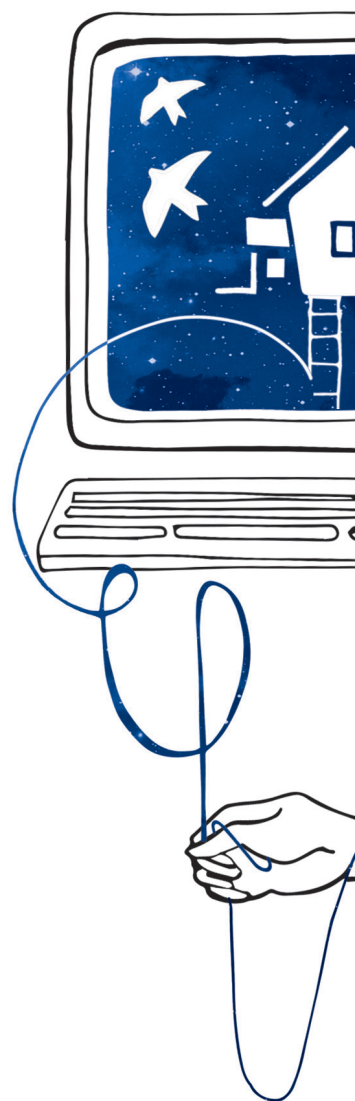
O assunto da Agressividade com certeza fazia parte do currículo do curso (saber curricular) e o professor pode ter criado uma situação para exemplificar esse conceito provocando as reações físicas no aluno (saber da experiência), sim, esse pode ter sido um método de ensino. Içami em seu relato agradece a saída honrosa que preservou o ego de todos.

■ Os saberes e a prática

Será que é simples assim? Será que os professores são sempre objetivos e operam com a razão e a cognição? Será que se o professor não estivesse tomado de emoção conseguiria despertar teatralmente uma emoção desorganizadora em seu aluno? Podemos incluir outros argumentos. É possível que o professor já tivesse se irritado com o aluno por percebê-lo displicente e desatento em muitas de suas explanações e se controlou por muitas vezes até que encontrou oportunamente uma chance para expressar sua insatisfação. Talvez não esperasse que o clima fosse esquentar tanto, e torcia para que aparecesse entre os colegas um que pusesse água fria na fervura.

É o saber da experiência que possibilita a esse professor antecipar o desastre que seria para ele e para o aluno dar ainda mais vazão à irritação e violentamente ter um enfrentamento físico, ao invés disso, reflete sobre sua ação e recupera a razão a tempo de antecipar eventos futuros. Faz parte desse mesmo saber a capacidade de estabelecer relações e buscar uma saída que recupere sua autoridade e seu papel de professor – ensinar a Agressividade, um conceito pertinente àquela situação. Mestre entre os alunos é a ele professor que cabe gerenciar o conflito e encontrar uma saída que lhe autorize a continuar ensinando. Aqui, nos defrontamos com um evento que é situado, que emerge em um contexto onde interagem um professor e muitos alunos, são muitas as subjetividades e muitos os papéis em jogo, em que é possível perceber a personalidade dos atores.

Tardif analisa a subjetividade como um componente importante do saber dos professores, rica e complexa ela pode ser compreendida por diferentes ângulos. Escolhi, entre eles, a explicação de que a subjetividade de um professor não se limita à cognição ou às representações mentais, ela é muito mais ampla; composta também de dimensão afetiva. "A maneira como um professor resolve e assume





os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores e suas emoções” (Tardif, 2002, p. 232).

■ O prático reflexivo

Assim como o professor de Içami Tiba, nós professores muitas vezes nos encontramos em contextos desafiadores, que necessitaram encontrar saídas originais. O professor foi sábio, percebeu suas reações subcorticais, ou seja, que ele estava

ficando fora do controle, e conseguiu, num segundo momento, dominar suas emoções, se recompor, e voltar a seu objetivo, o de ensinar os alunos.

É possível que o professor tenha refletido sobre esse acontecimento e tenha transformado sua prática possivelmente intuitiva em prática operatória, aquela que consegue relembrar os fatos, ordená-los e estabelecer relações entre eles, tomando consciência de seu modo de agir e ensinar. É esse o movimento sugerido por Tardif para o aperfeiçoamento dos professores “Se os professores são sujeitos de conhecimento [...] devem fazer o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (idem, p. 240).

■ O novo saber fazer

Como vimos, todo saber implica aprendizagem, não é mesmo? Pois bem, voltando ao aluno da nossa epígrafe, percebemos que nesse período em que fomos surpreendidos por uma pandemia, estamos sendo desafiados a incorporar novas conquistas à nossa experiência. Juntos, professores e alunos, temos que construir novos caminhos para ensinar e aprender a distância, longe do ambiente escolar, sabendo que para muitos essa prática é quase impossível, pois depende das novas tecnologias, muitas vezes inacessíveis.

Embora todos os saberes sejam temporais e necessitem de renovação constante, nesse momento estamos impelidos a encurtar o tempo de aprender. A crise do Coronavírus impôs à sociedade muitas mudanças e uma delas é a de que os alunos continuem aprendendo e nós somos os responsáveis para que isso aconteça. Movidos pelo compromisso profissional estamos construindo novas competências, a prática social mudou e os novos tempos exigem um novo saber fazer. Superando dia a dia nossos limites, vamos refletir como isso ocorreu e ocorre.

Mais do que nunca estamos aprendendo enquanto ensinamos e com isso podemos



nos aproximar mais de nossos colegas, alguns mais familiarizados com a tecnologia, outros disponíveis para explicar, ensinar, há ainda aqueles que olhávamos desconfiados, a distância, e tivemos a oportunidade de reconhecer seus saberes, outros ainda apresentam habilidades de *designer* digital e nos oferecem com prazer suas competências, há aqueles que navegam muito bem por blogues e sites e nos mostram o caminho; alguns dominam as ferramentas digitais, mas há aqueles que se aproximaram das famílias, como se vê são infinitas as possibilidades de ação. Enfim, é uma chance de ouro para que se instale o trabalho colaborativo entre os mestres. Reconhecemos que o ensinar a distância não conseguimos fazer sozinhos, se oficializa a necessidade de ajuda, caem as defesas. Podemos assumir sem constrangimento o não saber e reconhecer o quanto o Outro ajuda na construção da aprendizagem. E, também, quem sabe, nos damos conta de que podemos contribuir para a aprendizagem de um colega. Instala-se uma troca rica e promissora.

Outro ponto a ser considerado é que o saber e o fazer do professor ao usar ferramentas digitais estão registrados e, mais que isso, sendo publicados. É uma experiência ímpar escrever para ser lido e por esse motivo buscar clareza, escrever com sentido, organizar o pensamento para que a escrita seja compreendida pelo leitor. E se isso inicialmente causa medo, foi preciso buscar coragem e apoiar-se nas potências para objetivar nossa prática e enfrentar a leitura e a avaliação dos colegas, dos pais,

da comunidade. E é aqui que se reúnem dois modos de ser importantes para o desenvolvimento profissional: reconhecer que não se sabe tudo e recorrer ao Outro para pedir ajuda. É nesse momento que se fica a par das práticas, das vivências, em suma, da experiência.

Os saberes se somam, se subtraem e se acumulam durante nossa trajetória profissional. Cada uma das nossas experiências pessoais e profissionais contribuem para a maneira como somos professores na atualidade. Você que é leitor da revista *Na Ponta do Lápis* e tem a oportunidade de visitar o Portal Escrevendo o Futuro pode conhecer muitos relatos de prática. Neles os professores fazem o que propõe Tardif: objetivam seu saber fazer e dessa forma conseguem ter algum controle sobre sua atividade, partilhar com seus companheiros suas práticas e se legitimar como mestres. Retome alguns desses relatos com o objetivo de identificar os saberes que estão ali expressos. Reconheça no seu modo de ser professor o percurso em que esses saberes foram construídos e reverencie seus mestres e seus alunos, pois eles constituem sua consciência.

Saberes docentes

A prática docente é plural e complexa e se compõe de saberes de muitas naturezas. Para Tardif os saberes estão divididos em quatro tipos, que estão relacionados com a atividade docente e apresentamos neste quadro (cf. Cardoso et al, 2012).

A Saberes da formação profissional

Faz parte desse grupo os saberes baseados nas crenças da educação e transmitidos aos professores ao longo de seu processo de educação. São os conhecimentos pedagógicos, não apenas as estratégias usadas pelos professores para ensinar os conteúdos, como também os planejamentos, as sequências didáticas, os materiais pedagógicos etc. Acrescenta-se a tudo isso a história do professor desde quando era aluno até os métodos de ensino e as técnicas que aprendeu ao longo de sua formação.

B Saberes curriculares

As instituições educacionais buscam fazer a gestão dos conhecimentos acumulados pela ciência, transformando-os em objetos de ensino e organizando-os em programas, objetivos, conteúdos, e em dificuldades crescentes ao longo dos anos escolares. As escolas e seus professores procuram dar sentido a esses conhecimentos e torná-los acessíveis aos alunos.

C Saberes disciplinares

Os saberes provenientes desse grupo se referem aos campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, humanas, biológicas etc.). Dos saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história serão extraídos aqueles que devem ser ensinados aos alunos.

D Saberes experienciais

É no exercício da atividade profissional, nas vivências individuais e coletivas que o professor desenvolve suas habilidades, competências, o seu saber de saber fazer. Eles se desenvolvem no cotidiano, em situações concretas que dependem de sua capacidade de interpretar os eventos, de sua segurança em decidir e improvisar. Em meio a essas vivências que ocorrem no espaço da escola e das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão que esses saberes vão se consolidando e se transformando.

Referências

- CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. "Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil". IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>.
- MACHADO, Ana Maria. "Um ABC de mestres", in: FANNY, Abramovich. *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.
- SARAMAGO, José. *Pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TIBA, Içami. "Mestres e professores", in: FANNY, Abramovich. *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.

Palavrear

Ricardo Aleixo

Ricardo José Aleixo de Brito é mineiro de Belo Horizonte (MG), poeta, músico, produtor cultural, artista plástico e pesquisador intermídia.

Minha mãe me deu ao mundo
e, sem ter mais o que me dar,
me ensinou a jogar palavra
no vento pra ela voar.

Dizia: "Filho, palavra
tem que saber como usar.

Aquilo é que nem remédio:
cura, mas pode matar.

Cuide de pedir licença,
antes de palavrear,

ao dono da fala, que é
quem pode lhe abençoar
e transformar sua língua
em flecha que chispa no ar
se o tempo for de guerra
e você for guerrear

ou em pétala de rosa
se o tempo for de amar.

Palavra é que nem veneno:
mata, mas pode curar.



Dedique a ela o cuidado
que se deve dedicar
às forças da natureza
(o bicho, a planta, o ar),
mesmo sabendo que a dita
foi feita pra se gastar,
que acaba uma, vem outra
e voa no seu lugar”.

Ainda ontem, lá em casa,
me sentei pra conversar
com as minhas duas meninas
e desatei a lembrar
de casos que a minha mãe
se esmerava em contar
com luz de lua nos olhos
enquanto cozia o jantar.

Não era bem pelo assunto
que eu gostava de escutar

aquela voz que nasceu
com o dom de se desdobrar
em vozes de outras eras
que tornarão a pulsar
sempre que alguém, no vento,
uma palavra jogar.

Gostava era de ver
a voz dela inventar
mundos inteiros sem quase
nem parar pra respirar
e ganhar corpo e fazer
minha cabeça rodar
como roda, ainda hoje,
quando, pra me sustentar,
eu jogo palavra no vento
e fico vendo ela voar
(jogo palavra no vento
e fico vendo ela voar)

A escrita do DOCUMENTÁRIO

Francine Barbosa

Trabalhar o audiovisual em sala de aula pode ser desafiador. Temos a impressão de que a cada dia as alunas e os alunos descobrem uma tecnologia diferente: YouTube, Instagram, TikTok... Sendo assim, se muitas vezes os jovens já estão familiarizados com a tecnologia, qual o papel do professor ao propor e acompanhar a produção de um filme? Há diversos caminhos que podem ser tomados, e todos são igualmente valorosos. Quando se trata de criação artística, existem muitas possibilidades. Na pintura, por exemplo, existe uma maneira “certa” de pintar um quadro? Renoir, Tarsila do Amaral e Pollock exploraram a pintura com técnicas variadas, e todas elas são igualmente interessantes. Pense também na música, o que é melhor: Beethoven, Elis Regina ou Racionais MC’s? São artistas incríveis que se expressam de maneiras diferentes, e podemos apreciar todos eles.

Neste artigo, vamos fazer considerações e sugestões sobre alternativas para que professores de Língua Portuguesa orientem seus estudantes no desenvolvimento e escrita de projetos de filmes documentais, desde a escolha do tema até o roteiro. A produção de gêneros textuais escritos relacionados à realização de um documentário, como o registro de pesquisa, sinopse, argumento e roteiro, é importante para aprofundar o estudo sobre os temas escolhidos, aumentar o interesse dos estudantes pela linguagem audiovisual, planejar o filme e estimular o trabalho em grupo.

Além disso, esse é o campo com o qual o professor de Língua Portuguesa está habituado e em relação ao qual possui conhecimento e domínio. Assim, o trabalho com a escrita torna-se também uma potente oportunidade de troca entre os conhecimentos dos estudantes, em geral mais familiarizados com a produção audiovisual em contextos informais, e os dos professores, que poderão auxiliá-los na concepção, desenvolvimento e escrita de seus projetos.

Francine Barbosa é roteirista de audiovisual e professora de roteiro.

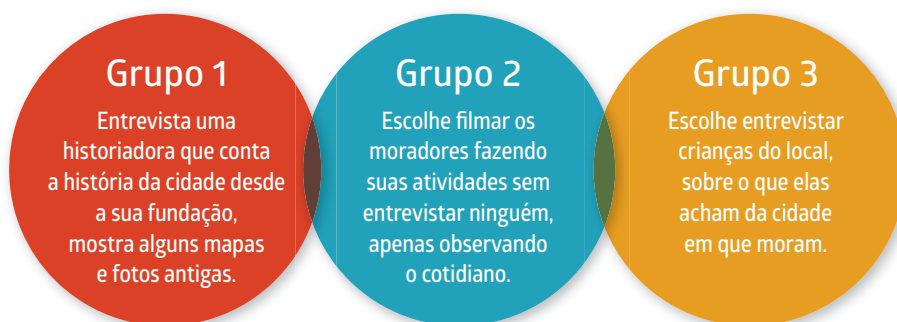
Tr. Tenes un press o de que acatada adivinas duros des
de un line? H diversos conhos que pe len pertuats, e to-ss
trunca qm lura anit ancas vaticas, e to las dars oiguchente
e critip, vane s fover an s lera esse sugest es sobre diana liva
xduks es arto de d'atnats recta o de d'acament - rto, anoi



Escrevendo documentários na escola

Há muitas discussões sobre o que pode ou não ser classificado como documentário, mas no geral entende-se que o documentário apresenta um ponto de vista sobre a realidade. Imagine que uma turma de estudantes do Ensino Médio irá fazer documentários sobre a cidade onde vivem. Há inúmeras coisas que podemos falar sobre uma mesma cidade, certo?

Agora, essa turma do Ensino Médio é dividida em três grupos diferentes:



Assim, cada grupo fez um filme com um **ponto de vista diferente** sobre a mesma cidade. Abaixo, apresentamos algumas sugestões para trabalhar a escrita de documentários com os estudantes na escola.

Tema

Sobre qual assunto a turma tem curiosidade? Tem algo que os estudantes consideram importante que outras pessoas saibam, mas não é muito discutido? Se fossem fazer um filme, sobre o que gostariam de falar? Se a turma estiver com dificuldades, é possível fazer um sorteio de substantivos como família, casa, idade, amizade, indivíduo, pensamento etc. para estimular a chuva de ideias. E, assim, podemos escolher o tema do nosso documentário.

Pesquisa

Escolhido o tema, dê alguns dias ou semanas para os estudantes se **aprofundarem** sobre o assunto. O que eles podem encontrar na internet? E, conversando com outras pessoas? E, assistindo a outros documentários sobre o mesmo tema?

Lembre aos alunos que a escolha inicial pode levar por diversos caminhos na pesquisa. Digamos que um grupo tenha escolhido o tema casa, após sua escolha deve sair em campo com algumas perguntas em mente: qual é o tipo de casa mais presente naquela cidade? Há algo de interessante a ser contado sobre isso, do ponto de vista da arquitetura ou da economia? Existem dificuldades de acesso à moradia entre a população? Se sim, o que dizem o poder público, os estudiosos e os próprios moradores sobre isso?

Estimule os jovens a trocarem entre si descobertas e dificuldades. Também ressalte a importância de **fazer anotações** para registrar e organizar a pesquisa.

Sinopse

A sinopse serve para **identificar** brevemente do que se trata o filme. Sua função é informar sobre o que o espectador irá assistir. De forma geral, a sinopse contém **o que / quem / como / onde**. Na sequência, vamos analisar como essas informações aparecem nas sinopses de dois curtas-metragens, documentários brasileiros.

Fotográfica

Sinopse: O curta *Fotográfica* conta a história de uma família que precisa deixar Angola e se refugia em Olinda na década de 1970. A diretora, Tila Chitunda, única filha nascida em Pernambuco, mostra através de conversas com a mãe, dona Amélia, conflitos e adaptações que falam muito sobre a relação entre África e Brasil.

O que: conta a história de uma família que precisa deixar Angola e se refugia em Olinda na década de 1970.

Quem: a diretora, Tila Chitunda, e sua mãe, dona Amélia.

Como: através de conversas.

Onde: Olinda, Angola.

Fotográfica, de Tila Chitunda. Pernambuco, Brasil, 2016, 25 min.

Disponível em <<https://hysteria.etc.br/series/curta-mulheres/26-fotografica-de-tila-chitunda>>.

Deus

Sinopse: Acompanhando a rotina de Roseli, o curta visa expor o dia a dia de mulheres negras da periferia da cidade de São Paulo que batalham para garantir seu sustento e, especialmente o de seus filhos.

O que: o dia a dia de mulheres negras da periferia da cidade de São Paulo que batalham para garantir seu sustento e, especialmente, o de seus filhos.

Quem: Roseli.

Como: acompanhando a rotina de Roseli.

Onde: periferia da cidade de São Paulo.

Deus, de Vinicius Silva. São Paulo, Brasil, 2017, 25min.

Disponível em <<https://vimeo.com/214680258>>.

É importante que as sinopses tragam **o que / quem / como / onde**, mas tão relevante quanto essas informações mais objetivas é encontrar um estilo, um modo de dizer, que provoque no espectador desejo e curiosidade para assistir ao filme. Para despertar essa sensibilidade nos estudantes, você pode apresentar sinopses de filmes que tratam de temas semelhantes aos deles e pedir que a turma comente qual delas chama mais atenção e qual filme sentem mais vontade de assistir e por quê.

Argumento

O argumento conta os caminhos que orientarão a realização do documentário e explicita as motivações e intenções de quem os realiza. No argumento, os estudantes terão que detalhar **o que / por que / quem / como / onde / quando** de seus filmes, aprofundando cada um desses aspectos e refletindo sobre as possibilidades do que pode ser filmado.

O que

Sobre o que o documentário vai falar? Qual o argumento do filme com o ponto de vista escolhido pelos alunos? Qual será o olhar dos estudantes sobre esse tema? O que querem transmitir aos espectadores que verão o documentário?

No documentário *Fotográfica*, por exemplo, a diretora fala da sua própria família, mas está falando também sobre a relação entre África e Brasil, identidade e pertencimento.

Por que

Por que esse assunto interessou aos estudantes? Por que consideram esse argumento importante? Por que escolheram esse ponto de vista?

Em uma entrevista, o diretor Vinicius Silvia conta que o motivo que o levou a realizar o filme *Deus* foi o desejo de homenagear as mulheres de sua família.

Quem

Quem serão as personagens (pessoas ou animais) retratadas. Eventualmente, um lugar também pode ser uma personagem se ele for muito importante para a narrativa. Quem são essas pessoas / animais / lugares? O que elas têm de especial e que se deseja filmar? Que momentos do dia e quais atividades serão filmados?

No documentário *Deus*, por exemplo, vemos Roseli em diversos momentos do dia e da noite, e assim compreendemos sua rotina cheia de tarefas. A presença do filho ajuda a mostrar o papel de Roseli como mãe tanto nos momentos alegres quanto nos difíceis.

Como

Como será estruturado esse filme? Com entrevistas? Onde essas entrevistas serão realizadas? Vão acompanhar o cotidiano de uma ou mais pessoas? Serão utilizadas fotografias, documentos ou outros materiais de arquivo? Se sim, como esses materiais serão filmados?

Leia no trecho a seguir, retirado do texto do projeto do filme, como as ideias de realização de *Deus* foram organizadas em um parágrafo: “Acompanhando a rotina de Roseli, sua própria tia, o diretor Vinicius Silva visa expor adversidades impregnadas no dia a dia de mulheres negras da periferia que batalham para garantir seu sustento e, especialmente, o de seus filhos. Porém não abarcando apenas os aspectos negativos de sua vivência, já que a vida não se limita aos sofrimentos. Sem entrevistas, será como observar uma semana desta mulher e seu filho, condensada entre 15 e 20 minutos, retratando um ciclo repetitivo que se renova a cada segunda-feira”.

Onde

Onde o filme será gravado? Por que esses locais são interessantes e como serão filmados? Imagine filmar uma escola. Podemos filmar apenas uma sala de aula com a câmera ou telefone celular posicionados numa carteira, transmitindo ao espectador o ponto de vista dos alunos. Ou podemos escolher filmar o cotidiano da sala dos professores, mostrando os docentes nos seus momentos de descontração, camaradagem, cansaço. É possível ainda fazer os dois tipos de registro e alterná-los no filme, trazendo diferentes pontos de vista.

Quando

O filme fala do momento presente? Ou aborda também o passado ou o futuro? De que maneira o espectador saberá de qual época o filme está falando?



Roteiro

Assim como para construir uma casa, antes de qualquer coisa, é necessário fazer a planta do imóvel no papel para decidir onde ficará cada cômodo, no audiovisual a organização das várias imagens e sons no roteiro é que fazem o filme.

Os **elementos escolhidos** pelos estudantes a partir da pesquisa, da sinopse e do argumento agora serão **organizados** para construir o discurso do filme. Na elaboração do roteiro do documentário, os alunos devem colocar na ordem que quiserem as imagens e os sons, e apontar todos os locais, pessoas, materiais de arquivo etc. que desejam filmar. Como exercício, antes de elaborarem os seus próprios roteiros, a turma pode assistir a um documentário e listar imagens e sons na ordem em que aparecem. E, depois, discutir como a ordem de imagens e sons, no filme, transmite sensações, ideias e emoções para o espectador.

É possível encontrar muitos modelos de roteiro na internet, e professores e alunos podem juntos escolher com qual modelo se sentem mais confortáveis para trabalhar. A título de exemplo, trazemos aqui uma sequência do filme *Fotográfica*.

Sequência	Local	Período	Imagem	Som
04	Terraço casa de D. Amélia	Manhã/Tarde Interna e Externa	D. Amélia está cuidando de suas plantas no terraço em cima. Vemos os detalhes de suas mãos mexendo na terra, limpando/podando as folhas. Em seguida, vemos as imagens das plantas aparecerem em fusão com as fotos dos mais velhos que estão no mural (meus avós entre outros). Depois, vemos essas fotos aparecerem em fusão com detalhes de mãos de negros tocando atabaques em cima da música <i>Manifesto</i> , de Chilly Gonzales ou da música tema do filme.	Grupo Bongar tocando percussão: atabaques, abê etc.

Escrever para audiovisual é *falar sobre*, mas também *falar com*. Por isso, é importante que os jovens pensem no que querem dizer e quais sensações e reflexões pretendem provocar com seus documentários. Todas as escolhas têm uma intencionalidade, são significativas e terão um impacto em quem assistir.

Para estimular essa reflexão, o professor pode trazer algumas questões, por exemplo:

- ▶ Qual imagem vai abrir o filme e por quê?
- ▶ O que essa imagem pode gerar no espectador?
- ▶ Qual será a primeira entrevista?
- ▶ Quais perguntas serão feitas aos entrevistados?
- ▶ O que queremos saber com essas perguntas?
- ▶ Serão utilizados materiais de arquivo, como fotografias, documentos, vídeos caseiros?
- ▶ Com qual propósito e em quais momentos?
- ▶ Haverá música? Qual? Como o filme termina?

Essas e outras questões surgirão durante a escrita da sinopse, do argumento e do roteiro, e ajudarão a pensar como pessoas e comunidades poderão ser retratadas, e qual será o impacto da obra no espectador e no imaginário coletivo sobre aquele tema.

Atuação mediadora: uma prática integradora e compartilhada

Maria José Pereira de Jesus Silva

Da mediação do conhecimento à aprendizagem e à vida

Cada novo encontro, com as turmas dos cursos do Programa Escrevendo o Futuro, aponta para o instigante desafio da atuação protagonista da minha própria formação e da formação de colegas professores de linguagem. Assumir esse papel me coloca diante da reflexão sobre a importância da efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, e sobre o amplo papel da educação, uma vez que a necessidade de mais saber indica a necessidade de um mediador que seja capaz de orientar para aprender como aprender. Nesse sentido, este relato pretende apresentar aprendizagens capturadas a partir das experiências enquanto professora mediadora de cursos on-line.

O primeiro aprendizado desta vivência é a percepção sobre a importância de produzir rotas, recortes e *designs* educativos que produzam um saber sociocontextualizado, capaz de possibilitar o avanço do cursista na aprendizagem; se as tecnologias

mudam o conceito da sala de aula, do espaço e do tempo, da comunicação audiovisual, a atuação mediadora carece da criação de pontes entre o presencial e o virtual, o estar junto e o estar conectado a distância (Moran, 2000). Nas participações mediadoras dos cursos “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas” e “Caminhos da Escrita”, confirmei que ensino e aprendizagem não dependem exclusivamente de tecnologias, mas da integração entre vida, conhecimento, ética e reflexão.

Quem faz educação sabe que o que impacta sobre a vida do ser humano, impacta sobre os processos educativos. Nos ambientes virtuais, entendo a mediação do conhecimento como base para a aprendizagem e para a vida.

Maria José Pereira de Jesus Silva é formada em Letras, especialista em Mídias e Tecnologias (PUC-RJ) e em Coordenação Pedagógica (UFBA- BA), mediadora dos cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro, e coordenadora municipal da Olimpíada da Língua Portuguesa (Ribeira do Pombal – BA).



Do ser e fazer-se mediador de cursos on-line

Estar nos processos educativos demanda práticas diferentes daquelas tradicionalmente perpetradas. Quando assumo uma turma busco ser cada vez mais criativa, ativa e capaz de combinar reflexões e práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem do meu grupo. De fato, não é fácil romper práticas cristalizadas, no entanto, com apoio e orientação adequada de uma coordenação é possível construir um perfil de mediador que acompanha as situações, provoca discussões e debates, sistematiza experiências e coordena equipes. É essa atuação que torna o ambiente virtual interativo, participativo e colaborativo.

Nas palavras de Masetto (2000, p. 144), o mediador age pedagogicamente quando, em sua atitude e em seu comportamento, é

“facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”. Realmente, o mediador tem essa função pedagógica, ao tratar um conteúdo e auxiliar o cursista a refletir sobre como relacionar, organizar e discutir informações com os colegas. Nessa acepção, minhas ações mediadoras buscam favorecer condições para a produção de conhecimento significativo por eles, a fim de serem capazes de realizar a transposição didática.



Por vezes esse papel não se limita à atuação pedagógica, posto que há necessidade de uma conexão com o universo de referências culturais dos cursistas, pressupondo que minha ação, além de pautada no saber sobre como o grupo se relaciona com os conteúdos, se conecte às habilidades tecnológicas que já sabem usar. Portanto, muitas vezes é preciso atuar pedagógica e tecnicamente. Mesmo com todo auxílio do suporte técnico, em muitas situações os participantes tendem a procurar o mediador; quando solicitada para essas questões, minha experiência e domínio da ferramenta me permite orientar quanto ao que deve ser feito. Tenho notado que as respostas imediatas, a colaboração espontânea e o estar próximo criam um vínculo que contribui para a permanência de todos.

Essa atuação técnico-pedagógica exige que eu faça uma abordagem de formação contextualizada, reflexiva e afetiva. Contextualizada, no sentido de fornecer aos participantes um conteúdo de qualidade, organizado, abrangendo do *layout* à pertinência de textos e de atividades, um repertório real,

capaz de promover o desequilíbrio do saber, e, ao mesmo tempo, o conhecimento fundamental desejado para sua prática. Reflexiva, por estar em contato com outras experiências, percebendo-me nas semelhanças/diferenças por meio de depoimentos de colegas, conhecendo teorias e realizando atividades que requerem o repensar das práticas. Afetiva, construída na relação de contínuo esforço para que o cursista não se sinta só, como se conversasse com uma máquina.

Sempre considerei a abordagem afetiva merecedora de destaque, porque lidar com recursos e conteúdos não familiarizados intimida os participantes. Além disso, a dificuldade do contato e do diálogo face a face pode caracterizar um ambiente distante, frio; no entanto, se eles encontram no mediador um professor com linguagem técnica, e também afetiva, as relações virtuais ganham novos sentidos. Ao longo de mais de dez anos de experiência com mediação de cursos on-line percebo como alguns grupos são mais ativos, outros nem tanto, algumas turmas são muito motivadas e maduras, e outras ainda não alcançaram esse nível. Procuo a proposta mais adequada, o equilíbrio necessário entre o virtual e o afetivo, afinal, “o mais importante é a credibilidade do professor, sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização” (Moran, 2000, p. 55).



Do tom da mediação integradora e compartilhada

Constituir uma turma curiosa, ativa e aberta para o estudo depende não apenas da qualidade do conteúdo e das ferramentas que os cursistas encontrarão no ambiente virtual, mas também, do acolhimento do mediador, criando uma relação de confiança e parceria. E, claro, cabe ao inscrito responsabilidade e empenho para a construção mútua dessa relação.

A organização da ação comunicativa que estabeleço com meu grupo preza muito pelo domínio de formas de interação e intervenção nas múltiplas dimensões do saber. Num diálogo constante com eles busco orientar, esclarecer, contornar ou estimular a participação. A presencialidade – via *chat*, mensagem privada, intervenção nos fóruns ou *feedbacks* – focaliza uma comunicação que seja bem cuidada, adequada e eficaz.

Ao conectar-me com participantes de diferentes lugares tenho a oportunidade de conhecer um universo de referências culturais, pressupondo ações capazes de relacionar habilidades que dominam com aquelas que serão desenvolvidas durante o curso. Não é tarefa fácil quando as turmas são numerosas, mas atenta às participações e ao desempenho individual de cada um, somados a uma orientação de coordenação do curso que mantém uma postura firme, equilibrada e afetiva me sinto em condições para também atuar lado a lado do cursista, em condições de apropriação significativa. É importante reafirmar que, além de sentir sua experiência cotidiana e sua identidade cultural valorizadas, o participante precisa perceber o quanto o conteúdo estudado é útil para sua prática.

Nessa ação comunicativa, não é suficiente participar, é preciso interagir, cooperar, e reconhecer que muitos assuntos surgirão, estilos de aprendizagem e diferentes formas de interação ocorrerão. Atentemo-nos para o que pensa Almeida (2003, p. 334):

Participar de um ambiente virtual digital se aproxima do estar junto virtual, uma vez que atuar nesse ambiente significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. As interações por meio dos recursos disponíveis no ambiente propiciam as trocas individuais e a construção de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo que se desenvolvem.

Dessa maneira, o modo como procuro estabelecer a relação de confiança, equilíbrio e empatia com os diferentes grupos tem me ofertado como resposta que esse modo de olhar e conduzir favorece os melhores resultados. Ainda que seja impossível esgotar as possibilidades da relação entre mediador e cursista, tenho amadurecido alternativas que me parecem encurtar o espaço dessa relação, como: apresentação pessoal e acolhimento afetuoso; mensagens individuais, reconhecendo a atuação e orientando quanto às dificuldades ou aos progressos (é significativo usar o nome dele nessas mensagens); valorização das participações que agregam o aprofundamento do estudo; incentivo à investigação reflexiva e autônoma.

Das possibilidades da atuação mediadora

Encontrei no diálogo constante uma prática consistente para atuar como mediadora da aprendizagem, porque ao trocar experiências nos fóruns, debater dúvidas e problemas suscitados, estabeleço um canal efetivo da reflexão sobre a prática. Essa atuação conclama uma postura em

que *linguagem, pensamento e ação* estão intimamente (*inter*)relacionados. Nesse viés, as ferramentas síncronas e assíncronas me ajudam a criar um canal de diálogo capaz de potencializar suas funções pedagógicas e alcançar os participantes.

O uso de ferramentas síncronas me possibilita uma intervenção rápida, pontual, sobre um tema ou uma dúvida. Os *chats*, disponíveis nos cursos “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas” e “Caminhos da Escrita”, por exemplo, consentem um atendimento personalizado. Contudo, exige rapidez na compreensão das mensagens e habilidade para sintetizar, organizar e responder ao cursista de maneira clara, compreensível.

As ferramentas assíncronas, disponíveis em cursos como “Leitura vai, escrita vem”, auxiliam na discussão de temas e na aprendizagem de conteúdos em tempos distintos, com a vantagem da flexibilização de horário, de lugar, de condução do ritmo individual e da reflexão. Para que atendam à sua finalidade de comunicação e de contextualização, precisam ser exploradas por meio de *feedbacks* de participação.

Ao criar uma rotina de *feedbacks* consigo interagir e auxiliar os inscritos na construção dos seus próprios saberes. Tais devolutivas podem ser enviadas por mensagens privadas (para dar retorno imediato sobre uma dúvida, identificar equívocos ou propor correções), mensagens coletivas (para orientar sobre etapas do processo) e devolutivas sobre o desempenho em tarefas (para alertar quanto à necessidade de se atender aos critérios de avaliação).

Percebo como os participantes ficam surpresos ao receber seus *feedbacks*, não se trata apenas da apresentação de um conceito vazio, mas de um diálogo consistente daquilo que foi apresentado com ideias abordadas no curso.

Nos fóruns, à medida que a participação ocorre, realizo intervenções planejadas, com o intuito do compartilhamento de experiências e discussão de conceitos fundamentados no curso. Essas conversas geralmente são individuais (em situações

que carecem de um olhar específico em função de abordagem equivocada ou que favoreça novas e enriquecedoras discussões) ou coletivas (fazendo-se um apanhado do que já foi dito).

Na mensagem de abertura convoco a turma e retomo a comanda da tarefa, com orientações claras e enxutas. Nas intervenções, provoco a discussão sobre determinado assunto que surgiu e incentivo a abertura de novos tópicos, por meio de aspectos ainda não alcançados. E, na mensagem de fechamento, busco compor uma síntese clara que reúna vozes dos participantes e construa uma relação sinalizadora das convergências e divergências de posições do grupo.

Da beleza que o mediador não dá conta de ver sozinho

Estar e ser mediadora de cursos on-line tem me oportunizado desconstruir lugares-comuns do meu saber e da minha formação, me movimento do lugar distante que estou para estar próxima às singularidades de meus cursistas, para buscar a sensibilidade e a inovação necessária a fim de construir uma rede de sustentação à prática. É a vivência, a mobilização das emoções, o aprender no uso dos recursos tecnológicos, a experiência como base para a formação que criam o verdadeiro ambiente virtual de aprendizagem: integrado e compartilhado.

Na experiência substancial dos cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro, aprendo sobre a importância de ter um curso com conteúdo que favoreça o repertório formativo dos participantes numa proposta alinhada à prática, do valoroso resultado que se tem quando uma equipe de mediadores conta com uma coordenação que acompanha, integra e orienta, com firmeza e delicadeza, e, quando o grupo de mediadores se compromete com a formação de todos os participantes. Quem já participou dos cursos do Programa Escrevendo o Futuro



sabe bem o impacto positivo sobre sua formação, além do conteúdo nutritivo e inspirador, a atuação mediadora humaniza o ambiente tecnológico, e esse é o grande diferencial.

Quando entro em uma turma acreditando que já conheço muito do conteúdo e das ferramentas da plataforma, encerro com a certeza de que ainda há muito a saber. Aprendo nesses cursos em parceria, cooperando e aceitando colaborações, acolhendo críticas e afetividades: belezas da mediação.

Nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós: “A beleza é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho...”, e por não dar conta sozinho da beleza das aprendizagens, nós, mediadores, dividimos conhecimentos e sentidos.

Um mediador sabe dos ventos e das tempestades que seus cursistas enfrentam, das adversidades no uso das tecnologias,

da complexidade na organização de suas rotinas, da emoção quando concluem, com êxito, um curso. Um mediador se emociona quando vê o progresso de sua turma, intriga-se nas conclusões sobre a transposição didática, cuida com responsabilidade do desempenho dos participantes, comemora os bons resultados após dias lendo, relendo e dando *feedbacks*, diverte-se com as conversas nos fóruns e sente a necessidade de dividir as belezas da mediação.

Do lado da tela ressoam vozes mediadoras, que fazem brotar o saber sobre a beleza singular que é guiar pessoas em uma experiência de curso on-line. Uma beleza que não damos conta de ver sozinhos, e, por isto, fazemo-na transbordar e a compartilhamos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. “Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem”. *Educação e Pesquisa*, v. 29, nº 2, 2003, pp. 327-340.
- MASETO, Marcos T. “Mediação pedagógica e o uso da tecnologia”, in: Moran, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 133-172.
- MORAN, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “A infância e o livro”. Instituto Ecofuturo. Disponível em <<http://ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro>>. Acesso em 2 de maio de 2020.

ÓCULOS DE LEITURA

A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores

Esdras Soares e Lara Rocha

Há algum tempo, discute-se a noção de que estamos vivendo uma espécie de crise no ensino de literatura, potencializada pelo avanço tecnológico e por rápidas mudanças no mundo contemporâneo. No Brasil, a situação se agrava devido ao baixo letramento da população e a um projeto educacional tecnicista, implementado nas últimas décadas pelas classes dominantes, que visava formar mão de obra para prosseguir com a industrialização acelerada que o país necessitava, levando essa crise a patamares mais altos.

Embora nos últimos anos tenha se avançado bastante na questão da presença da literatura na escola, ela ainda é um grande desafio para os professores e, é claro, para os estudantes. Talvez as primeiras perguntas sejam o que significa ensinar literatura e como se pode ensinar literatura.

Esdras Soares é técnico de programas e projetos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC Educação), onde integra a equipe do Programa Escrevendo o Futuro / Olimpíada de Língua Portuguesa. Mestrando em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).

Lara Rocha é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo. Mestranda em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).




Responder a essas questões não é tarefa fácil, uma vez que as adversidades são muitas e de toda ordem: concepções retrógradas sobre a literatura, desinteresse por parte dos estudantes, falta de tempo dos próprios professores para dedicar-se à leitura literária, infraestrutura precária, falta de acesso aos livros, indisciplina e um universo de problemas sociais. Soma-se a isso uma formação inicial frágil, que não nos prepara para as especificidades que são próprias do texto literário e da realidade escolar.

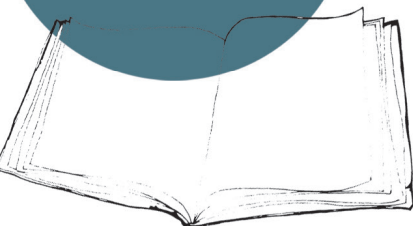
Este artigo busca colocar essas questões em perspectiva – que de maneira mais abrangente também podem ser entendidas como elementos da crise mencionada acima –, traçar um percurso histórico da interface entre literatura e educação, problematizar a maneira que a literatura aparece nas aulas – quando aparece! – e compartilhar possíveis caminhos.

■ A literatura como ferramenta, ontem e hoje

Em seu texto “Literatura, escola e leitura”, Regina Zilberman (2008) propõe uma visita ao percurso histórico da interface entre literatura e educação. A autora retorna à Antiguidade e reflete sobre a Educação Moral e Social promovida pelas tragédias gregas e epopeias; à Idade Média, período no qual a literatura era entendida como parte da Gramática, Retórica e Lógica; e ao Renascimento, em que a literatura era utilizada para o ensino do Grego e do Latim.



Entre os séculos XVII e XVIII, surge o modelo moderno de escola e a educação se torna obrigatória e responsável dessa instituição. Nesse momento, a literatura segue com propensão educativa, mas de outra natureza, deixando de ter finalidade ética para privilegiar um caráter linguístico. Em um contexto de consolidação dos Estados Nacionais – isto é, a centralização do poder político e econômico –, o estudo da literatura nacional passa a compor as propostas pedagógicas da escola, como maneira de dar força à língua estabelecida como nacional e às ideologias dominantes.



Desde então, o ensino da literatura move-se entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; e, arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história da região de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. (Zilberman, 2008, p. 49.)

Contemporaneamente, parece-nos que a escola não passou incólume por esse processo. No contexto brasileiro, até a década de 1970, a literatura era entendida como um meio de transmitir a norma culta e inculcar valores morais. A partir dessa década, com a entrada da literatura no então 2º grau, é adotada uma abordagem cronológica e historiográfica, com foco em características de uma época, e a literatura também passa a ser utilizada para o ensino da língua.

Dessa forma, não é exagero dizer que, em contextos escolares, tradicionalmente, a literatura tem funcionado como uma espécie de ferramenta ou apoio (Todorov, 2010), que auxilia no ensino da língua e difunde a história do país e do mundo¹. Além disso, observa-se uma abordagem calcada na historiografia literária, que busca estabelecer uma série de autores e escolas literárias, com suas características próprias e engessadas.

Tudo isso nos leva à constatação de que as aulas hoje abordam diversas coisas, mas literatura não é uma delas. Por mais que essa maneira de ensinar pareça um porto seguro – e é frequentemente apregoada por algumas universidades e livros didáticos – acreditamos que se trata, na verdade, de uma armadilha, que pode afastar cada vez mais crianças e jovens de um direito fundamental: o direito à literatura (Candido, 2011).

■ Rumos da literatura em sala de aula

Quem de nós, em nossas aulas, nunca se pegou usando um trecho de um conto para ensinar um pronome? Ou um poema para ensinar rima aos pequenos? Ou nas aulas com o Ensino Médio, repassando exaustivamente as características das tais escolas literárias (“– O Barroco é rebuscado, exagerado, mostra o dualismo e as contradições dos seres humanos...”, “– O Realismo valoriza a objetividade, faz uma crítica à hipocrisia da sociedade...”)? Ou repetindo categorias, constantemente esvaziadas, como narrador, tempo e espaço?

1. É necessário atentarmos para o fato de que “a história do país e do mundo” tradicionalmente diz respeito a apenas uma história: a dos europeus, relegando a segundo plano, ou mesmo à invisibilidade, a história dos indígenas e dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Com relação ao Ensino Médio, sabemos que em muitos casos essa abordagem ocorre em função dos exames vestibulares, que tradicionalmente exigem essa forma de entendimento do fenômeno literário. Além disso, estamos acostumados a trabalhar o texto de maneira técnica, afinal nossa formação como professores foi realizada dessa maneira. Somado a isso, um esquema mais rígido de sala de aula – fileiras, texto na lousa e prova de verificação de leitura – oferece para as aulas de literatura certa “seriedade”, o que se torna uma preocupação pela forma com que elas frequentemente são entendidas por estudantes e colegas. Assim, somos engolidos por tantas questões que às vezes até deixamos de levar o texto literário para a sala, restringindo a aula apenas à análise de dados.

E, então, da maneira como estamos fazendo, deixamos nossa turma com vontade de conhecer mais aquele texto? Ficam interessados? Se estudos, pesquisas, relatos de estudantes e nossa própria experiência mostram que isso não funciona bem, de que outra maneira isso poderia ser feito? Quais são os outros caminhos?

■ Viabilizar e vivenciar experiências significativas com a literatura

Antes, pontuamos algumas críticas em relação a uma abordagem historiográfica e técnica da literatura. Isso não significa, contudo, que se deve desconsiderar o contexto histórico em que determinado texto foi produzido; também não quer dizer que se deva deixar de estudar os aspectos formais de um texto. Afinal são dados e informações extremamente relevantes para a compreensão dos autores de uma época e do próprio texto literário em si. Mas trata-se de enriquecer o entendimento de um texto com nossas experiências contemporâneas.

A leitura de obras de outras épocas pode encontrar bastante resistência, por parte dos estudantes e até de nós mesmos. É possível que textos de tantos séculos dialoguem com essa geração? E por que não colocar essas temporalidades e temas em diálogo? O que Machado de Assis e Racionais MC's têm em comum? Como aproximar Maria Firmina e Conceição Evaristo? Essas e várias outras perguntas podem nos auxiliar a dar conta do seguinte desafio: “É fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos de diferentes produções literárias e responder a seguinte questão: afinal, o que esse(s) texto(s) me diz(em) hoje?” (Martin, 2016, p. 127).

O que se propõe aqui é enxergar o texto literário como obra de arte e viabilizar situações em que os estudantes se envolvam com a literatura. Que eles possam se apaixonar pelo texto, bem como criticar, odiar e questionar, afinal envolver-se é diferente de simplesmente gostar de tudo que lhes é apresentado. Em muitos casos, as práticas de leitura que ocorrem na escola oferecem poucas possibilidades de expressão da subjetividade dos estudantes, que geralmente são obrigados a concordar com uma análise e interpretação que já vêm acompanhadas do oferecimento do texto.

Pesquisas acadêmicas das últimas décadas e documentos educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem as noções de “leitura literária” e “formação de leitores”, ao invés do conceito de “ensino de literatura”. Isso porque “ensino” pressupõe um professor,

uma figura de autoridade que pode transmitir um “saber correto” sobre a literatura, enquanto os outros termos supõem um leitor, um sujeito, que participa ativamente do ato da leitura e da construção de sentidos. Essa mudança evidencia a ironia de que há muito tempo existe uma exclusão do leitor nas práticas educacionais e é necessário transformar essa realidade.

Podemos supor que um foco maior nos aspectos subjetivos impossibilita um estudo mais atento da obra. Entretanto, se o nosso objetivo é a formação de leitores, devemos aproveitar a potência que o texto literário tem de dialogar com cada um. A leitura não é somente uma atividade cognitiva e “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (Rouxel, 2012, p. 278). Então, parece-nos que uma abordagem distanciada do texto literário impede que leituras bastante singulares afluam. E por que não trazer essa singularidade para a sala de aula? Por que não fazer disso o tema das conversas?

Bem, mas é possível concretizar essas propostas? É possível aprender (e ler!) literatura sem uma prova de verificação de leitura? E como fazer os estudantes ficarem à vontade para falar do texto? Muitos nem sequer prestam atenção nas aulas, como estimular a participação sobre temas que podem ser tão subjetivos?

Este artigo não ambiciona ser uma fórmula pronta, mas uma conversa aberta e franca. Assim como vocês, diariamente enfrentamos os desafios da sala de aula e às vezes acertamos, às vezes não. O que propomos aqui é nos permitir criar novos olhares e novas dinâmicas para viabilizar a leitura literária e a formação de leitores.

■ Comunidade de leitores como estratégia

Se estamos nos propondo a encarar de outra maneira as aulas, precisamos entender a participação dos estudantes de outro modo também. A professora e escritora norte-americana bell hooks² (2013) nomeia de “Comunidade de aprendizado” o espaço seguro e acolhedor, em que a presença de estudantes e educadores é valorizada. Isso quer dizer que precisamos compreender que cada sujeito influencia a dinâmica da sala de aula, e, à sua maneira, contribui para a aprendizagem. Nesse espaço, todas as falas devem ser escutadas, acolhidas e coletivamente pensadas: novamente, discordar não é um problema, mas é fundamental que se sintam confortáveis para falar.

Compreendemos que a construção de uma “Comunidade de leitores” é uma importante estratégia para envolver estudantes e fazer que se sintam seguros para dividir suas percepções e ideias. Dessa maneira, torna-se possível a leitura compartilhada de textos literários, de modo que tenham vontade e sintam-se convidados a dividir seus olhares acerca do texto.

Pode parecer óbvio para algumas pessoas, mas é importante ressaltar que é fundamental que o texto literário seja lido durante as aulas. Mesmo que a turma tenha os exemplares e leia em casa, esse momento de leitura compartilhada é extremamente rico. Dele podem surgir novos olhares e discussões interessantes. Muitas vezes, trechos que nos passam despercebidos, numa segunda leitura, ou na voz de outra pessoa, ganham força.

2. O pseudônimo da autora é grafado assim mesmo, em letras minúsculas. Segundo ela, a ideia é dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à pessoa.

Nesse momento, o papel do professor é crucial. Sabemos que existem detalhes, caminhos, que estão presentes no texto, mas nem sempre são percebidos, então é nossa função provocar, alertar e apresentar elementos que possibilitem essa leitura mais completa da obra, além de viabilizar o diálogo entre diferentes interpretações. O escritor Marcelino Freire, debruçando-se sobre experiências de leitura literária na escola, afirma que “se o aluno vivencia essa leitura em sala de aula, ele sente que o professor é um companheiro e não alguém que exige respostas para perguntas” (Freire, 2018, n.p.).

■ Mais leitores, mais oportunidades

É comum ouvir que os jovens de hoje leem pouco, que não gostam de ler, que preferem o celular e as redes sociais, sobretudo no Brasil – mas será que isso é verdade? Primeiro, não é o que o número de alfabetizados que mantém alguma prática de leitura, em relação a décadas passadas, nos mostram. Ademais, não é a realidade que o interesse e a mobilização da juventude por ações de cunho literário descortinam. Movimentos, espaços e ferramentas, como saraus, *slams*, batalhas de rimas, bibliotecas comunitárias, canais de vídeo e *podcasts* sobre livros apontam que os jovens estão dispostos não só a ler literatura, mas a conversar sobre as leituras, produzir e compartilhar textos próprios, além de buscar formar outros leitores.

Essas manifestações, cada vez mais comuns, principalmente nas periferias desse Brasil afora, tiram a literatura da estante e colaboram para a sua popularização. O que esses espaços têm em comum são a presença de textos e uma mediação que abordam temas do cotidiano e falam de experiências muito semelhantes às das pessoas que frequentam e acessam esses lugares. Também se pode observar uma diversidade de autores e obras. Com isso, muitos jovens têm encontrado na literatura um verdadeiro lugar de existência, de ser e de se colocar no mundo.

Está aí uma grande oportunidade para nós professores. Os jovens leem, sim. Então, por que não transformar nossas aulas de literatura – agora Comunidade de leitores – em lugares como esses? Fica o convite!

Referências

- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”, in: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, pp. 171-193.
- FREIRE, Marcelino. “Tirar a literatura do pedestal”. [Entrevista concedida a Mônica Cardoso.] Portal Escrevendo o Futuro, 2018. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/marcelino-freire>>.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MARTIN, Vima Lia de Rossi. “Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio”. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, v. 8, nº 17, dez., 2016, pp. 125-132.
- ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, jan./abr., 2012, pp. 272-283.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. “Literatura, escola e leitura”, in: *Literatura & Ensino*. Maceió: Edufal, 2008, pp. 45-60.



Acesse
www.escrevendoofuturo.org.br



Parceiros



Coordenação
Técnica



Iniciativa



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

