

# Na Ponta do Lápis

ano XIII – número 29  
julho de 2017



Distribuição gratuita

## FORMAÇÃO EM DIÁLOGO

O desafio de ser protagonista  
da própria formação

# Na Ponta do Lápis

ano XIII • número 29 • julho de 2017

COORDENAÇÃO TÉCNICA  
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária – CENPEC

## CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

### Coordenação

Dianne Cristine Rodrigues de Melo – 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](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)

[www.escrevendofuturo.org.br](http://www.escrevendofuturo.org.br)

INICIATIVA



Ministério da  
**Educação**

## Sumário

# 4

### Editorial

Formar para  
transformar

# 6

### Entrevista

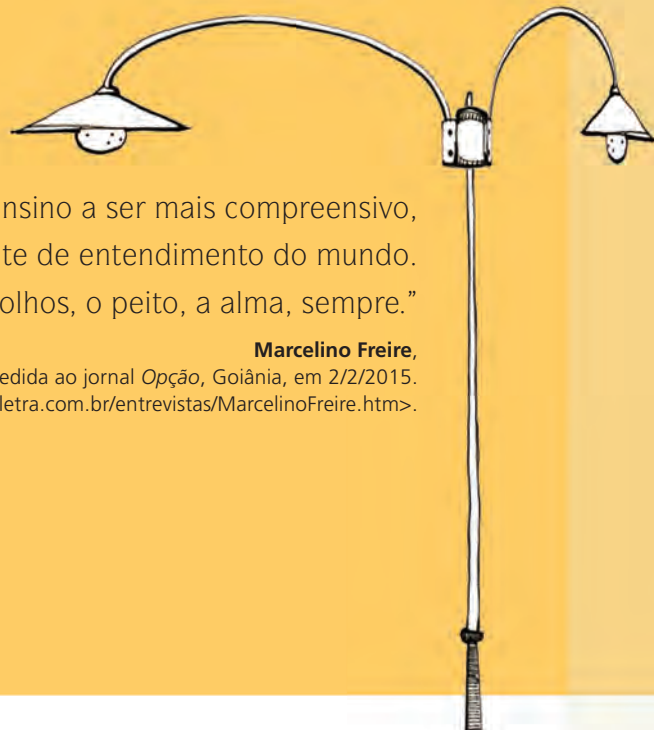
CONCEIÇÃO EVARISTO

Nasci rodeada de palavras

# 12

### Especial

Relatos de prática:  
com a palavra,  
o professor-autor-formador



“Quando escrevo, eu me ensino a ser mais compreensivo, mais justo, aumento a minha lente de entendimento do mundo. Se há técnica é essa, a de abrir os olhos, o peito, a alma, sempre.”

**Marcelino Freire,**

entrevista concedida ao jornal *Opção*, Goiânia, em 2/2/2015.

Disponível em <<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MarcelinoFreire.htm>>.

# 20

## Reportagem

Palavra  
que abre caminhos

# 34

## Tirando de letra

Uma descoberta  
adolescente

# 24

## Página literária

LIMA BARRETO

Homem ou boi de canga?

# 38

## Óculos de leitura

Literatura: desafios  
para o professor

# 28

## De olho na prática

Oralidade e ensino  
de língua portuguesa

# 42

## Indicações

Novidades para ler, ouvir,  
ver, falar, pensar e sonhar

# Editorial

# Formar para **TRANSFORMAR**

*“A fruição da arte e da literatura  
em todas as modalidades e em todos os níveis  
é um direito inalienável.”*

**Antonio Candido (1918-2017)**

**C**ompletando quinze anos de Programa Escrevendo o Futuro, queremos, cada vez mais, oportunizar espaços de reflexão e interlocução sobre a fundamentação teórica e a metodologia de ensino de língua portuguesa que propomos, reconhecendo e valorizando a atuação dos educadores. Entendemos que não há melhor forma de fazer isso senão investindo na formação dos professores – o que pressupõe um olhar atento para a prática pedagógica e para o que, de fato, sucede em sala de aula.

Para isso, ao longo de 2017, ofereceremos importantes ações com perspectivas de troca de experiências e multiplicação do conhecimento. Presencialmente, teremos os encontros formativos em parceria com as secretarias estaduais de Educação de todo o país, para técnicos e professores de língua portuguesa. Também será realizado, no segundo semestre, um seminário nacional, com mesas de discussão e apresentação de professores semifinalistas que desenvolveram projetos relevantes no âmbito do ensino de gêneros textuais.

Sempre intencionando democratizar o acesso e abranger o Brasil em toda sua extensão, planejamos impulsionar, ainda mais, as ações a distância. No Portal Escrevendo o Futuro, continuaremos proporcionando aos professores conteúdos e estratégias diversificadas, articulando teoria e prática, para que possam ter autonomia na gestão da própria formação.

Além de notícias, reportagens e artigos que já integram o Portal, disponibilizaremos atualizações dos “Percurso formativos”, e abriremos novas vagas, no segundo semestre, para os cursos *on-line* do Programa. Destacamos ainda a mais nova seção do Portal – “Literatura em movimento” – um ambiente interativo com propostas didáticas, entrevistas, notícias e recursos multimídia voltados para a literatura e para o ensino da leitura literária nas escolas.





## ■ Nesta edição

Na entrevista com a escritora e educadora mineira Conceição Evaristo, ela reforça o quanto suas produções são marcadas pela condição de mulher negra, e reafirma a importância de enxergarmos a literatura e os bens culturais como um direito fundamental de todos. Conta ainda sobre seu encantamento pelas palavras, na construção de sua obra.

O professor de metodologia do ensino de língua portuguesa Sandoval Nonato, faz uma retomada social e histórica do ensino da oralidade e da retórica, chegando aos desafios atuais do trabalho com gêneros orais na escola. A professora universitária Neide Rezende coloca em foco os modelos de ensino de literatura, convidando o professor a estabelecer um diálogo mais vivo com os alunos. Aproveite para pôr em prática essas orientações, em “Homem ou boi de canga?”, narrativa do contista, cronista e crítico social da época, Lima Barreto.

No artigo “Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador”, os especialistas Margarete Schlatter e Pedro Garcez, potencializam a reflexão sobre a escrita de relatos de prática. Assim, os professores assumem um papel fundamental como autores e formadores à medida que sistematizam suas experiências docentes.

E ainda, uma conversa com alguns dos alunos semifinalistas, da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que conseguiram aprovação no vestibular; e o depoimento de Jordana Thadei, participante do projeto “Caminhos da Escrita”, sobre o início de sua trajetória com a leitura e a compreensão dos livros como forma de conexão com o mundo.

Contamos com vocês para, juntos, construirmos essa formação em diálogo. Desejamos uma prazerosa leitura e ótima reflexão a todos!

# Entrevista

Conceição Evaristo

## Nasci rodeada de palavras

Conceição Evaristo nos recebeu serena e generosa no espaço da exposição “Ocupação Conceição Evaristo”, realizada pelo Itaú Cultural durante os meses de maio e junho de 2017. A conversa se desenrolou em ritmo mineiro, sem pressa, ao sabor das palavras e cultivo das boas trocas. Sentados à mesa da anfitriã e imersos no seu universo material e simbólico – tecidos com cores e estampas de padrões africanos, livros de referência, painéis em que texturas de linhas e letras formavam uma trama única –, fomos enredados pela escritora e educadora nos fios de uma narrativa afetiva e reflexiva construída com base na experiência de toda uma vida.

---

Esdras Soares e  
Tereza Ruiz

■ **Você sempre diz não ter crescido cercada de livros, mas cercada de palavras. Qual é o lugar da oralidade na sua formação? E a relação entre oralidade e escrita na sua obra?**

Essa relação se dá muito até por causa das práticas familiares. Primeiro pela minha origem mineira, e mineiro já é conhecido como contador de caso. Lá em casa, sempre falamos muito. Hoje fico vendo que aquele talvez fosse o momento de expurgarmos as nossas necessidades. Minha mãe é uma pessoa que frequentou pouco a escola, muito pouco, ela era da roça, da área rural. Então eu trago muitas histórias que ela contava, que o meu tio velhinho contava; isso está presente no livro *Histórias de leves enganos e parecenças*. Recentemente li esse livro para minha mãe, ela escutou uma história e falou: “Ah, não, mas essa história não acaba assim. Não era assim”. Eu modifiquei! Ela se reconhece muito nessas histórias. Para mim, essa diferença é significativa porque quebramos também com o imaginário que o escritor tem que vir das classes privilegiadas. Então gosto de dizer muito que não nasci rodeada de livros, nasci rodeada de palavras. Tive acesso, realmente, ao acervo de uma biblioteca quando minha tia foi ser servente na biblioteca pública da Avenida Afonso Pena, em Belo Horizonte. Ela trabalhava na casa da senhora Etelvina Vianna, que instituiu o curso de biblioteconomia na Universidade Federal



de Minas Gerais [UFMG] e era diretora dessa biblioteca. No período da manhã, minha tia cumpria as funções domésticas na casa dela, e à tarde ia trabalhar nessa biblioteca. Comecei a ter livre acesso a esses livros. Eu os pegava e ficava o dia todo na Praça da Liberdade lendo, acho que nem fome eu tinha. Voltava, entregava o livro, levava outro para casa, lia também numa avidez muito grande, para no outro dia estar na biblioteca de novo. Tinha meus 13, talvez 15 anos, e foi nesse momento que tive a experiência maciça do livro mesmo, do objeto.

■ **Essa oralidade é realmente muito forte nos seus textos, parece que escutamos enquanto lemos.**

Eu tenho um encantamento muito grande por palavras. Assim, a sonância de determinada palavra pode me provocar uma escrita. A história de *Becos da Memória*, que está na terceira edição, foi assim. Conversando com minha mãe, ela diz: “Ah, mas vó Rita dormia embolada com ela”. Mais que o significado da expressão, há o tom de voz da minha mãe em “vó Rita” que eu não consigo repetir. Eu fiquei dias com a melodia da voz da minha mãe, essa frase despertou toda uma memória.

São ficções da memória, algumas das cenas que vivi na infância, eu escrevi em 1988, depois de quarenta anos. Por isso que digo “nada é verdade, nada é mentira, nada se passou do jeito que está, mas tudo que eu

escrevo se passou”. E o meu grande desejo é justamente produzir uma literatura em que o texto fique confundido com essa oralidade.

Tem uma expressão aqui [apontando para o livro *Becos da Memória*], que é uma empregada limpando a casa, e eu digo: “Não tinha uma gota de poeira no ar”. Minha revisora diz: “Conceição, não tem gota de poeira”. Eu falei: “Tem. Aqui tem gota de poeira”. Porque é possível dentro da linguagem popular. Você cria metáforas que muitas vezes estão fora de uma gramática ou da forma culta da língua, que eu chamo de “forma oculta da língua”, porque só alguns têm essa oportunidade de se apropriar. E eu quero trazer essa linguagem. Trabalho muito com palavras bantu. Na formação de Minas Gerais, chegaram muitos africanos oriundos das culturas bantu. As palavras africanas são muito tonais, então tem uma sonância bem interessante. Eu também trago algumas palavras do português arcaico, que algumas pessoas mais velhas usam, produzem um efeito bom no texto e fica bonito.

■ **Nessa linha de trabalhar com as palavras você usa o termo “escrevivência” que parece uma síntese poética da relação entre vida e obra. Como surgiu esse termo e o que é essa “escrevivência” para você?**

Desde 1995, eu vinha experimentando o termo na minha própria dissertação de mestrado, porque o que eu falo e escrevo –



poemas, contos, romances e o meu objeto de pesquisa – é extremamente marcado pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. Não são escolhas inocentes. Quando eu escolhi na dissertação do mestrado trabalhar com uma autoria negra e num sistema que nós estamos chamando de literatura afro-brasileira, escolhi porque é um assunto que me toca de muito perto. No doutorado, quando trabalho com texto de escritores africanos de língua portuguesa e com textos de autores nacionais, como Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira, também há uma empatia muito grande. Essa empatia é construída pela minha condição de mulher negra, de sujeito negro, de autora negra, contaminada por textos que me falam particularmente pela função de eu ser descendente de povos africanos.

Eu já tinha experimentado esse “escrever” na tese que depois se transformou em “escrevivência”. Mas quando comecei a trabalhar com esses termos, eu não tinha intenção nenhuma de criar um conceito. O primeiro professor-pesquisador, que me colocou numa saia justa foi o Eduardo de Assis Duarte, da UFMG, porque ele falou: “Ah, você criou um conceito”. E aí as pessoas começaram a me perguntar: “Que conceito é esse?”. Na verdade, se eu realmente criei um conceito, eu ainda fico até “metidinha”, me sentindo como criadora de conceito. Mas esse termo, ou essa opção por denominar o meu texto por uma “escrevivência”, não é só minha, nós podemos pensar no texto de outras mulheres, e até de outros autores, cada um traça a sua “escrevivência”. Mas no meu caso, particularmente, a imagem na qual essa palavra está fundamentada traz um processo histórico, ela nasce propositalmente querendo borrar a imagem das africanas escravizadas e suas

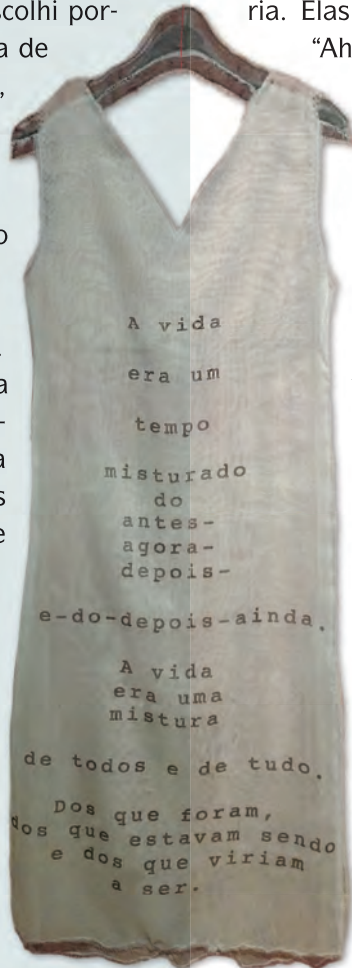
descendentes que tinham de contar história para os da casa grande.

Eu poderia pensar numa autoria negra que borra essa imagem, porque essas mulheres tinham de contar história justamente para adormecer os nenês da casa grande, elas nunca podiam contar sua própria história. Elas não podiam falar para o bebê:

“Ah, seu pai me escraviza, e eu estou aqui por ser obrigada a contar essa história pra você”. Ela tinha que inventar outras histórias para apaziguar os bebês e colaborar com a paz da casa grande. Então, essa imagem da “mãe preta” me incomoda muito, e foi uma imagem que foi muito cultivada. Na literatura brasileira, no Romantismo e no Modernismo, você vai encontrar principalmente poetas lembrando as mães pretas deles e de uma saudade das mães pretas contando histórias. Em “Mãe Maria”, um conto de Olavo Bilac<sup>1</sup> ele lembra até a tonalidade da voz da mãe preta, e fala da saudade que ele tem dessa mãe preta e que era uma mulher que apaziguava os filhos da casa grande e não podia nem ter conhecimento dos seus filhos. A nossa “escrevivência” não é para adormecer os da casa grande, pelo

contrário, é para incomodá-los em seus sonos injustos. É uma ficção que o que me inspira é realmente a vida, os acontecimentos, os personagens do cotidiano.

Esses dias eu encontrei uma maneira de explicar como a escolha de personagens também ilustra essa “escrevivência”. Quando vamos criar a imagem de uma empregada como a Ditinha que aparece em *Becos da Memória*, o lugar social que escrevemos é como se estivéssemos lá dentro do quarto dela olhando para a patroa cá fora. Essa “escrevivência” é profundamente marcada



1. Está no livro *Contos pátrios para crianças* (1894), de Olavo Bilac e Coelho Netto.





pelo lugar social que nós escolhemos para compor. Enquanto, para outra escritora – que não tem nada a ver com a história de vida da empregada, nem com a história da coletividade dela – é como se, para compor, ela parasse na porta do quarto da empregada, olhasse lá dentro e fizesse o texto sobre ela.

#### ■ Quais são as influências literárias que te formaram como escritora?

A primeira influência literária que tenho é a literatura oral, quando passo para literatura escrita, eu tenho as histórias, por exemplo, daquele livro que está aqui na exposição, o *Histórias bonitas*. Isso é do meu primário, texto que me deu um prêmio de literatura. Há também o *Contos pátrios para crianças*. Foram leituras que eu fiz na infância e com certeza, nem que seja no nível do inconsciente, marcaram a minha formação literária. Eu li muito *Pollyanna Moça*, com seu jogo do contente; Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*, *Cartas do Pequeno Príncipe*, que eram leituras muito da época. Li também *O diário de Anne Frank*, que me marcou muito.

E todas essas leituras não traziam personagens negras, eram leituras a partir do que chegava da Europa, aqui. Chego o momento que lia também autores brasileiros e, como boa mineira, Otto Lara Resende, Otto Maria Carpeaux, muito Carlos Drummond de

Andrade. Depois li a fase comunista de Jorge Amado, conheci toda a obra dele e lia com muita avidez: *Cacau*, *Suor*, *O país do carnaval*, *Capitães de Areia*. Com ele eu conheci, na literatura brasileira, os primeiros personagens negros, mas nem por isso eu o ino-cento de ter folclorizado as culturas afro-brasileiras. Jorge Amado vem na esteira também

Quando chego de Minas  
trago sempre um gosto na boca da terra  
chego aqui com o coração fechado  
um "trem" esquisito no peito.  
meus olhos chegam divagando saudades  
meus pensamentos cheios de "uais"  
esta cidade aqui me machuca  
me deixa maíça, cimento  
e sem jeito.  
chegando de Minas  
trago sempre biscoitos nos bolsos  
queijos, quiabos babentos  
da calma mineira.  
é duro, é triste  
ficar aqui  
com tanta mineiridade no peito.

m.c.e. Rio 3/3/76

de Gilberto Freyre, que coloca a escravização de africanos no Brasil como se tudo tivesse sido do consenso. Como se as africanas ao se deitarem, ao se misturarem com a casa grande, fosse por livre escolha. Elas não eram donas dos seus próprios corpos, não tinham nada de escolha. Elas não eram convidadas, elas eram intimadas, para usar um termo mais suave.

Ao entrar na faculdade de letras, conheci também a literatura de autores negros: Machado de Assis, que é tratado pela crítica brasileira como escritor branco; Lima Barreto, que é um pouco mais difícil de ser tratado como um branco, porque a condição dele de negro é mais explícita em seus textos, principalmente em *Recordações do escrivo Isaías*

*Caminha*; Cruz e Sousa, que não tem como embranquecer aquele homem, pelo menos em tom de pele, ele é bastante negro. Mas aí embranquece quando a crítica literária trabalha com os textos dele, que ele usa muita metáfora da cor branca. Alguns críticos literários o leem como um sujeito desejante de ser branco, mas eles não trabalharam com *Emparedado*, que ali ele coloca muito bem a condição negra dele; nem com *Núbia*, que é um poema que ele faz para uma noiva negra; nem com outros textos em que ele fala das mulheres negras.

A escrita negra vai me chamar mais a atenção dentro do movimento social negro, porque na academia, no curso de letras, na graduação, essa escrita negra não chega para ser pensada por uma perspectiva negra, é sempre por uma perspectiva de críticos brancos. É dentro do próprio movimento negro que vou descobrir, por exemplo, Maria Firmina dos Reis, autora do primeiro romance negro; vou pensar com mais afinco a obra de Lima Barreto; começo a querer descobrir um Machado de Assis negro.

## ■ Qual sua história com *Cadernos Negros*? E qual a importância dessa publicação para a divulgação da literatura afro-brasileira?

*Cadernos Negros*, pelo menos para mim, é uma espécie de ritual. Muitos escritores, por exemplo, Geni Guimarães, Éle Semog, Miriam Alves, Lia Vieira, todos nós passamos por *Cadernos Negros* que é o primeiro lugar de publicação para o autor negro. Por quê? Primeiro porque é uma publicação coordenada por escritores afro-brasileiros; segundo porque esse grupo se chama “Quilombhoje”<sup>2</sup>,

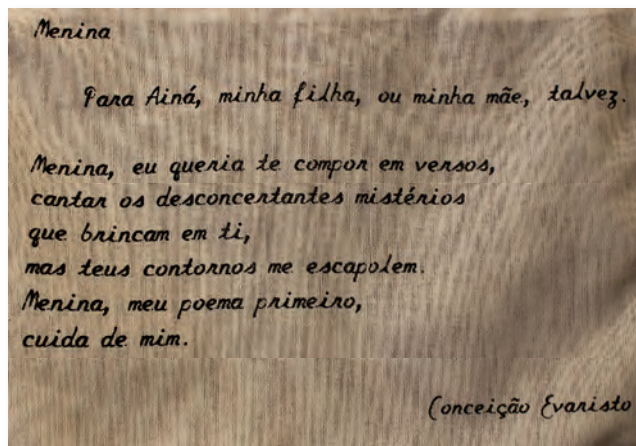
que também é um nome muito sintomático. São formas organizativas que têm como paradigma o quilombo, que são lugares de organização nossa, e organização, nesse caso, literária.

A publicação é anual e autogerenciada, os responsá-

veis pelo Quilombhoje fazem um levantamento dos custos e dividem: cada autor, que quer participar, paga a sua cota. Sempre digo que o dia em que a história da literatura foi reescrita, tem que se prestar atenção em *Cadernos Negros*, porque dentro da história brasileira é a única publicação ininterrupta em quarenta anos. Um ano *Cadernos* traz poema; outro, é publicação de prosa. Ele sobrevive por conta própria, não tem uma editora específica, a maioria das vezes nem tem editora, mas o *Cadernos Negros* está aí.

## ■ Você poderia comentar sobre a importância do trabalho com autoras e autores negros dentro da escola e da sala de aula?

O meu trabalho foi sempre ligado à literatura. A importância de levar essa autoria negra para dentro de escola é justamente essa possibilidade de conhecer uma literatura



2. Saiba mais sobre Quilombhoje em <<http://www.quilombhoje.com.br/quilombhoje/historicoquilombhoje.htm>>.





produzida sobre outra perspectiva. Você pode trabalhar com o autor, com foto do autor, com entrevista, principalmente em escolas públicas e em escolas de periferia, para quebrar com esse imaginário que o autor tem de vir das classes privilegiadas. Então, levar esses autores para dentro da escola quebra com esse imaginário também. Não é que todo aluno tem que se tornar escritor, que toda aluna tem que se tornar escritora, eu acho que você trabalhar com a literatura e

com a possibilidade de escrita é também despertar essa consciência que a literatura e o texto escrito têm de ser um direito de todos. Assim como nós temos direito à alimentação, ao trabalho, entende? Apropriar-se dos bens culturais, de tudo que as classes privilegiadas fazem com certa leveza, as classes populares também têm de lutar por isso, é um direito que não pode ser sonegado. E a literatura, eu considero também como um dos direitos fundamentais.

## Mais um dedinho de prosa

**Literatura pra mim...** É um caminho.

**Escrevo por quê...** Para poder acessar o mundo.

**As lágrimas daquelas mulheres são insubmissas por quê...** Mesmo com o sofrimento, as lágrimas saem como forma de expurgação e de preparação para uma tomada de vida.

**Um livro para vida toda...** Um que me mobilizou intensamente, *O olho mais azul*, de Toni Morrison<sup>3</sup>, escritora afro-americana. Só por esse livro eu daria o Nobel de literatura para Toni.

**Uma memória que te acompanha...** Minha mãe sentada com a gente justamente na soleira da porta. Nos raros dias que tinha leite, ela punha numa lata de leite de coco carioca, e ali ela sentava. Era um pouquinho de leite, um litro para dividir entre todos, e tomávamos aquele café com leite no final da tarde. Era um prazer estar com a minha mãe, o prazer daquele momento, ela ter podido nos dar leite naquele dia, com certa fartura, porque cada um tomava na sua canequinha.

3. Publicado no Brasil em 2003, pela Companhia das Letras.

## Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador

*A experiência e o saber que dela deriva  
são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.*

Jorge Larrosa Bondía<sup>1</sup>

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo,  
envolve o movimento dinâmico, dialético,  
entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*

Paulo Freire<sup>2</sup>

Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez

### **Margarete Schlatter**

é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### **Pedro de Moraes Garcez**

é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os professores de língua portuguesa e literatura, educadores da linguagem, têm desenvolvido a convicção de que é lendo e escrevendo que se aprende a ler e a escrever, e que o conhecido – o lugar onde se vive, por exemplo – é ponto de partida para avançar, (re)conhecer e transformar. Uns com mais experiência, outros, com menos, juntos vão aprendendo a se descobrir como professor a cada situação vivenciada no dia a dia da vida escolar, de novo e de novo. As linhas mestras são os conhecimentos do lugar de convívio e de atuação, as vivências de sala de aula e de escola, a formação profissional, as convicções construídas na experiência, e as inspirações de parceiros com quem conversam, trocam ideias, imaginam caminhos.

O desafio de ser protagonista da própria formação e da formação de colegas educadores da linguagem se apresenta na proposta de escrita de relatos de prática. Tendo em vista uma narrativa do vivido, surge o convite para registrar o percurso de labores do ensinar a ler e a escrever, e das conquistas de aprendizados ao longo desse percurso. Para tanto, além da identidade de professor-autor, responsáveis pela singularidade das nossas ações pedagógicas, constrói-se a identidade de **professor-autor-formador**.

1. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, pp. 21-28.

2. In: *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 38.







## ■ Relatos de prática: identidades expostas

O relato de prática é, portanto, uma atividade de escrita que projeta uma posição enunciativa de professor-autor-formador. Quem escreve o relato põe em evidência, para colegas ou outros agentes educacionais, as experiências e tomadas de decisão particulares, que somente o autor-professor vivenciou, com aqueles participantes, naqueles tempo e espaço específicos da vivência sob relato.

Ao organizar suas percepções e ideias para um relato escrito visando a interlocução com colegas, o professor-autor-formador torna-se visível, aos próprios olhos, reconstrói sua experiência de modo reflexivo e, por meio desse olhar mais atento e analítico, cria novas bases para compreender a própria prática. Ao mesmo tempo em que o professor-autor-formador explora compreensões e sentimentos acerca da experiência vivida, destaca determinadas situações, dispensa outras, relaciona suas ações com determinadas condições. Vai assim descobrindo os sentidos que atribuiu às situações que vivenciou, vai recompondo, portanto, a compreensão de si próprio e da trajetória percorrida, dando-lhe novos contornos e transformando a própria realidade.<sup>1</sup>

## ■ Um tesouro para compartilhar: o lugar onde vivo, ensino e aprendo

A escrita de um relato de prática envolve etapas complementares, que podem ocorrer simultaneamente. Ainda assim, cada etapa tem propósitos e intensidades diferentes. Desde o início do projeto de ensino, as inquietações e o estudo traçaram mapas e roteiros; o calor da ação capturou cenas em anotações, fotos e lembranças; contar e recontar deu sentido ao que foi vivido. Narrar por escrito o percurso docente vivido sistematiza não só a vivência pessoal, mas também analisa a prática profissional conquistada, compõe o tesouro a ser compartilhado. Cada uma dessas etapas tem escrita e tem conversa e, nesse vai e vem de trocas reais e imaginadas com pessoas de outros tempos e espaços de vida e de ensino, vão sendo tecidas reflexões com imenso potencial para formar e inspirar.

1. Maria Isabel da Cunha. "Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino". *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, v. 23, nº 1-2, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>.







# TESOURO (A) DESCOBERTO

É hora de compartilhar uma reflexão sobre a experiência vivida por escrito com um público mais amplo – sistematizar o que foi aprendido, refletindo na escrita e de modo organizado sobre esse evento para alguém que não conhece o contexto, mas que poderá aprender com a experiência do professor-autor. A seleção é motivada e justificada pelas conversas anteriores, que foram oportunidades de construir uma convicção de que esse recorte pode ser produtivo e inspirador para colegas de perto e de longe. Os relatos de prática abrem espaço para que professores se conheçam, compartilhem suas experiências, contem sobre o que fazem e o modo como fazem, justificando suas ações com base nas características e nos desafios de seus contextos de atuação e, a partir dessa troca, anunciam possibilidades de novas práticas.

## ■ Do percurso vivido ao relato escrito para compartilhar o tesouro

De modo semelhante ao que é proposto nas sequências didáticas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, a escrita do relato de prática do professor pode seguir os passos de planejamento, escrita e reescrita recomendados para os alunos-autores<sup>2</sup>:

## PROJETO DE ESCRITA DO RELATO DE PRÁTICA

Com base em anotações de diário e memórias de trocas com colegas professores, é possível decidir sobre o foco da reflexão que, entre tantas no percurso, o professor-autor-formador percebeu como especialmente relevante para compartilhar com colegas professores-autores. O que motivou essa reflexão? O que nas suas ações bem particulares pode ser especialmente inspirador para o trabalho dos colegas?

2. Confira na revista *Na Ponta do Lápis*, edição 2002, disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/704/revista-na-ponta-do-lapis-para-ajudar-a-contar-a-sua-experiencia>>; e em “Lente de aumento na escrita”, disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/lente-de-aumento-na-escrita>>.





# SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

## A voz de professor-autor-formador:

Que ponto de reflexão quero expor, sobre qual cena da minha experiência (porque é única, representa a mim, minha turma e minha escola e poderá ser inspiradora para meus colegas)?

Quais ações vou selecionar para dar concretude a essa reflexão?  
Que detalhes são cruciais e quais vou preferir deixar de lado? Por quê?

## Os interlocutores, colegas professores-autores:

O que conhecem da proposta da Olimpíada (cadernos, atividades, coletânea etc.) para entender o que vou contar?

O que conhecem das características essenciais do tempo e do espaço onde ensino para entender o que vou contar?

O que conhecem sobre minha história e minhas referências para compreender as reflexões que faço sobre minha prática?

O que pode inspirá-los nesse relato?  
Por quê? Para quê?

## A abrangência do tema e das informações necessárias para a reflexão proposta:

Quais são os detalhes fundamentais para compreender a minha reflexão sobre o que foi feito, como foi feito e como cheguei a essas conclusões (e não a outras possíveis)?

Que aprofundamentos são importantes para entender meu ponto de vista e minha reflexão sobre as mudanças que ocorreram (ou não) na minha prática?

Quais detalhes podem tornar o relato mais vívido?  
Onde posso encontrar, com quem posso obter esses detalhes (diário, alunos, colegas, outros relatos de prática)?



## O modo como será publicado o relato:

Considerando as normas de publicação do relato (extensão e formatação), como posso organizar o texto?

Como posso organizar os parágrafos em relação à apresentação da reflexão sobre a questão selecionada; relação e justificativa da minha escolha e do meu ponto de vista em relação ao que foi feito, como foi feito no tempo e espaço específicos; aprofundamento da reflexão, trazendo exemplos, vozes dos participantes etc.; conclusão?

Quais são algumas formas de tornar o texto mais claro e coeso?  
Que tom poderia torná-lo mais interessante?

## REESCRITA E PUBLICAÇÃO

Depois de concluída a produção inicial, é o momento de aperfeiçoar o texto com base na leitura de quem participou da trajetória (alunos, colegas e outras pessoas interessadas).

A reflexão apresentada está bem construída e justificada?

O relato está narrado com base em episódios particulares, que ocorreram em lugar e tempo situados?

O que está demais?  
O que falta?

Os comentários dos primeiros leitores são o ponto de partida para reescrever o texto e fazer os ajustes necessários para então publicá-lo, já tendo percorrido várias interlocuções e se constituído como professor-autor-formador nesse percurso.

...mãos juntas vão aprendendo a se descobrir com os outros com mais experiência  
a cada situação vivenciada  
dia a dia da vida escolar, de novo, e de novo, até os conhecimentos serem vividos do lugar. Lin

## ■ O fim é o novo começo

O português, Antonio Nóvoa, especialista em formação de professores, resume, em uma entrevista à *Revista Nova Escola*<sup>3</sup>, o que podemos considerar como três princípios fundamentais para a construção da identidade professor-autor-formador:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

[...]

As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

[...]

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente.

É nessa articulação entre o **fazer pedagógico no espaço singular de atuação**, a **reflexão coletiva** e o **registro de experiências pedagógicas** que se formam os professores-autores-formadores. É a partir da troca desses relatos que outros professores poderão identificar-se com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecendo o colega como gerador de conhecimentos e, portanto, formador. É assim que cada professor, profissional da educação linguística, se vale da própria experiência como protagonista da sua prática situada para também se construir autor e formador.

3. Disponível em <[http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm\\_source=gstao+escolar&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=mat%C3%A9ria&utm\\_content=link](http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gstao+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link)>. Acesso em 1º de junho de 2017.



linguagem, tem desenvolvimento - o lugar onde se vive, por exemplo - é o ponto de partida para o processo de que se aprende a escrever, e que se aprende a ler e escrever, e que se aprende a escrever e ler.





## Reportagem

# PAIANDA que abre caminhos

Jéssica Nozaki

*Um jovem aluno consegue concluir o Ensino Médio, mas não tem condições de dar continuidade aos estudos pela necessidade de trabalhar. Essa história é uma velha e indesejável conhecida – daquelas que encontramos na rua, mas, constrangidos, mudamos de calçada para não precisar cumprimentar.*

Uma pesquisa encomendada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) ouviu, entre fevereiro e março de 2017, cerca de 1.200 estudantes que terminaram o Ensino Médio em 2016. O estudo revelou que 94% dos entrevistados acreditam que entrar na universidade seria, sim, o caminho natural, mas 70% deles não puderam seguir esse rumo por falta de condições financeiras.

A relação entre as dificuldades econômicas e o acesso ao Ensino Superior fica ainda mais evidente se considerarmos o balanço divulgado pelo Ministério da Educação em maio de 2017. Com taxa de inscrição mais cara, reajustada em 20,5%, o Enem teve o menor número de inscritos desde 2013.

Pensando em todo esse contexto, consultamos 52 semifinalistas, no gênero Artigo de opinião, da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que na época, 2016, cursavam o 3º ano do Ensino Médio. Perguntamos se eles tinham prestado algum exame vestibular em 2016, e as respostas mostraram um grande afastamento do cenário nacional. Nesse grupo, 79% dos estudantes prestaram vestibular, e 68% foram aprovados.

A semifinalista Josseane Fátima de Lima, de Picuí (PB) conquistou uma vaga no curso de história da Universidade Estadual da Paraíba. Para a aluna, o feito tem um caráter ainda mais especial, uma vez que ela é a primeira

**Jéssica Nozaki**

é colaboradora do Programa Escrevendo o Futuro; atua como *designer* instrucional e produtora de conteúdo educacional.

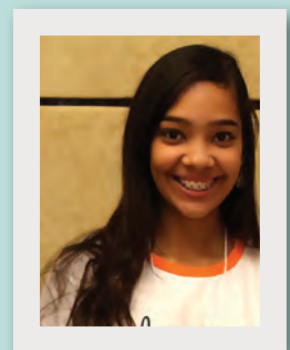


de sua família a ingressar no Ensino Superior: “Isso me incentiva e me motiva ainda mais. Eu quero conquistar o primeiro diploma da família e poder dar todo esse orgulho aos meus pais”.

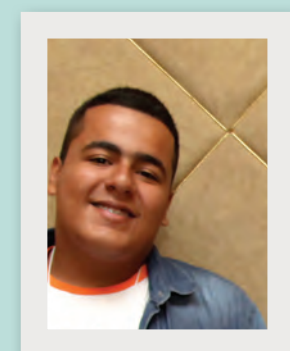
### ■ Microrrealidade olímpica – um parêntese

Assim como os atletas medalhistas nem sempre representam o investimento na prática esportiva de um país como um todo, aqui também precisamos olhar para essas porcentagens tendo em mente o perfil dos semifinalistas: um grupo de alunos, em geral, engajado com os estudos, que conta com o apoio familiar e o suporte da equipe pedagógica: “Sempre recebi incentivo das escolas pelas quais passei e da minha família. Quando queria um livro, meus pais me davam, ou eu pegava na biblioteca. Por meio da leitura eu conhecia mais palavras, tinha ideias e ganhava inspiração para escrever meus textos”, diz Josseane.

Ao falar de sua aprovação para os cursos de enfermagem e veterinária na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Estadual do Norte Fluminense, o estudante Marcos Vinício Anchieta, de Rio das Ostras (RJ), faz uma análise de conjuntura: “Darcy Ribeiro disse que a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto. Acredito muito nisso. Eu tive a oportunidade de estudar sem outras preocupações e responsabilidades além do estudo em si. Sempre contei com minha família e sou muito grato por isso, mas sei que não é uma oportunidade de todos os jovens brasileiros da minha idade. As oportunidades não chegam às classes mais desfavorecidas, o que reafirma a utopia da meritocracia. Falamos muito disso no Encontro Regional da Olimpíada”.



*Josseane Fátima de Lima*



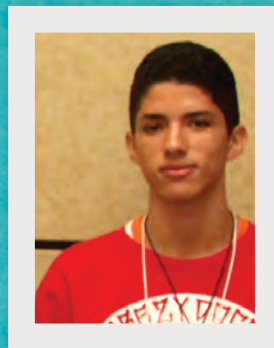
*Marcos Vinício Anchieta*

## ■ Empoderamento pela escrita

É consenso entre esses jovens semifinalistas o quanto a familiaridade com a leitura e a escrita foi fundamental na trajetória escolar, no crescimento pessoal e, claro no momento do vestibular. Segundo eles, a prática da escrita contribuiu não só para que tivessem um bom desempenho no aspecto formal da redação, de caráter dissertativo, como também ajudou em toda a preparação para a prova: a pesquisa temática, a interdisciplinaridade, a tomada de posição, a interpretação de texto.

Todo o processo de participação na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro também ganha destaque nas falas dos alunos, tanto no que diz respeito à produção textual no gênero Artigo de opinião, quanto às experiências vividas na Etapa Regional. Foi lá que os 125 semifinalistas [na categoria] se reuniram para atividades culturais e de formação, e puderam debater sobre uma questão polêmica de extrema atualidade e relevância: as ações afirmativas<sup>1</sup> para a garantia do acesso à universidade. Confira o que disseram alguns desses estudantes:

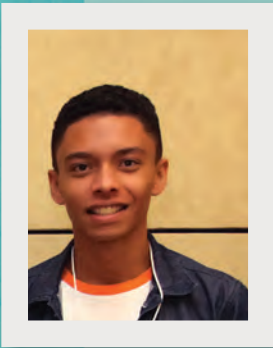
1. **Ações afirmativas** são políticas implementadas pelo Estado ou pela iniciativa privada para minimizar e, a longo prazo, corrigir desigualdades raciais, sociais e econômicas. Trata-se de medidas para promover a igualdade de oportunidades para todos, por exemplo, leis que exigem um mínimo de mulheres como candidatas a cargos públicos; e a adoção de cotas raciais, que consiste na reserva de vagas em universidades [empresas e outras instituições] para grupos étnicos historicamente marginalizados, sobretudo às populações negra e indígena.



Edson Lacerda

“Desde o Ensino Fundamental eu já tinha proximidade com a escrita, mas ainda não sabia de sua importância para transformar o meio social em que vivemos. Todo o trabalho na escola até a classificação para a semifinal da Olimpíada me deu essa visão de que a escrita tem valor prático e transformador.”

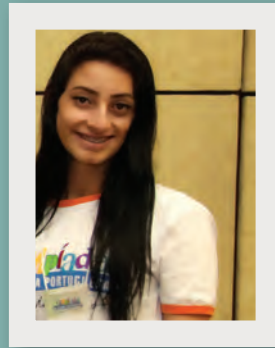
**Edson Lacerda**, Trizidela do Vale (MA), aprovado em letras na UFMA.



Mateus Miranda

“Depois da Olimpíada passei a ver minha comunidade com outros olhos, percebendo o quão importante é a participação dos jovens na sociedade. O debate despertou em mim a vontade de lutar pela democratização do acesso ao Ensino Superior. Além disso, pude crescer com a troca de experiências entre alunos de diferentes culturas, de todas as partes do Brasil.”

**Mateus Miranda**, de Itaguatins (TO), aprovado em ciências da computação no IFTO.



Emily Calixto

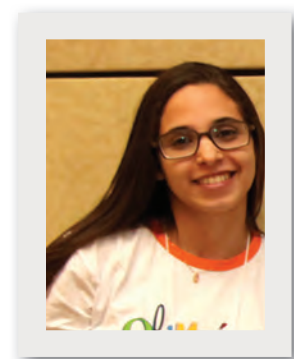
“A partir do momento em que me vi entre tanta gente inteligente, reconheci minha capacidade; passei a confiar mais no meu potencial e a buscar meu futuro. Fiz as provas do Enem e me surpreendi com os 800 pontos da minha nota de redação que me ajudaram a garantir a vaga na universidade dos meus sonhos.”

**Emily Calixto**, de Mafra (SC), aprovada em enfermagem na UFSC.

## ■ Um futuro a ser escrito

Perguntados sobre como aconselhariam outros jovens de escolas públicas a alcançarem a tão sonhada vaga no Ensino Superior, os estudantes mostram seus pontos de vista em caminhos bem pragmáticos.

Para Natália Nobre, de Arapiraca (AL), aprovada em psicologia na Universidade Federal de Alagoas, é essencial “estudar bastante, ler, manter-se informado, praticar a escrita e conversar com os professores”. Já para Edson Lacerda, também cabe aos jovens defender as ações afirmativas que, segundo ele, são “medidas que estão caminhando para colocar em bases iguais o acesso às universidades no Brasil”. Marcos Vinício conclui: “O mais importante é lutar pela escola e pela universidade públicas de qualidade; pela igualdade de oportunidades; pelo dia em que todo brasileiro terá efetivamente o direito de escolher o rumo de sua vida. E tudo isso só se dará por meio da educação”.



Natália Nobre

Página literária

# Homem ou boi de canga?

Revista A.B.C. | 1920

## Lima Barreto

Em 1893, quando se dava na baía da nossa cidade a revolta Saldanha-Custódio, meu pai exercia um pequeno emprego de almoxarife das Colônias de Alienados, na ilha do Governador. Um belo dia, os revoltosos, capitaneados por um oficial de Marinha, de cuja patente no tempo não me lembro, o Senhor Eliézer Tavares, que morreu almirante, tendo por segundo um cirurgião-dentista, o Senhor Nogueira da Gama, lá desembarcaram, mataram bois, carregaram gêneros, medicamentos e roupas e se foram em paz. Assisti tudo.

Na manhã seguinte, de falua, com alguns móveis e outros pertences domésticos, transportávamos nós, isto é, a minha gente, para a ponta do Caju, tomando caminho pelos canais pouco profundos que ficam entre os mangues e praias de Inhaúna e as ilhas do Fundão (aí o canal é fundo), Caqueirada, Bom Jesus e outras, cujos nomes me escapam. Emigrávamos.

Ficou estabelecido, entre as altas autoridades, que meu pai ficasse no Engenho da Pedra, litoral da Penha, com o depósito de gêneros necessários ao alimento de duzentos doentes que estavam na ilha, e ali fosse morar, para guardá-los e enviá-los em rações diárias para os dementados em abandono.

Assim fez ele.

Todas as manhãs, eu e meu pai saíamos, ele, a fim de providenciar para o envio diário de gêneros, e eu, menino de doze anos, para acompanhá-lo até onde Deus fosse servido mandar-nos.

Embarcávamos os gêneros no lugar denominado Engenho da Pedra, fronteiro a uma das colônias, Conde de Mesquita, tendo de permeio, no canal, a ilha do Fundão, coberta de grandes e frondosas árvores. Aquelas manhãs primaveris eram lindas e plácidas. Tudo muito azul; as árvores muito verdes e roçagantes; as águas do mar, espessas de azul da prússia; os longes dos Órgãos solenes, soberbos e altos; tristonho, o ilhéu do Cambambe, com as ruínas de um sobrado que parecia ter sido incendiado, à vista dos vestígios de fumaça nas paredes, nuas e eretas; risonha,

A Revista A.B.C. circulou no Rio de Janeiro de 1915 até meados de 1934.

In: *Lima Barreto – Antologia de artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores*. Belo Horizonte: Viva voz, FALE/UFMG, 2012, pp. 119-122. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/LimaBarretojan.pdf>>.



a ilha do Raimundo, com o seu bananal verde-claro a mirar as águas mansas do mar pela manhã; e a de Saravatã, lá longe, com o seu paiol abandonado — todo este quadro imarcescível me ficou gravado na memória até hoje, indelevelmente, como se fosse impresso à máquina.

Nós morávamos numa casinha de telha-vã, muito poeticamente situada a meia encosta de uma colina, cavalgando a estrada que levava ao porto de embarque. Na frente, a vista era curta, pois do outro lado da via pública, no alto de um monte que se erguia rapidamente, havia ruínas de uma capela, barrando, morrote e ruínas, o horizonte fronteiro da nossa casinha.

Aos lados, porém, a vista era vadia e larga, apesar de, à esquerda, existir construções meio acabadas de uma fábrica de vidros que não chegou a funcionar.

Todas as manhãs íamos, eu e meu pai, até o “porto”, ver o embarque de gêneros para a ilha.

Havia aí um destacamento de polícia, comandado por um alferes ou tenente. Lembro-me ainda de alguns fatos que lá assisti.

Uma manhã, quando estávamos à beira da praia, conversando meu pai com o comandante do destacamento, apareceu entre as Freixeiras, ilha do Governador e a ilha de Saravatã, uma lancha revoltosa. Logo se viu que ela disparava o seu canhão-revólver contra nós. Abrigamo-nos; os soldados apanharam as carabinas e entrincheiraram-se no casebre que lhes servia de quartel.

Fosse porque fosse, após dois ou três disparos, a pequena embarcação armada voltou para donde viera, e o sossego tornou de novo ao local em que estávamos.

No eirado, assim que o perigo cessou, o comandante disse para o meu pai:

– Olha, Barreto: se “eles” desembarcassem, eu fazia assim...

E mostrou como viraria a blusa pelo avesso.



## Glossário

**falua** — embarcação de dois mastros, velas triangulares (no sentido de “bastardas”), proa e popa afiladas, usado para serviço nos portos.

**roçagante** — que produz leve ruído por roçar em algo ou assemelhado ao de um roçar.

**imarcescível** — que não perde o viço, o frescor; impossível de corromper, inalterável.

**telha-vã** — telhado de recinto ou edifício destituído de forro; telhado cujas telhas são soltas, não fixadas por argamassa.

Esse caso, porém, não é o que nos interessa agora. É outro. Uma dessas manhãs, antes ou depois do aparecimento da lancha na ilha de Saravatá — não me lembro bem — um soldado ou cabo chamou meu pai de parte e pôs-se a conversar com ele.

Fiquei afastado, olhando o mar encrespado pelo terral, as gaivotas e as belas mangueiras do Galeão, lá no outro lado, que tinham visto Dom João VI e recebido, por várias vezes, a sagrada visita do raio, na sua secular existência.

Acabada a conversa, veio meu pai para mim. Nada me disse logo; mais tarde, porém, confidenciou-me:

— Você sabe o que aquele soldado queria?

— Não, papai.

— Queria que eu lhe dissesse por que esses dois homens estão brigando.

Esses dois homens eram Floriano e Custódio.

Esse pequeno fato, que podia passar completamente despercebido, feriu-me imensamente naquela fraca idade que eu tinha então. Nunca podia imaginar que um homem arriscasse sua vida sem saber por que, nem para quê. Pareceu-me isto estúpido e indigno mesmo da condição de homem. Um ato desses, de jogar a própria existência, devia ser perfeitamente refletido e consciente. Ficou-me o fato; e, anos depois, muitos anos mesmo, quando fui ler o formidável *Guerra e paz*, de Tolstoi, encontrei uma cena, não idêntica, mas do mesmo fundo. Não me recordo bem como é; mas dela se depreende que o soldado nada sabe dos motivos por que combate.

E assim é feita a guerra.

As massas de combatentes, homens simples e sem luzes, em geral, não sabem nitidamente por que dão tiros uns contra os outros.

Às vezes, os seus chefes e diretores conseguem instilar no espírito deles vagos motivos patrióticos; mas, na última guerra, tal coisa não pode ser concebida como movendo árabes, gurcos, senegaleses, curdos etc., a se matarem e a matar.

Esta última guerra foi uma mistificação de parte a parte. Vimos, agora, depois que veio à tona o “negócio dos navios”, como e por que nós entramos na guerra; como estávamos ameaçados de morrer aos milhares no norte da França, unicamente para que alguns especuladores ganhassem, em suma, um, dois ou mais milhares de contos. Eis aí a guerra, na sua essência.

O que, porém, faz ressaltar, de um modo cortante, o feito de inconsciência com que a massa dos combatentes é levada para os campos de batalha, é este trecho das burocráticas memórias do teimoso Ludendorff, que o *Correio da Manhã* publicou, em 18 do corrente.

Ei-lo:

**Atravessando as montanhas, eu abordei uma sentinela. Respondeu-me, em não sei que língua estranha, umas coisas que não compreendi. Os oficiais austro-húngaros que me acompanhavam também não compreenderam.**

É eloquente o patriotismo desse pobre-diabo de sentinela, que não compreende os seus oficiais e os seus oficiais não o compreendem! Perdido entre as montanhas, sofrendo frio e outras privações, com risco de morte, ele tudo isto sofre, a tudo se arrisca, certamente sem saber por que, e nem ao menos entende a língua dos seus chefes!

É incrível!

As causas da luta lhe devem ser perfeitamente estranhas, pois nem no mínimo pode compreender as exortações dos interessados nela; ele não tem nenhum interesse próximo ou remoto na contenda; mas ele vai morrer!...

É estranho, meu Deus! Não parece ser um homem; parece um boi de canga...

---

**Afonso Henriques de Lima Barreto** (Rio de Janeiro, RJ, 1881-1922) – romancista, contista, cronista e jornalista.





# De olho na prática

# ORALIDADE

## e ensino


# de língua portuguesa

Sandoval Nonato

## Falar na escola: um pouco de história

Tratar da oralidade como saber escolar ou conteúdo de ensino de língua portuguesa é abordar um componente curricular presente na história desse ensino desde sua gênese, ainda em meados do século XIX, quando a disciplina língua portuguesa foi-se oficializando nos programas e currículos da nascente escolarização formal no Brasil.

Estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa traçam o percurso pelo qual a linguagem oral foi moldando-se como objeto de ensino com base em saberes sobre os **usos da palavra**, mais especificamente, sobre o **uso retórico da palavra**, ou seja, sobre a **técnica** ou a **arte de falar em público**.



**Sandoval Nonato** é professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em linguística (Universidade Estadual de Campinas), com estágio pós-doutoral em didática de línguas (Universidade de Genebra). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



## Quais instrumentos ou recursos didáticos eram empregados?

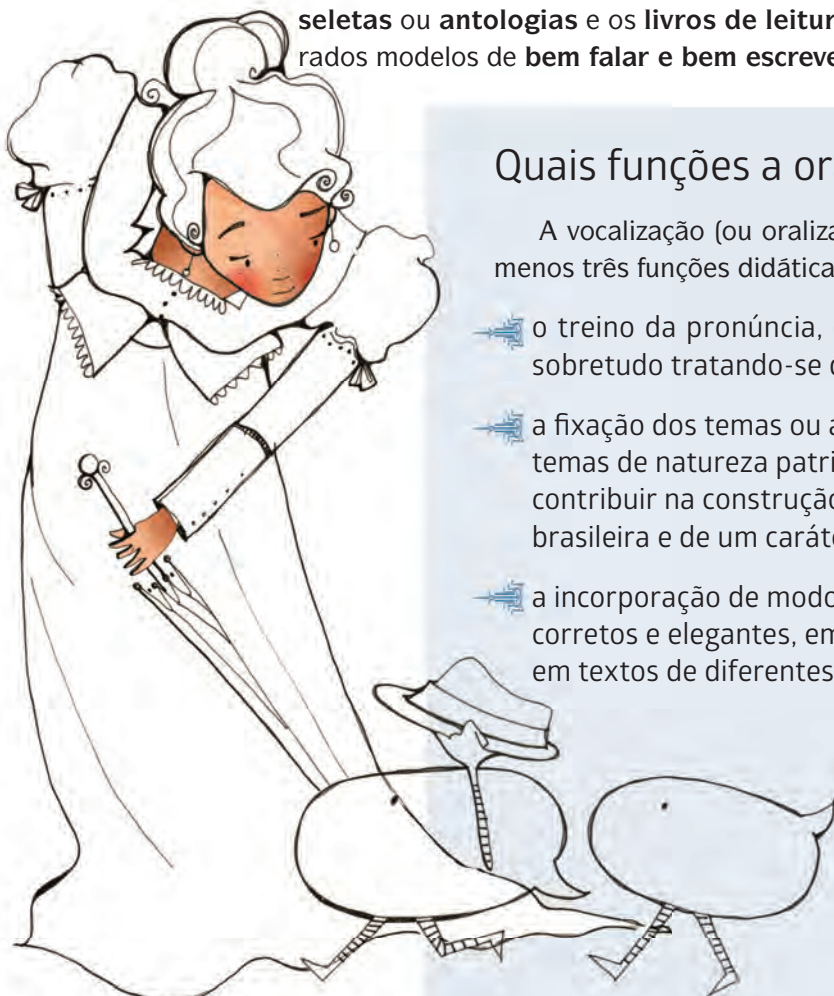
Exercícios de **recitação**, de **leitura expressiva** ou de **leitura em voz alta** e de **composição oral** (narrações, descrições, exposições, resumos etc.) são os **instrumentos didáticos** do professor de língua portuguesa para tornar presente e fazer circular o saber sobre oralidade na sala de aula.

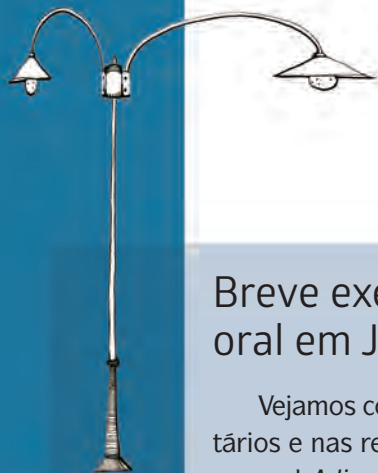
A esses instrumentos associam-se estreitamente aqueles que dão a base material ao saber escolar sobre oralidade: as **coletâneas**, **seletas** ou **antologias** e os **livros de leitura** de textos considerados modelos de **bem falar e bem escrever**.

### Quais funções a oralidade desempenhou?

A vocalização (ou oralização) desses textos-modelo tem pelo menos três funções didáticas, a saber:

- o treino da pronúncia, da dicção e da fluência em leitura, sobretudo tratando-se dos anos iniciais de escolarização;
- a fixação dos temas ou assuntos dos textos (por exemplo, temas de natureza patriótica ou moral que buscavam contribuir na construção de uma identidade para a nação brasileira e de um caráter para o cidadão brasileiro);
- a incorporação de modos de dizer considerados claros, corretos e elegantes, emprestados a autores renomados, em textos de diferentes tipos e gêneros.





## Breve exemplo: A composição oral em Júlio Nogueira

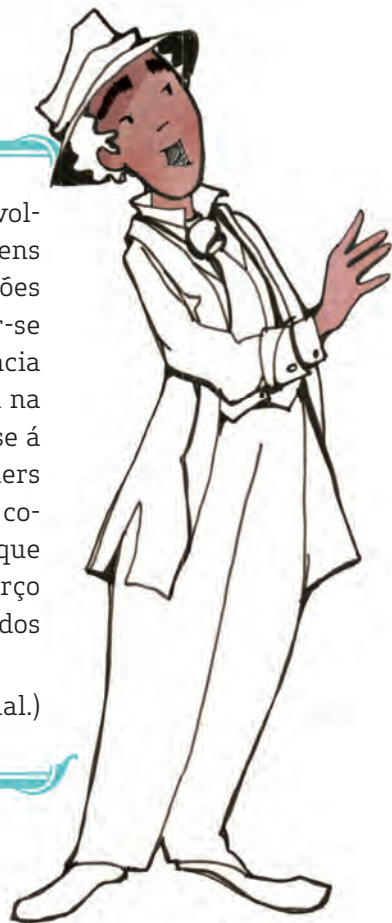
Vejam os como parte dessas funções da oralidade aparece nos comentários e nas recomendações feitos pelo professor Julio Nogueira em seu manual *A linguagem usual e a composição*, publicado em 1929.

No capítulo “A composição oral”, o professor apresenta seu método de ensino que inclui ampla lista de “exercícios de elocução”, entre os quais se encontram: narração de um acidente; descrição de um passeio, de uma festa cívica, escolar, religiosa; discussão em torno de um “thema social”; pequenos discursos para “festas escolares ou familiares; brindes por ocasião de aniversário...”.

Esses exercícios encontram sua justificativa na finalidade de formação das gerações de jovens para o exercício público da linguagem oral. Nas palavras de Julio Nogueira:

Esses e outros exercícios, que hão de desenvolver consideravelmente a capacidade dos nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações melhores de homens públicos, que saibam exprimir-se com clareza, correcção e até com a discreta elegancia que a todos empolga. O homem que fala bem, seja na conversação vulgar, seja em tom oratório, impõe-se á consideração de todos. É mais facil encontrar leaders entre os oradores de turmas que entre os bisonhos colegas que apenas os applaudiam. Não esqueçamos que falar bem, expor o pensamento ou opinião sem esforço nem repetições ociosas, prender a attenção de todos constitue já a melhor das recomendações...

(Nogueira, 1929, p. 317. Grafia do original.)



Não é demais lembrar que, na conjuntura histórica brasileira de toda a primeira metade do século passado, a escolarização não alcança sequer uma parcela mínima da população: assim, tanto os “oradores de turmas”, os futuros *leaders*, quanto os “bisonhos colegas que apenas os applaudiam” não representam senão uma parcela privilegiada da elite urbana brasileira que tem acesso ao letramento escolar.

## A oralidade revisitada: desafios atuais

Passados um século e meio de construção dessa tradição de ensino de língua portuguesa, começa a se desenhar, a partir dos anos 1980, a proposição de uma alternativa de tratamento da oralidade.

### Qual oralidade ensinar?

Nessa alternativa que se desenha para o ensino de língua portuguesa, a oralidade adquire um estatuto autônomo em relação aos outros componentes curriculares tanto do ponto de vista do saber ou do objeto de ensino quanto do método de ensino (instrumentos didáticos e atividades).

Do ponto de vista dos **objetos de ensino ou conteúdos**, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento socio-discursivo, à organização textual e aos recursos linguísticos de:

- ▷ gêneros orais (formais e públicos), como o debate, a assembleia e a exposição oral;
- ▷ gêneros textuais em que a oralidade é representada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas.
- ▷ gêneros textuais em que a oralidade aparece estreitamente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital (HQs, programas televisivos, emissões videogravadas, jogos digitais, *gifs*, *memes* ou *podcasts*, filmes de animação etc.).




Do ponto de vista dos **métodos de ensino**, propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola. Figura desse esforço é a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos.





## Quais os desafios atuais?

Do ponto de vista didático, entre os desafios do tratamento da oralidade e dos gêneros textuais orais nas práticas de ensino de língua portuguesa, estão aqueles que remetem:

-  à **natureza dos temas** – próximos às experiências e aos interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, distantes de umas e de outros pela complexidade de repertórios culturais que permitem mobilizar, o que pode permitir fugir, por exemplo, à redução do processo de produção da opinião à emissão de “contra” ou “a favor” desprovida de informação;
-  às **estratégias e aos recursos textuais de formulação e reformulação** dos repertórios temáticos gerados com vistas à exposição pública. Esse desafio supõe questões bastante instigantes, como a relação entre **oralidade e escrita**: note-se que o processo de produção do debate oral, por exemplo, ocorre imbricado à produção de um conjunto de textos escritos e orais, entre os quais, as notas escritas pelos alunos em seus cadernos e os diálogos orais que estabelecem nas atividades em grupo, quando do planejamento do debate.
-  aos modos de **vocalização pública** dos repertórios temáticos selecionados e (re)formulados, para um dado auditório. A elocução propriamente dita do gênero textual permite promover ações de apreciação das produções realizadas, à medida que elas ocorrem e ao final delas, ocasiões em que os alunos podem distanciar-se de suas próprias ações e daquelas dos colegas para pensar sobre elas (avaliá-las, ajustá-las, reforçá-las etc.).

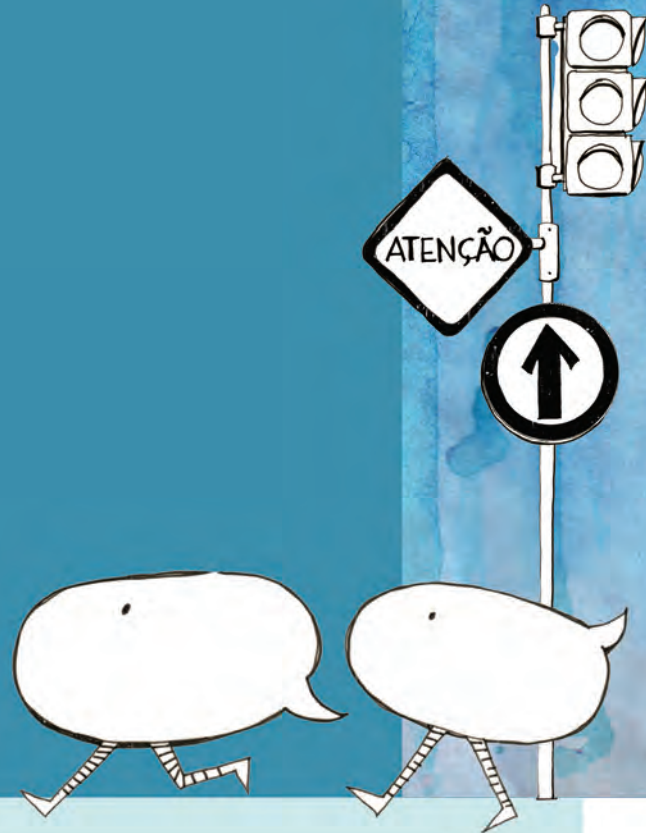
## Ensinar oralidade hoje: qual a finalidade?

Esses desafios didáticos desenham a faceta formal do tratamento da oralidade no ensino de língua portuguesa (formas de funcionamento e organização). Há, entretanto, outra faceta desse tratamento que é transversal aos desafios mencionados e que pode ser sintetizada na indagação: **por que ensinar a linguagem oral?**

Assim, para nós, professores, formadores de professores e pesquisadores do ensino de língua portuguesa, a pergunta central quanto ao ensino da oralidade não se reduz à delimitação de quais saberes selecionar ou à definição de quais instrumentos didáticos mobilizar, mas tem a ver fundamentalmente com a finalidade em jogo, ou seja, em favor de qual formação da criança e do jovem brasileiro se propõe ensinar os gêneros orais, com vistas à construção de que educação e de que sociedade brasileira.







## Para saber mais

### Documento consultado

NOGUEIRA, Julio. “Composição oral”, in: *A linguagem usual e a composição*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos, 1929, pp. 311-322.

### Sobre história do ensino de língua portuguesa

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese de doutorado.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?”, in: SIGNORINI, Inês (org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 73-108.

SOARES, Magda. “Português na escola – História de uma disciplina curricular”, in: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 155-177.

### Sobre oralidade e ensino de língua portuguesa

BENTES, Anna Christina. “Oralidade, política e direitos humanos”, in: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 41-53.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral – nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. “Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada”, in: *Delta – Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 25, 2009, pp. 39-66.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. “Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’”, in: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, pp. 21-34.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; SCHNEUWLY, Bernard. “As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica”, in: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, nº 3, set./dez., 2006, pp. 463-493.

# Tirando de letra

## Uma **DESCOBERTA** adolescente

**Jordana Thadei**

Tornei-me leitora aos 13 anos. Não, não! Eu fui alfabetizada aos 6 anos, como a maioria das crianças, naqueles mais de quarenta anos que já vão se afastando rapidamente. Mas a leitura só entrou na minha vida aos 13 anos. Até aí, ela era uma tarefa dentro da escola. Minha avó conta que minha mãe não brincou. Ela leu vorazmente desde os dias em que começou a decodificar palavras. Éramos recém-chegados na cidade de Rio Pomba, Minas Gerais. Minha mãe, professora, trabalhava o dia todo e estudava pedagogia, à noite, na vizinha cidade de Ubã. Quase não a víamos, eu e meu irmão. Ela passava os finais de semana soterrada em papéis da escola ou da faculdade. E lia, lia, lia romances que eu gostava de admirar. Eram grossos, finos, encapados, sem capa, escangalhados, novos, despencados, branquinhos, amarelados. Não importava. A livraria mais próxima ficava a 90 quilômetros. Mas a leitura, para ela, valia a pena, ainda que fosse do gosto literário do vizinho que tivesse algo para emprestar. Enquanto ela lia, podíamos fazer o que quiséssemos dentro e fora de casa. Ela estava transportada para outro mundo. Aprendi isso muito cedo e me beneficiei bastante disso, também.

A graduação terminou. Eu tinha uns 7 ou 8 anos e meu irmão, uns 4 ou 5. Minha mãe, finalmente, passava as noites em casa. Com o livro na mão. Passou a ler ainda mais. Independente, desde pequeninha, eu cruzava “o Pomba” de ponta a ponta, na minha Caloi roxo-metálica, acompanhada de dezenas de outras “crianciclistas”.

---

**Jordana Thadei** foi professora do Ensino Fundamental II da rede pública de São Paulo; atualmente, docente do curso de Licenciatura em Letras – Português do Instituto Singularidades. Produziu este texto durante o curso “Caminhos da Escrita”, no 1º semestre de 2017.



Aos poucos fui decidindo que os livros jamais me desconectariam do mundo, como pareciam fazer com minha mãe. E nunca me interessei por eles, assim como eles nunca me foram apresentados. Mas, no meio do caminho, tinha a professora do 3º ano primário, a dona Eliane, que, todos os dias, lia para nós. Lembro-me que o último livro do ano foi *O menino do dedo verde*<sup>1</sup>. Consigo ver o rosto da dona Eliane lendo a última linha do livro e fechando a capa verde vagarosamente, com um sorriso no rosto, não sem antes interromper a leitura por alguns segundos, para aumentar o suspense.

Não sei mais se nos fazendo suspense ou sentindo o suspense das nossas possíveis reações, pois nem imaginávamos que “Tistu era um anjo”. Pega de surpresa, fiquei emocionada e um pouco revoltada também. Afinal, eu encerrava um ciclo de histórias de finais previsíveis e felizes. No ano seguinte meu pai foi novamente transferido de cidade. Na nova cidade, algum professor passou pela 6ª série e exigiu a leitura de “um livro”. Qual livro? Qualquer um. Escolhi o mais magrinho da coleção do Monteiro Lobato que minha mãe ganhou e devorou aos 8 anos. Era bonita. Verde, de capa dura e escrita de dourado, feito enciclopédia. Mas não tinha ilustração e o papel da

1. Maurice Druon. São Paulo: José Olympio, 2008 [1957].





página já estava áspero. Não me lembro que livro li. Mas li. Era tarefa escolar e eu não ousava descumprir.

Em casa tinha a coleção do Monteiro Lobato e a coleção do Tarzan, ambas lidas e re-re-relidas pela minha mãe, na infância. E quanto mais eu sabia das histórias de que ela foi “criança-traça”, menos eu tinha vontade de ler. A professora da 6ª série se deu por satisfeita com a leitura de um livro. Missão cumprida para a professora e para os alunos. Nessa época, andei ganhando alguns concursos de redação, na escola, numa demonstração do descompasso entre a minha relação com a escrita e com a leitura.

Quando eu tinha uns 10 anos, meu avô me explicou, didaticamente, a importância da literatura na vida das pessoas. E me presenteou com *Dona Beija*<sup>2</sup>. Eu mal aguentava carregar aquilo e arrepiava só de pensar que um dia teria que dar cabo do calhamaço. Ele havia me tranquilizado dizendo que era “para quando eu tivesse vontade de conhecer”. Mas isso já era um compromisso de ter que ter vontade. Era isso ou decepcionar o meu avô. Minha avó, percebendo o despropósito do presente, fez uma tentativa com *Pollyanna*<sup>3</sup>, mas, certamente, o “jogo do contente” estava longe de nem ser sequer interessante para uma pré-adolescente bocuda e atrevida. Arriscou *Meu pé de laranja lima*<sup>4</sup> e funcionou mais ou menos. O livro ficou destruído pelas minhas lágrimas e a ideia de que a leitura era isolamento e sofrimento ia se fortalecendo em mim.

2. *A vida em flor de dona Beija: romance do ciclo do povoamento nas geraís*, de Agripa Vasconcelos. São Paulo: Editora Itatiaia, 1988.

3. Eleanor H. Porter. São Paulo: Autêntica, 2016 [1915].

4. José Mauro de Vasconcelos. São Paulo: Melhoramentos, 2005 [1968].

O tempo foi passando. Minha mãe ia muito a Juiz de Fora e sempre trazia presentinhos. Meu irmão ganhava um livro e eu algum acessório das Lojas Americanas, que me encantavam. Eu tinha uns 13 anos, quando, na casa da minha avó – o ninho das traças –, meu tio perguntou à minha mãe por que ela não trazia livros para mim, apenas para o meu irmão. Ela respondeu que trazia para ele porque ele lia e não trazia para mim porque eu não lia. Ele, então, perguntou “mas o que você oferece para ela ler?”. E minha mãe: “não ofereço nada, porque ela não lê nada!”. Não me lembro como terminou a conversa. À tarde o tio me entregou um livro, sem dizer muito. O título era *O menino no espelho*<sup>5</sup>. Nome de livro para criança, mas cara de livro de adulto. Perguntei se era pra entregar pra minha mãe. E ele “leia a dedicatória!”.

*Para Anadroj,  
Com abraço, do tio Cléber.*

Perguntei quem era Anadroj e ele me disse para ler de trás pra frente, espelhado. ANADROJ / JORDANA. Não vi sentido, mas achei engraçado. Perguntei por que ele tinha escrito meu nome de trás pra frente e ele disse: “Isso você só vai saber mais ou menos na metade do livro”. Terminei o livro no dia seguinte, apaixonada por Fernando Sabino e iniciada no prazer da leitura. Esse tio me “alimentou” de livros por muito tempo.

Anos mais tarde, em um evento na Unicamp, tive contato com o trabalho de Jorge Larrosa: “Carta aos leitores que vão nascer”. E me dei conta de que a leitora nasceu em mim aos 13 anos, embora eu já soubesse ler.

5. Fernando Sabino. São Paulo: Record, 2009 [1982].



Óculos de leitura

# LITERATURA

## desafios para o professor

Neide Rezende

Nessas duas décadas de trabalho com formação de professores de língua portuguesa no curso de licenciatura e com literatura e ensino na pós-graduação, uma das questões que emergem com força – nas conversas com alunos estagiários, nos relatórios de estágio e nas pesquisas – refere-se à formação do professor enquanto leitor.

Além dessas fontes, ouço com frequência, nos congressos, na mídia, em estudos acadêmicos, que o professor de hoje lê pouco ou não lê e que isso é em grande parte responsável pela má formação do aluno como leitor, uma vez que a condição *sine qua non* para formar leitores na escola seria que o professor fosse ele próprio leitor.

Não há dúvida de que um professor precisa conhecer com proficiência o seu conteúdo de ensino e possuir uma didática. Entretanto, no caso da literatura, como isso se dá? Qual a especificidade desse conteúdo e dessa didática? O que tem sido oferecido na escola é em geral o que se encontra no entorno da literatura:

**Neide Rezende** é professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).





autoria, datas, categorias abstratas como enredo, tempo, espaço, narrador – modelo hoje criticado, mas que persiste como cultura escolar.

Em voga nas instâncias educativas – em documentos públicos e em publicações acadêmicas e profissionais – encontram-se as noções de “leitura literária” e “formação do leitor”. O deslizamento de sentido que vai do “ensino de literatura”, expressão tradicionalmente usada, a essas novas expressões, deve ser observado com cuidado: se o primeiro detém-se só no texto, os outros consideram o leitor tanto no âmbito da recepção coletiva quanto do sujeito que lê. Trata-se de importante mudança de paradigma, iniciada nos idos de 1960, que desafia tanto o professor quanto os autores de materiais didáticos, uma vez que a formação nos cursos de letras é prioritariamente a análise e interpretação de textos literários, e é um resíduo desse modelo, hoje criticado por não considerar a leitura efetiva, que se mantém na escola.

As possibilidades de apreensão do texto pelo leitor, ou seja, a interação texto-leitor cunhada pela teoria do efeito estético<sup>1</sup>, são

1. Cf. Wolfgang Iser. *Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, v. 1 e 2, 1996. Segundo Iser, a obra literária tem dois polos: o artístico (texto produzido pelo autor) e o estético (concretização realizada pelo leitor). É pela experiência da leitura que ocorre o efeito, sendo a significação engendrada nesse processo, e não por uma ideia preexistente à obra.

rarefeitas e permanecem num plano muito desconhecido, infelizmente, como se se tratasse de outra dimensão, para além da escola.

\* \* \*

Uma das sequências iniciais do filme *Azul é a cor mais quente* (*La vie d'Adèle*. Chapitre 1 et 2), do diretor franco-tunisiano Abdellatif Kechiche, mostra a leitura feita pelo professor de um trecho do romance inacabado do escritor francês setecentista Marivaux, a partir do qual o professor interroga os alunos de Ensino Médio sobre a ideia de amor à primeira vista e sobre a impressão de predestinação que sentimos quando encontramos alguém especial. Adèle, aluna e protagonista do filme, irá em seguida vivenciar algo nesse sentido, quando encontra a garota de cabelos azuis por quem se apaixona. Em aula posterior, a classe lê e comenta um trecho de *Antígona*, cujo conteúdo também tem algo a ver com o momento de Adèle.

Em outro filme, notável, do mesmo diretor, *A esquivada* (*L'esquive*), os alunos ensaiam, sob orientação da professora de francês, uma peça, também de Marivaux, *Le jeu de l'amour et du hasard* [O jogo do amor e do acaso]. Trata-se nesse caso igualmente de alunos do Ensino Médio, mas em escola predominantemente de filhos de imigrantes. Os ensaios e reverberações da peça se disseminam para além da escola e tanto linguagem como sentimentos constituem experiência,

ou seja, o potencial de sentido desse escritor antigo ainda fecunda a vida contemporânea. Para o diretor, “o autor ensina a olhar os outros e a refletir sobre o comportamento humano”, segundo resenha do jornal *Le Monde Culture* por ocasião do lançamento do filme. Marivaux não é estudado apenas como documento de uma época, é lido enquanto fruição e conhecimento.

Trago esses filmes para refletir em especial sobre dois papéis: o do professor e o da literatura. São diferentes as posturas dos professores: em *Azul é a cor mais quente* temos uma aula magistral, professor lê à frente de jovens atentos, calmos e seguros; enquanto em *A Esquiva* a professora age como um diretor de teatro contemporâneo em meio a jovens às vezes vacilantes e intimidados diante da força da tarefa, mas nela profundamente implicados. Ambos os professores, entretanto, têm algo em comum: cada um a seu modo oferece a leitura direta do texto literário, que repercute muito além da escola, com “sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida”, como disse Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem”<sup>2</sup>.

Assim, pensando nas sugestões que me oferecem esses dois filmes e nos desafios dos novos paradigmas de ensino de literatura, gostaria aqui de dimensionar alguns

aspectos do professor de português enquanto leitor e professor.

Nas nossas redes de ensino, há variadas formações de professores e inumeráveis perfis de professores-leitores, a exemplo do que ocorre nas práticas sociais de leitura. Hoje, à leitura impressa se juntam fartamente suportes digitais, que ganham cada vez mais espaço entre jovens e adultos. Ora, ao problema da constituição do professor-leitor, que persiste há muito tempo – jornadas longas e exaustivas retiram tempo e espaço favoráveis ao livro – a tecnologia promove a primazia das redes sociais, das plataformas de filmes e séries, além da tevê (vilã até há pouco tempo). Por outro lado, a avalanche de *best-sellers* de boa qualidade, cujo alvo é o leitor jovem, também oferece deleite aos professores. Tais leituras, contudo, ainda que praticadas pelos professores, não são consideradas por eles legítimas; a representação de leitor que vigora é a do leitor dos clássicos, só esses capazes, segundo essa representação, de responder à formação humanista. Desse modo, constrói-se uma representação social de que os professores não são leitores, acentuada pelo fato de muitas vezes constituírem a primeira geração de grupos familiares com acesso a uma escolarização de longa duração.

Ao se sentir inseguro, sem tempo e cansado, o professor procura ludibriar a ausência da “alta” literatura – não compensada

2. Texto publicado na revista do Departamento de Teoria Literária IEL/Unicamp: *Remate de males*, 1999, pp: 81-90.

em sua formação inicial ou nas formações em serviço – apoiando-se nas informações do livro didático sobre autores e obras e tornando-as conteúdo de aula. Daí a queixa geral por parte dos alunos de que as aulas de literatura são “chatas”. Segundo os milhares de relatos de estagiários na minha disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa que acompanharam aulas na rede pública, elas são chatas mesmo.

Por que em vez de discorrer de modo estático sobre rimas e escansão de poemas, sobre categorias da narrativa, gêneros e movimentos literários, relação de obras do autor, linha do tempo, o professor não pode partir de sua própria experiência leitora e dialogar com os alunos? Mostrar esse professor-leitor plural, que não é detentor de um saber inacessível, pode deflagrar processos de leitura em que ele mesmo vai ler certos textos pela primeira vez. Por que não ler em sala como fazem os professores dos filmes de Kechiche? Ler trechos de livros, não do livro didático, estimular a conversa, perguntar sobre o efeito daquela leitura, daquele personagem, sobre aquilo que o texto sugere, mas não diz explicitamente... Por que não ler junto com os alunos um episódio de *Os Lusíadas* e descortinar todo o imaginário da época, século das grandes descobertas, das grandes curiosidades? E os poemas líricos de Camões, não revelam sentimentos reais para os jovens?

É possível, sim, propor novos modos de questionamento do texto, capazes de suscitar leituras singulares, de modo que os alunos se impliquem na leitura, relacionando-a ao que está “fora da literatura”, transformando e fecundando a vida, como nos filmes de Kechiche. Só desse modo, com base em uma leitura afetiva, implicada e pessoal, é possível construir um saber sobre a literatura, construir em sala de aula uma ou mais interpretações e permitir aos alunos-leitores que percebam como elaboram um sentido para si em confronto ou cooperação com a classe. E, por que não estabelecer pontes entre as leituras do leitor comum e uma obra clássica?

As formações inicial e em serviço poderiam seguir essa linha, mas os professores não precisam ficar de braços atados, podem “se libertar” das amarras de práticas estagnadas e abrir novos caminhos, mais vivificantes para si e para os alunos.





# Indicações

Novidades para ler, ouvir, ver, falar, pensar e sonhar

## Ao alcance dos olhos e ao pé do ouvido

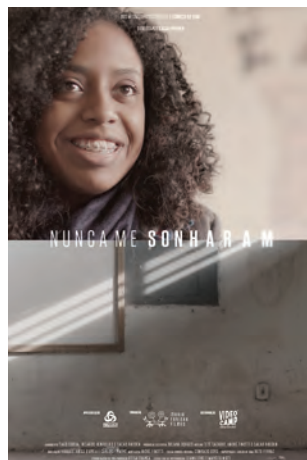
### Cinema/Vídeo

#### Nunca me sonharam

O documentário do diretor Cacau Rhodes, com iniciativa do Instituto Unibanco e produzido pela Maria Farinha Filmes, traz a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

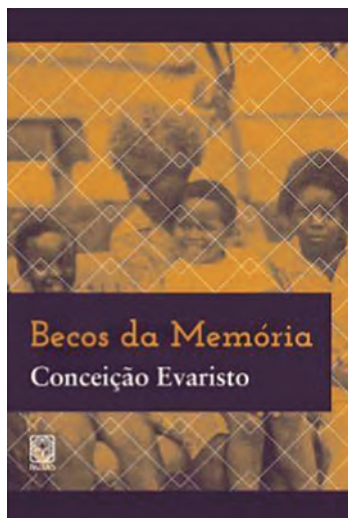
Pela voz dos jovens conhecemos seus sonhos, suas expectativas, suas ansiedades, seus valores, que são reiterados nos depoimentos de professores, diretores de escolas e pesquisadores de diferentes regiões do país. Questões como racismo, machismo, gravidez precoce, pobreza e violência comprometem a vida e afetam a aprendizagem dos estudantes, alargando a desigualdade social.

As cenas inquietam e convidam à reflexão sobre o direito e o papel da educação dos jovens na escola pública. Na plataforma VIDEOCAMP, estão disponibilizadas exibições públicas e gratuitas ([www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam](http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam)), para o acesso em todo o país. Para assistir ao trailer acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=KB-GVV68U5s>>.



Divulgação

### Literatura



Divulgação

#### Becos da Memória

*Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, escrito no final da década de 1980, ficou “na gaveta do esquecimento” até sua primeira edição, em 2006. Memória e ficção, oralidade e lirismo marcam a narrativa. O romance traz à tona a miséria, a fome, a violência, a doença, a vulnerabilidade dos moradores da favela. Para além desse pesar, há experiências de afetividade, solidariedade, companheirismo. São festas, casamentos, torneios de futebol, novenas, cantoria, ou simplesmente partilhar a caneca de café quente com broa de fubá.

Os personagens são construídos a partir do lugar social de escritora negra, de sua condição de mulher, que olha para o lado humano de cada um deles e à diversidade da “ambiência de uma favela”.

“Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela. [...] Hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era complicado”, relembra a escritora.

*Becos da Memória*, hoje na terceira edição, é publicado pela Pallas Editora. A força das palavras de Conceição Evaristo nos desafia a refletir sobre a exclusão, a desigualdade social e racial do Brasil.

## Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis

A jovem escritora Jarid Arraes, filha e neta de cordelistas do Ceará, lançou o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, pela Editora Pólen Livros. Ilustrado em xilogravura por Gabriela Pires, a obra resgata as narrativas de mulheres negras que lutaram pelo reconhecimento de seus direitos. Foram quatro anos de árdua produção e pesquisa – em razão dos escassos registros históricos confiáveis –, até a autora eleger 15 heroínas negras. Escritoras, ativistas, líderes de quilombos e de revoltas contra a escravidão têm suas biografias contadas em cordel.

Vale a pena levar essas personagens históricas para a sala de aula. “São mulheres de épocas diferentes, de Estados diferentes, que lutaram batalhas diferentes e que marcaram nossa história e nos deixaram um legado valioso”, evidencia Jarid, em entrevista ao *HuffPost*.



Divulgação

## Base Nacional Curricular Comum

Desde 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, vem sendo discutida de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) em articulação e colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. No dia 6 de abril de 2017 foi publicada a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum<sup>1</sup>, que ainda precisa ser discutida em audiências públicas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e depois homologada pelo Ministério da Educação.

As audiências públicas vão propiciar o debate em torno do documento, com transmissão ao vivo, via internet, possibilitando assim expandir a participação da sociedade.

Segundo o sociólogo Cesar Callegari, presidente da Comissão de elaboração da BNCC no Conselho Nacional de Educação, a comissão vai analisar o texto e preparar um parecer técnico que será submetido à votação. “Vamos ter uma audiência pública em cada região do País; começamos em Manaus (AM), em 7 de julho e terminamos em 11 de setembro, de 2017, em Brasília (DF). Nosso trabalho será

intenso e se for necessário, o Conselho Nacional de Educação poderá fazer modificações e aperfeiçoamentos no texto que nos foi entregue”, afirmou o presidente Comissão.

O Conselho espera enviar um projeto de resolução para o Conselho Pleno do órgão até novembro. Após a homologação pelo Ministério da Educação, as secretarias de Educação dos Estados e municípios terão um prazo de até dois anos para reelaborarem seus currículos.

As sugestões e propostas devem ser enviadas como documentos fundamentados, de forma impressa ou digital. Por meio eletrônico para o endereço <cne.bncc@mec.gov.br>; ou para o endereço físico: Conselho Nacional de Educação (CNE) – SGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50, CEP 70200-670, Brasília (DF).

### Conheça o calendário das audiências públicas do CNE, ainda sujeito a modificações, sobre a Base Nacional Comum Curricular:

#### 1. Região Norte

Data: 7 de julho de 2017

Local: Manaus (AM)

#### 2. Região Nordeste

Data: 28 de julho de 2017

Local: Recife (PE)

#### 3. Região Sul

Data: 11 de agosto de 2017

Local: Florianópolis (SC)

#### 4. Região Sudeste

Data: 25 de agosto de 2017

Local: São Paulo (SP)

#### 5. Região Centro-Oeste

Data: 11 de setembro de 2017

Local: Brasília (DF)

1. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>.

Professor, mantenha-se informado!  
Acesse o Portal  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)



Parceria

Coordenação Técnica