

LEITURAS EM EDUCAÇÃO

VOLUME 8

QUERTE TERESINHA C. MEHLECKE
KÁTIA CILENE DA SILVA MOURA
RODRIGO DA COSTA ARAUJO
[ORGANIZADORES]

Copyright by © 2021
Rodrigo da Costa Araujo *et al.*

Projeto editorial: Wilbett Oliveira

Editoração eletrônica: Semadar soluções editoriais

Revisão: Dos autores

Conselho editorial:
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehlecke (UFPE e CMB)
Dra. Kátia Cilene da Silva (UFPE)
Dra. Cremilda Barreto Couto (UFF/RJ)
MsC Rodrigo Costa Araujo (UFF)

Imagem de capa: kids [Klimkin - por Pixabay]

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação

A663l Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.-

Leituras em educação. Querte Teresinha C. Mehlecke, Kátia Cilene da Silva, Rodrigo da Costa Araujo (Organizadores) 1ª. ed. Cotia, São Paulo: Opção livros, 2021. 168 p. Volume 8.

eISBN 978-85-93447-19-8
ISBN 978-85-93447-23-5

DOI: https://doi.org/10.26893/desleituras.v6i6.60

1. Educação. 2. Literatura infantojuvenil. 3 Práticas pedagógicas. 4. Gestão educacional.
6. Educação básica
I. Título 2. Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.

CDD 370

Todos os direitos reservados.

www.opcaoeditora.com.br
contato@opcaoeditora.com.br
(11) 97360-1609

Todos os texto publicados neste livro estão em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Children [AkshayaPatra Foundation]

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....5

CAPÍTULO UM
POÉTICA DA ESCRITA: UMA RETÓRICA DA INTIMIDADE EM **DIÁRIO CRUZADO**DE JOÃO E JOANA.....9
Teresa Mendes

CAPÍTULO DOIS
A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O ELOGIO DA LEITURA.....39
Rodrigo Costa Araújo

CAPÍTULO TRÊS
O CONJUNTO DE GÊNERO DOS ESTUDANTES NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO.....67
Karla Epiphania Lins de Gois

CAPÍTULO QUATRO
DIALOGANDO COM PAULO FREIRE SOBRE ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERGUNTAS NOVAS PARA UMA VELHA EDUCAÇÃO.....87
Cremilda Barreto Couto
Mônica Sally
Pedro Marins

CAPÍTULO CINCO
LEITURA, DISCUSSÃOE COLABORAÇÃO COM AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: DO MICRO AO *TEAM-BASED LEARNING*.....117
Querte Teresinha C. Mehlecke
Jardel Lucas Garcia
Wagner Junio Cordeiro

SOBRE OS COAUTORES.....141

APRESENTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO

Leituras em Educação — volume 8 — constitui importante contribuição às discussões que se formulam sobre o ensino e a prática pedagógica - da leitura, da literatura infantojuvenil, da iniciação científica no Ensino Médio, dos infinitos diálogos com Paulo Freire. Esta coletânea, em seus cinco artigos, explora de modo consistente pressupostos teóricos que explicitam a importância da educação e sua construção em saberes, incluindo a tecnologia, quando refletem sobre a aprendizagem. Todas as leituras examinam, de maneira cuidadosa, a prática pedagógica oferecendo minuciosos roteiros de trabalhos, mostrando com maturidade e espírito crítico algumas respostas obtidas.

O primeiro artigo, intitulado *Poética da escrita: uma retórica da intimidade em Diário cruzado de João e Joana*, da Profa Dra Teresa Mendes (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Lisboa, Portugal) trata das novelas ficcionais epistolares, em particular as de autoria feminina e na literatura portuguesa para jovens, como é o caso de *Diário de Camila e Diário Cruzado de João e Joana*, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Essas produções romanescas distanciam-se em certos aspetos das modalidades convencionais do gênero.

Em *A Literatura infantojuvenil e o elogio da leitura*, segundo artigo dessa coletânea, o Prof. Mestre Rodrigo da Costa Araujo (UFF/SEMED) discute como a literatura infantojuvenil

explora *a leitura feito jogo combinatório, tendo como referência o livro Alice Viaja nas Histórias* (2007), do escritor italiano, Gianni Rodari (1920-1980). Pretende-se, no discurso-narrativa, revelar como a leitura gera outras significações, ora dispersa, ora disseminada, através dos recursos da intertextualidade e do trabalho que constitui a condição mesma de possibilidade da leitura e da escrita.

Karla Epiphania Lins de Gois (UNICAP), em *O conjunto de gênero dos estudantes na Iniciação Científica no Ensino Médio,* o terceiro artigo, trata, como o próprio título paratextual anuncia, do conjunto de gêneros elaborados como estratégicas realizadas por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no Ensino Médio. Esse conjunto envolve os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital, e, também, os da esfera acadêmica. O objetivo com essa leitura é apresentar o conjunto de gêneros dos estudantes na iniciação científica no Ensino Médio, com o intuito de observar se é possível apontar a interação entre os gêneros e, também, identificar um perfil de escrita individual.

Em *Dialogando com Paulo Freire sobre espaço e tempo na Educação: perguntas novas para uma velha Educação*, quarto artigo, os estudiosos Profª Drª Cremilda Barreto Couto (UFF/FEMASS), Profª Draª Mônica Sally (UFF) e Prof. Doutorando Pedro Marins (UFF) objetivam, a partir do centenário do educador Paulo Freire, estabelecerem diálogos sobre o seu legado, a partir da revisão de literatura de cunho qualitativo e da comparação quantitativa dos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Para tal recorte, consideram o contexto da pandemia do Coronavírus e evidenciam as desigualdades regionais brasileiras, destacando-se as categorias "dialogicidade" e "opressor e oprimido". Os resultados reflexivos apontaram para perpetuação da opressão, que marcam a trajetória da educação brasileira, especialmente neste período, em que o mundo foi assolado pela

pandemia. O distanciamento social e de acesso à educação tornou-se ainda mais severo ao expor a segregação tecnológica como mais um fator de obstáculo à educação equitativa e de qualidade para muitos estudantes.

Também sem desconsiderarem a pandemia do COVID-19, os três autores do quinto artigo, da Profª Draª Querte Teresinha C. Mehlecke, Jardel Lucas Garcia e Wagner Junio Cordeiro, intitulado *Leitura, discussão e colaboração com audiovisual na Educação: do micro ao team-based learning* falam das experiências de uso de ferramentas digitais para promoverem a leitura e produção de conteúdos, a interação e a colaboração no processo educativo em ambiente *online*. A partir de práticas pedagógicas que ocorreram em dois cenários (profissionalizante e superior), ambos em ensino remoto emergencial, eles tratam de experiências de aprendizado utilizando três tecnologias digitais. Essas investigações, segundo eles, foram bem recebidas e avaliadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes com os quais ocorreram, configurando, dessa forma, um modelo adequado de aprendizagem colaborativa e conversacional tanto para educação online quanto presencial.

A experiência com a prática pedagógica, com a leitura e as maneiras de aprender abrem novas perspectivas para qualquer leitor interessado em educação. Ao folhear os artigos dessa coletânea o leitor adquire impressões sobre o mundo da escola, da leitura, da literatura infantojuvenil e da escrita e das indagações que acompanham esses processos. As palavras-chave dessa obra aparecem em seu título - leituras em educação. A primeira - "leitura(s)" pressupõe uma modalidade de leitura-recorte - que decorre da apreensão do texto-escola, a partir da experiência de um ou mais autores. A outra - "educação" - apresenta-se, assim, como um domínio específico e intertextual que a diferencia de outros tipos de apreensão de textos transmitidos predominantemente pela escrita. Ambas são construções afetivas ou intelectuais, mas que, sem dúvi-

da nenhuma, se configuram por intermédio da ação eficiente e significativa da escola.

Leituras em Educação (volume 8), em seus cinco vieses ou artigos, avaliam as variáveis de construções afetivas. Com efeito, todos eles comprovam que a leitura e a educação constroem/proporcionam significados de maneira conjunta. E, por isso mesmo, estabelecem formas de diálogos com professores leitores, a fim de que essas reflexões tenham a oportunidade de espelhar suas vivências e expectativas nos meandros de sua atividade de leitura ou de prática pedagógica.

Rodrigo da Costa Araujo

Capítulo 1

POÉTICA DA ESCRITA: UMA RETÓRICA DA INTIMIDADE EM **DIÁRIO CRUZADO DE JOÃO E JOANA**

Teresa Mendes
[Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]

Resumo: Na literatura portuguesa para jovens, as novelas ficcionais epistolares, em particular as de autoria feminina, como é o caso de Diário de Camila e Diário Cruzado de João e Joana, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, distanciam-se em certos aspetos das modalidades convencionais do gênero. Referimo-nos ao estatuto condicionante de certos interlocutores; à inviabilização do princípio da alternância discursiva; à aproximação à escrita diarística pelo recurso ao discurso introspetivo e monologal e ainda à atribuição de uma dupla funcionalidade – comunicativa e expressiva – às cartas, entre outros procedimentos declinados nas novelas juvenis de cariz ficcional, que analisaremos neste artigo a partir da leitura de *Diário Cruzado de João e Joana*, uma obra em que a epistolaridade se institui como estratégia romanesca altamente produtiva e em que se permite perspetivar o modo como as personagens ultrapassam a distância física que as separa, comunicando entre si pela mediação da carta.
Palavras-chave: novela epistolar. Ficcionalidade. Literatura juvenil portuguesa.

Abstract: Fictional epistolary novels in portuguese literature for the youth, especially those of female authorship, such as *Diário Secreto de Camila* and *Diário Cruzado de João e Joana*, by Ana Maria Magalhães and Isabel Alçada, differ in conventional modalities of the genre. Between these differences, we can clearly distinguish some of them, such as: the conditioning status of certain interlocutors; the lack of respect of the principle of discursive alternation; the approach to diary writing through the use of introspective and monologue discourse and also the attribution of a dual functionality – communicative and expressive – to letters, among other procedures used in fictional youth novels, which we will analyze in this article. Our analysis will focus on the book *Diário Cruzado de João e Joana*, in which epistolary is established as a highly productive novelistic strategy and in which it is possible to see how the characters overcome the physical distance that separates them, communicating with each other through the mediation of the letter.
Keywords: epistolary novel. Fictionality. Portuguese youth literature.

INTRODUÇÃO

O gênero epistolar, tal como Elizabeth Campbell (1995) e Mary Trouille (1991), entre outros, demonstraram nos anos noventa do século XX, adquiriu, nas últimas décadas, contornos inovadores relativamente às convenções literárias em que se funda a epistolaridade tradicional, mantendo-se contudo a tendência de autoria feminina, sobretudo nos textos filiados na matriz ficcional. Campbell estudou diversas obras escritas por mulheres nos finais do século XX justamente para demonstrar que essas escritoras desempenharam um papel decisivo na mudança de paradigma[1], "jogando com as convenções epistolares para produzir textos revolucionários em sentido pós-modernista" (CAMPBELL, 1995, p. 332). Na verdade, segundo a autora, as novelas epistolares escritas por mulheres em particular desde os anos oitenta dão conta de uma revolta contra a cultura (masculina) dominante, incorporando no tecido narrativo não apenas a subjetividade e a emotividade da voz feminina, cada vez mais diluída e disseminada nas vozes plurais que literariamente a representam, mas também a visão crítica das mulheres acerca do mundo e da sociedade contemporânea.

Campbell destaca que tais novelas pós-modernas abrem caminho a novas formas de escrita, desconstruindo ou subvertendo os princípios tradicionais em que se funda a epistolaridade, nomeadamente os da reversibilidade e da alternância discursivas, do fragmentarismo, do ponto de vista adotado e da troca efetiva de cartas entre dois ou mais interlocutores. Na verdade, sintetizando os resultados da sua investigação, a autora concretiza:

> We see [...] women moved to discover themselves either by writing to another consciousness within themselves or by writing to "no one". [...] In the novels I discuss we do not see one comple-

> te letter, in two of them we see no letters at all. Yet letters are omnipresent and powerful. (CAMPBELL, 1995, p. 339).

Ora, e apesar de críticos literários como Blythe Forcey anteverem, no início da década de noventa, "o fim da epistolaridade" (FORCEY, 1991, p. 241) precisamente devido à transgressão dos modelos tradicionais praticada por um número crescente de escritores, é precisamente essa tendência que imprime à novela epistolar contemporânea maior dinamismo e vitalidade, fazendo perspetivar um futuro auspicioso na revitalização do género. É, aliás, essa a perspetiva defendida pela autora de "Re-Visions, Re-Flections, Re-Creations: Epistolarity in Novels by Contemporary Women":

> The increased amount of critical attention given the epistolarity novel in the last twenty years, more than it received in the previous hundred years, indicates a growing interest in the genre and also a social and critical climate in which it can flourish. Since its conventions lend themselves so well to experimentation with form, time, point of view, as well as to expression of individual vision, I think we will see an increase in the use of the genre, both in traditional form and its modernist form, for some time to come [...] (CAMPBELL, 1995, pp. 346–347).

Também em Portugal, no âmbito da literatura para jovens de finais de século XX, foram preferencialmente as mulheres, nomeadamente Maria Teresa Maia Gonzalez, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, que enveredaram pela escrita de novelas epistolares, publicando obras que, em certos aspetos, se distanciam das modalidades convencionais do gênero. É o caso, entre outras, da obra *Diário Cruzado de João e Joana* (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000), que constitui o objeto de análise do presente artigo.

DIÁRIO CRUZADO DE *JOÃO E JOANA: DIÁRIO OU NOVELA EPISTOLAR?*

Dando continuidade ao projeto de escrita de índole intimista inaugurado em 1999, com o *Diário Secreto de Camila*, as autoras da incontornável série Uma Aventura, um sucesso editorial sem precedentes no panorama da produção escrita para jovens em Portugal, retomam e ampliam as opções genológicas então adotadas, publicando, no ano seguinte, um outro Diário, embora investido de particularidades formais muito próprias que o permitem configurar como uma narrativa híbrida, oscilando entre a ficção diarística e a sua verdadeira condição de novela epistolar (ficcional).

De facto, apesar de ambos os "diários" permitirem uma (auto) reflexão sobre questões existenciais e comportamentais que preocupam os jovens portugueses do final do século XX, representados intratextualmente em Camila, João e Joana, é ao nível formal que eles se distanciam, não só pelas opções de gênero que efetivamente são tomadas pelas autoras, como também pela abordagem retórico-estilística aos temas e às situações narrativo-discursivas que é feita em ambos. Essa abordagem é, em nosso entender, mais consistente e inovadora (também em relação às convenções do gênero) no caso de *Diário Cruzado de João e Joana*, em termos estruturais, narratológicos e técnico-literários, destacando-se, a este nível, o recurso ao procedimento de *mise en abyme*, com o relato da narrativa paralela de personagens secundárias no interior das cartas de João.

Apesar de tais estratégias conferirem à obra um certo hibridismo genológico, o *Diário Cruzado* apresenta-se efetivamente sob a forma de uma novela epistolar, assente nos princípios convencionais da alternância discursivo-funcional e da interlocução *in absentia*, ainda que nem sempre esses proce-

dimentos sejam rigorosamente cumpridos pelos dois intervenientes do processo comunicativo. De qualquer modo, e mesmo antes de entrar na tessitura narrativa, o leitor percebe que se trata de facto de uma novela epistolar, embora investida de particularidades formais muito próprias.

Na realidade, a indicação paratextual fornecida pelo título - *Diário Cruzado* –, revestindo-se de uma ambivalência semântica bastante produtiva, permite ao leitor antecipar o modo como se configura a arquitetura textual: se, por um lado, diário remete para o carácter intimista do discurso, redigido numa primeira pessoa em tom confessional, por outro, o atributo que o qualifica - cruzado – pressupõe a existência de um intercâmbio discursivo entre dois interlocutores envolvidos num processo dinâmico de escrita. O sintagma preposicional (de João e Joana) confirma justamente a natureza epistolar da narrativa, explicitando o nome dos dois protagonistas implicados nesse processo.

Tal significa que, se ao nível do conteúdo as cartas, sobretudo aquelas em que se minimiza o pendor descritivo/narrativo, podem ser entendidas como fragmentos diarísticos de um eu que assim se revela pelo discurso, traduzindo "o registo predominantemente intimista, confessional e sentimental que o domina precisamente nas cartas em que se expressa, com todas as inerentes implicações intersubjetivas" (REIS; PIRES, 1990, p. 353), ao nível da forma, algumas das marcas contratuais da carta (nomeação do destinatário, fórmulas finais de despedida seguidas de assinatura, interlocução e alternância discursiva) são inequivocamente esclarecedoras da epistolaridade em que se funda a obra.

O sinal mais óbvio dessa epistolaridade fundacional é a troca efetiva de cartas entre os dois protagonistas, instituindo, entre outras, questões de gênero (masculino/feminino) prag-

maticamente relevantes. Na verdade, a perspetiva feminina surge mais focada em aspetos relacionados com o mundo interior da personagem e com as suas vivências familiares, enquanto a masculina, mais descentrada, se preocupa sobretudo com a factualidade envolvente. Dependendo da perspetiva adotada, tanto o conteúdo como a forma das cartas escritas e enviadas variam, pelo que, se as cartas de Joana não possuem a dimensão nem o fulgor das do seu amigo João devido ao estado de inquietação que a domina e à sua necessidade de reserva e de contenção das palavras, pelo contrário as de João primam pela extensão, pela regularidade, pela fluência e pela objetividade no relatar de factos exteriores a si, o que poderá explicar o pendor descritivo/ narrativo que as domina.

Além disso, essa correspondência entre dois interlocutores unidos por uma relação de genuína amizade atribui à obra certas particularidades diferenciadoras relativamente ao modelo tradicional da novela epistolar. De fato, o protagonismo é assumido por uma personagem feminina e outra masculina, o que, não sendo novidade na história da novelística epistolar, contraria de certo modo as convenções do gênero, uma vez que as personagens, embora física e geograficamente distantes, se encontram ligadas por uma profunda relação de amizade e não por motivações de ordem sentimental, como sucedia, por exemplo, no romance epistolar seiscentista e setecentista. Por isso, as cartas trocadas não são cartas de amor (sentimental), mas antes registos que dão conta dos percursos de descoberta (literal e simbólica) que ambas as personagens vão construindo ao longo da narrativa.

Percebe-se assim que, apesar do título da obra poder hipoteticamente ludibriar o leitor, ao recorrer à designação genológica de "diário", *Diário Cruzado de João e Joana* é, no fundo, uma obra claramente filiada na matriz epistolar (como o ad-

jetivo "cruzado" sugere) embora com características formais, narratológicas e discursivas muito próprias, que lhe atribuem um estatuto singular na literatura juvenil portuguesa de finais do século XX.

ESCRITA EPISTOLAR: ESPAÇO DE REVELAÇÃO E CONVERGÊNCIA EM *DIÁRIO CRUZADO DE JOÃO E JOANA*

Na obra em estudo, as personagens funcionam como figuras especulares, que, em face do outro, do seu Duplo metonimicamente revelado pela escrita, se reveem a si mesmas, o que aliás se pode de imediato deduzir pela denominação das personagens – João e Joana. As cartas assumem assim a sua função metafórica e simbólica de espelhos nos quais as personagens se observam, facilitando o processo de autognose dos sujeitos envolvidos no intercâmbio epistolar, e em particular de Joana. No caso da personagem feminina, inclusive, a leitura das cartas de João implicará uma mudança significativa de atitude face a si mesma e face aos outros porque o amigo/confidente, detentor de uma racionalidade que momentaneamente escapa a Joana, reavalia os factos apresentados pela amiga (o suposto romance entre o pai e uma rapariga brasileira) de forma objetiva e distanciada, como se da voz da sua consciência se tratasse: "Afasta-te e tenta desopilar. Por muito que tu e os teus pais sejam unidos, lembra-te que têm vidas independentes e cada um é responsável pela sua" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 139). A ser assim, tal estratégia parece de certo modo sublinhar as palavras de Elizabeth Campbell a este propósito:

> While the use of the mirror is not new in fiction, contemporary epistolary texts foreground the letter as a mirror as a women seek

> a reflection of themselves in both their texts/letteres and those of their correspondents and as many of them attempt to change their lives to reflect the mirror image. (CAMPBELL, 1995, p. 336).

Deste modo, obedecendo na generalidade ao princípio da alternância discursiva, que implica a óbvia reversibilidade funcional entre emissores e destinatários das cartas, a correspondência assídua entre os dois interlocutores potencia o estabelecimento de uma intensa comunicação à distância, que se institui como forma de compensação da ausência do outro, ainda que nem sempre este princípio seja rigorosamente observado na obra, como atrás referimos.

No entanto, se neste contexto a carta se assume como veículo privilegiado para estreitar distâncias, aí residindo o seu poder comunicativo primordial e a sua funcionalidade primeira, noutros momentos porém ela é entendida como um meio insuficiente para presentificar o outro, como se depreende das palavras de João: "Se estivesses comigo, acho que continuávamos a falar até nascer o Sol" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 25). Ora, sobre o paradoxo poder/falta de poder da carta no contexto de uma comunicação marcada pela distância física dos interlocutores, sublinhava precisamente Janet Altman, na sua obra *Epistolarity: approaches to a form*:

> [The one who writes] is conscious of the interrelation of presence and absence and the way in which his very medium of communication reflects both the absence and the presence of his addressee. At one moment he may proclaim the power of the letter to make the distante addressee present and at the next lament the absence [of the addressee] and the letter's powerlessness to replace the spoken or physical presence. (ALTMAN, 1982, p. 14).

A carta não substitui desta forma a comunicação presencial, que, para a personagem masculina do *Diário*, se poderia

arrastar pela noite dentro, "até nascer o Sol". A imagem é bastante produtiva do ponto de vista simbólico, indiciando não só o carácter interminável do diálogo que, numa hipotética (e desejada) situação de frente a frente, os dois interlocutores supostamente manteriam, como também a possibilidade de assim alcançarem um estádio superior de conhecimento, simbolicamente representado pelo nascer do Sol.[2]

Ainda assim, pela mediação da carta, os dois amigos superam de certo modo a distância física que os separa, sendo a linguagem escrita uma forma (económica) de presentificar o outro, pelo processo metonímico, e de, ao invés do que o espírito insatisfeito de João traduz, prolongar uma conversa temporariamente interrompida, como enfatiza Joana: "Adoro ler os teus relatos, enquanto leio é como se conversássemos, chego a ter a ilusão de te ouvir a voz" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 39).[3] Tal significa que a leitura das cartas é sentida de forma diferente pelos dois interlocutores: se, para Joana, as cartas do amigo lhe dão a ilusão de ouvir a sua voz, pelo contrário, as enviadas por Joana, porque contidas, pouco frequentes e de dimensão reduzida, como a personagem masculina diversas vezes lamenta nas cartas que lhe devolve, parecem insuficientes para clarificar o que fica por dizer, conforme se deduz pelas palavras de João: "O que é que se passa? […] Tu gostas tanto de escrever como eu e só me mandas cartas minúsculas. […] uma coisa sinto e sei: estás com problemas." (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 66).

Neste contexto, e porque a cumplicidade entre os dois interlocutores lhes permite aceder à interioridade do outro mesmo à margem do dito, é pela loquacidade do silêncio, consubstanciado na dimensão e no espaçamento temporal entre as cartas bem como no discurso elíptico da amiga, que João interpreta o estado de espírito de Joana e a sua pouca predisposição

para comunicar. Na verdade, é sobretudo o que não se expressa pela linguagem que aqui se institui como pragmaticamente mais relevante para dar a conhecer ao outro a interioridade e a circunstancialidade do sujeito emissor das cartas. Por isso, mesmo não descortinando o que se passa, João afirma saber e sentir que a amiga vive, de momento, uma situação problemática, incentivando-a a dizer o que ela insiste em ocultar.

Esta relação de afeto e cumplicidade entre os dois interlocutores ganha, aliás, particular expressão nas fórmulas de saudação, especialmente nas cartas que João dirige a Joana (Querida Joana; Minha querida, mais querida de todas as amigas; Janico), e de despedida adotadas por ambos (Um abraço firme; Um abraço infinito; Um abraço desde já reconfortante; Um abraço forte e muito, muito amigo), embora ao longo da narrativa outras manifestações de afeto mútuo sejam igualmente visíveis: "Sou o teu maior amigo, mais próximo do que um irmão [...] " [João] (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 67), " [...] queria estar ao pé de ti, ser eu a consolar-te" [João] (p. 151) ou " [...] és o meu único escape [...] " [Joana] (p. 72).

Também o tom de confidencialidade emprestado ao discurso, outro dos protocolos do gênero, como sublinham, de forma consensual, autoras como Janet Altman (1982, p. 47), Elizabeth Campbell (1995, p. 336) ou Patricia Pardinas-Barnes (2001, p. 166), reflete a proximidade afetiva entre os dois sujeitos, que as palavras de um e de outro evidenciam: "Faço aqui um parêntesis para te dizer o que talvez não dissesse a mais ninguém [...] [João]" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 48); "[...] por favor, nunca fales disto a ninguém, é top secret" [Joana] (p. 70). Ora, como afirma Janet Altman (1982), é a confiança no outro que impulsiona no sujeito o gesto de se confidenciar: "In order to make a confidence, as epistolarity characters so often do, one must have confiance in the confident" (p. 48).

Essa confiança e essa cumplicidade permitem inclusivamente a João descrever ao pormenor a excitação que a visão repentina de um corpo feminino a seus olhos «perfeito» despoletou no seu íntimo, num passado recente, e que ainda se faz sentir no momento da redação da carta, o que é significativo não só porque a linguagem do protagonista masculino não era habitual, à época, na literatura portuguesa para jovens, mas também porque esse discurso exaltado se dirige, em tom confessional, a uma personagem feminina, o que é claramente um indicador dessa relação de absoluta confiança e de pura amizade entre os dois interlocutores[4]:

> Voltei-me para trás, e no meio das espreguiçadeiras que se espalhavam na relva surgiu uma rapariga simplesmente perfeita. Tinha um biquini branco, «translúcido» e mínimo. O peito sobrava da parte de cima, as bochechas do rabo sobravam da parte de baixo, tudo muito bem ondulado, rijo e dourado. (…) todo o meu ser entrou em desordem. Creio que até as circunvoluções cerebrais devem ter esticado, fiquei com os miolos lisos e a palpitar ao ritmo dos passos dançantes. (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, pp. 34 – 35).

O olhar siderado do sujeito masculino focaliza-se, deste modo, em determinadas representações do corpo feminino – o peito, o rabo -, que são objeto de uma apreciação valorativa discursivamente consubstanciada na tripla adjetivação. A corporalidade assume portanto a forma de desejo para o sujeito observador, circunscrevendo-se assim a identidade da rapariga ao corpo que ela possui. Na verdade, o objeto da inesperada perplexidade de João é submetido a um esclarecedor processo de indefinição no discurso da personagem masculina, que a ele se refere apenas como "uma rapariga simplesmente perfeita".

O estado de extrema perturbação do sujeito é manifestado no seu discurso hiperbólico através de opções lexicais e

semânticas marcadas pelo registo coloquial, particularmente visível na expressão "miolos lisos". No entanto, a exaltação decorre não só da observação do corpo estático do outro, mas também dos movimentos que ele executa, fazendo João "palpitar ao ritmo dos passos dançantes", e ainda do contacto corporal que inesperadamente acontece entre ambos: "Ela muito simpática, deu a volta à mesa para beijar as visitas, também me beijou a mim, acelerando de tal forma a circulação do sangue que em vez de um sistema venoso me parecia que tinha dois [...]" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 35). De novo, o discurso da personagem surge dominado pelo registo hiperbólico, desta vez materializado sintaticamente no recurso à oração completiva e, no plano estilístico, no uso da imagem e da comparação: "em vez de um sistema venoso me parecia que tinha dois".

Ora, a riqueza do pormenor descritivo sinaliza o total à vontade que o sujeito tem com o seu interlocutor, sendo (aparentemente) irrelevante, pelo menos para João, o facto de este ser uma rapariga. Para o leitor, porém, esse é um claro indício da mudança de paradigma ao nível das concepções de gênero e também ao nível das relações interpessoais entre jovens unidos por uma relação de genuína (e desinteressada) amizade. Por isso, e apesar de ternamente apelidar João de «canibal» na sequência do seu discurso inflamado[5], o olhar de Joana é um olhar benevolente, de admiração e estima, um olhar que ultrapassa a circunstancialidade dos factos ocorridos e relatados, incindindo nas características pessoais do amigo:

> Não foi só à conta dessa Filipa que ficaste uma bomba-relógio. Tu és uma bomba-relógio. Andas sempre nos limites, sabes tirar partido das coisas, ao pé de ti a vida é uma festa num terraço em noite de lua cheia. Ou um romance que só inclui personagens principais. (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 39).

Partindo do profundo conhecimento que tem do amigo, os elogios de Joana, sentidos como sinceros por João, elevam a autoestima do seu interlocutor, que, nas cartas seguintes, destaca o efeito que tais palavras, facilitando o processo de autognose, produziram na sua pessoa: "Fiquei na maior com os teus elogios à minha pessoa" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 41), " [...] caí das nuvens! Disseste que sei tirar partido das coisas, que sei gozar a vida, e é verdade" (p. 67).

Nessa medida, a carta surge, em *Diário Cruzado de João e Joana*, como um espaço discursivo duplamente privilegiado: para exteriorizar a intimidade do sujeito e, sobretudo, para revelar ao outro aquilo a que mais ninguém tem acesso, à exceção do leitor. Ora, o acesso do leitor à interioridade de sujeitos textuais envolvidos num processo dinâmico de escrita envolve-o nesse halo de secretismo que as personagens pretendem manter apenas entre si – mas esse é justamente um dos protocolos de leitura que o romance epistolar (tal como o diarístico) postula. Na verdade, a confidencialidade fundacional dos textos permite o estabelecimento de uma provável comunicação enfática entre personagens e eventuais leitores empíricos da novela (ou do romance) epistolar.

A leitura de um romance epistolar é, pois, sentida como um momento de estranha proximidade entre o sujeito que aí se revela e essoutro que o lê. A partilha de um segredo, que se crê não ter sido contado a mais ninguém, torna esta relação emissor/ receptor (entidades ficcionais ou não) única. De fato, a instituição de um leitor confidente surge como uma característica do romance epistolar por pressupor a penetração num espaço discursivo sagrado e de acesso (quase) interdito. O leitor adquire assim o estatuto de confidente, penetrando na intimidade de sujeitos textuais que se assumem discursivamente como figuras especulares: "Ah! Joana, Joana, que bom ter uma pessoa a quem

posso contar tudo, mas mesmo tudo, como se falasse comigo. És o meu «outro eu»!" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, pp. 37-38).

Em termos psicanalíticos, a relação epistolar entre João e Joana poderia de certa forma representar o *transfer* simbólico, em sentido freudiano, entre paciente e analista, uma vez que os dois interlocutores encontram no seu Duplo um outro eu a quem confidenciar os seus segredos mais íntimos e indizíveis e, simultaneamente, a possibilidade de, pela leitura das cartas entretanto recebidas, "ouvirem" a sua própria voz. No fundo trata-se de uma obra em que se consubstancia o confronto de cada um dos sujeitos consigo mesmo e com o outro.

Esse "diálogo" surge, pois, envolto num halo de secretismo que impossibilita a outros o acesso às cartas de ambos. Aliás, são os dois protagonistas que cultivam essa necessidade de manter na esfera da privacidade os segredos e desabafos que só ao outro pretendem revelar, tal como é manifesto nas palavras de um ("Peço-te que não refiras nada do que te contei *transfert* simbólico. Quero fechar o envelope antes que voltem [Mafalda e as irmãs] da praia. À cautela tenciono ser eu própria a metê-lo no correio" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 210)) e do outro ("[...] mensagens abertas correm o risco de ser lidas por terceiros" (p. 79) ou "Esta carta é só para ti. Se estiveres rodeada de gente, guarda-a e adia a leitura" (p. 211)). As cartas são assim percebidas pelos dois interlocutores como um *thesaurus* que é preciso guardar e manter no espaço íntimo e inviolável da privacidade de ambos (longe, portanto, do olhar de intrusos) porque revelam a interioridade de quem as escreve – e, essa, os sujeitos querem preservá-la apenas para si (e para o seu Duplo).

As cartas correspondem, portanto, ao imperativo pessoal de dar a conhecer ao outro - ao Duplo no qual o eu narcísico se projeta e especularmente se revê - a interioridade de sujeitos de escrita movidos por uma necessidade imperiosa de relatarem,

com a máxima brevidade, as ocorrências do seu quotidiano ("tenho que te escrever hoje mesmo […] se não conto tudo até à exaustão, incluindo os mais ínfimos pormenores, rebento" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 9)) ou os seus desabafos: "Preciso imenso de desabafar, vou direita ao assunto" (p. 131).

É essa urgência de (se) dizer que permite a João, por exemplo, mais expansivo do que a sua interlocutora, encontrar estratégias discursivas de desdobramento e ampliação, destacando-se a este nível a inclusão de fragmentos dispersos, por vezes sob a forma de *post scriptum*, no final de algumas cartas, fragmentos esses que, prolongando o convívio virtual com a amiga, dão igualmente conta do estado de intermitência do sujeito e da sua incapacidade de se resumir no ato de escrita.

Para além disso, também a interrupção e o adiamento da escrita, gestos reiteradamente explicitados pelo sujeito no interior dos textos, traduzem a necessidade de fazer prolongar a comunicação diferida com o outro, instalando contudo entre os fragmentos um espaço de silêncio que sugere a momentânea necessidade de o sujeito se concentrar (de novo) em si mesmo: "Faço aqui uma pausa [...] apetece-me ir até ao rio dar um mergulho [...]. Na volta, continuo" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 75).

Ora, é justamente essa intermitência do sujeito em construção, materializada na descontinuidade da escrita e no próprio carácter fragmentário das cartas, a par de outros protocolos do gênero, que permite, neste *Diário Cruzado*, uma aproximação à escrita diarística, apesar de se tratar de uma obra em que existe de facto uma correspondência efetiva entre os sujeitos (mais assídua no caso da personagem masculina). Na verdade, este "Diário" sui generis não perde de vista a sua condição epistolar, porque as cartas, verdadeiro sustentáculo da narrativa, impõem implicitamente ao outro uma resposta, sem a qual a priori a imagem do outro se altera e se corrompe.

Essa resposta (ou a não-resposta) tende a originar, na obra em análise, a redação e o envio de uma nova carta, invertendo-se portanto os papéis frequentes vezes nesse processo tendencialmente marcado pela reciprocidade e pela reversibilidade funcional entre emissores e destinatários. A inevitabilidade da resposta é, aliás, uma das convenções do gênero que Janet Altman considera crucial na novela epistolar tradicional, assumindo-o nos seguintes termos: "In no other form of dialogue does the speaker await a reply so breathlessly; in no other type of verbal exchange does the mere fact of receiving or not receiving a response carry such meaning" (ALTMAN, 1982, p. 121).

A perspetiva de Altman pressupõe contudo que a carta exerça primordialmente uma função comunicativa e que aquele que escreve o faça na expectativa (e encete esforços nesse sentido) de obter uma resposta tão breve quanto possível da parte do seu interlocutor. Essa resposta é, pois, para Janet Altman, condição sine qua non num romance epistolar (tradicional). Mas se, por um lado, é a resposta do outro, quando lida, que faz evoluir a narrativa - na medida em que permite ao recetor, agora transformado em emissor, a redação e o envio subsequente de nova carta -, por outro, se o interlocutor, por algum motivo, não responde, o processo comunicacional pode ficar (momentaneamente) interrompido (e comprometido).

De qualquer forma, a não-resposta, estratégia frequentes vezes declinada nas novelas epistolares contemporâneas, como defende Campbell (1995, p. 336), é também uma forma de fazer chegar ao outro uma determinada mensagem, pelo que o silêncio se reveste de grande produtividade semântica e poder comunicativo nesta relação epistolar mantida à distância, dizendo porventura mais do que as palavras.

Na verdade, e apesar de a comunicação entre o eu e o tu se pautar quase sempre pela troca efetiva de cartas entre dois

ou mais interlocutores num romance (ou novela) epistolar tradicional, como os estudos de Altman demonstraram, investigações posteriores no domínio da novelística epistolar, como a desenvolvida por Elizabeth Campbell (1995), comprovam que nem sempre as novelas epistolares pós-modernas obedecem ao princípio da alternância discursiva em que se funda a epistolaridade tradicional e que, por conseguinte, nem sempre a resposta do outro surge como inevitável ou absolutamente indispensável para o evoluir da narrativa. Aliás, como assinala Campbell, há cartas que nem sequer chegam a ser enviadas porque aquele que escreve o faz como se escrevesse apenas para si mesmo:

> (…) many letters are written but never sent or are sent though the writer does not expect a reply. No matter. Once the letters are begun, the writers seem to be speaking to themselves, and, though the reader is ever-present, the writer becomes immersed in a discovery of herself. (CAMPBELL, 1995, p. 336).

FUNÇÕES EXPRESSIVA, RETÓRICA E COMUNICATIVA DA CARTA: AUTOCONTEMPLAÇÃO E DIÁLOGO A DISTÂNCIA

Para além da função comunicativa que lhe subjaz, a carta assume também uma função expressiva e retórica, na medida em que o sujeito, ao escrever para outro, por vezes mesmo consubstanciado na figura do seu Duplo, retira a máscara, expondo a sua interioridade e a sua subjetividade na superfície textual como se de um exercício autocontemplativo se tratasse. É esse, aliás, o entendimento de Michel Foucault (1983) quando afirma que:

> Écrire, c'est donc «se montrer», se faire voir, faire apparaître son propre visage auprès de l'autre. Et par là, il faut comprendre que la lettre est à la fois un regard qu'on porte sur le destinataire (par la missive qu'il reçoit, il se sent regardé) et une manière de se donner à son regard par ce qu'on lui dit de soi-même. (p. 17).

A carta é, pois, como se depreende das palavras de Foucault, o espelho onde o eu e o outro se observam e se descobrem mutuamente, mas também o lugar onde se (re)descobrem a si mesmos no outro, mesmo se, numa estratégia textual desconcertante, como acontece numa das cartas de João para Joana, o sujeito o faz referindo-se ao seu interlocutor numa distante terceira pessoa gramatical: "Dentro de mim ressoavam as frases que Joana escreveu a meu respeito. […] Resolvi dar-lhe plena razão" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 102). Parece clara, neste contexto, a dupla funcionalidade da carta – comunicativa e expressiva -, uma vez que, apesar de se dirigir a Joana, o eu fala preferencialmente para si, em discurso introspetivo.

Para além disso, e porque o sujeito emissor das cartas a elas regressa ocasionalmente para reler o que escreveu ("reli a minha própria carta e a ideia de que és o meu único escape tornou-se mais nítida" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 72)), a carta funciona também como mecanismo diferido de autorrevelação, facilitando o encontro de si consigo mesmo e com as suas (in)certezas. Assim se compreendem, as palavras do autor de "L'écriture de soi" quando afirma: "Le travail que la lettre opère sur le destinataire, mais qui est aussi effectué sur le scripteur par la lettre même qu'il envoie, implique donc une 'introspection'" (FOUCAULt, 1983, p. 17).

Ora, se é certo que, no *Diário Cruzado de João e Joana*, a carta cumpre em geral a sua funcionalidade primeira, que é a de ser lida por alguém, nem sempre a cada carta lida se sucede uma enviada, acontecendo também que em diversas ocasiões o sujeito emissor (João) não espera pela resposta do seu interlocutor (Joana), seja porque este se remete voluntariamente ao silêncio seja porque aquele sente uma necessidade compulsiva de se dirigir à amiga: "Joana, Joana … A carta anterior ainda não chegou às tuas mãos e já te estou a escrever outra" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 55).

Nessa medida, poder-se-á afirmar que, também a este nível, a novela se tende a afastar dos protocolos enunciativos da narrativa epistolar, apesar de o princípio da reversibilidade funcional entre emissor e destinatário estar presente em diversos momentos, nomeadamente na parte inicial da obra – nas oito primeiras cartas – e na parte final – nas últimas quinze. As restantes cartas – apenas quatro – são escritas por João, desdobrando-se o sujeito em estratégias discursivas plurais para entreter e distrair a sua amiga Joana (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 81), que, como o próprio afirma, "[…] anda muito em baixo e não me diz porquê" (p. 106). Não obstante, e apesar de não serem muito numerosas, tais cartas são em geral muito mais longas do que as outras, ocupando um espaço considerável no interior da narrativa. Para além disso, encontram-se quase sempre subdivididas em vários fragmentos, numa clara aproximação à escrita diarística, e nelas se inclui obsessivamente o já referido *post scriptum*.

Uma outra particularidade destas cartas é o facto de assumirem por vezes a forma de relato, incorporando-se na narrativa epistolar, pelo procedimento de *mise en abyme*, histórias de vida de personagens secundárias que Joana não conhece, mas que supostamente ficará a conhecer pela leitura do texto do amigo, tal como este anuncia, de novo dirigindo-se à sua interlocutora através da terceira pessoa: "[…] fiz este registo para a minha amiga Joana. Lendo participará na expectativa geral sem ter cá estado. Vantagens da escrita" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, pp. 114–115). Essa vantagem é, aliás, reconhecida em diversos momentos por Joana ("(…) acertaste em cheio na maneira de apresentar as experiências desse dia agitado, pois tenho a sensação de que assisti a tudo o que aconteceu" (p. 26)).

Acresce ainda que algumas das cartas não têm apenas um destinatário individual, como sucede com as duas em que

João se dirige a Joana e às suas primas, da mesma forma que uma outra é escrita coletivamente pelas quatro raparigas para o mesmo destinatário – João. Esta é também uma estratégia inovadora em relação à novela epistolar tradicional, atribuindo à narrativa, essencialmente dialógica, uma dimensão polifônica pouco convencional.

De qualquer modo, e apesar de nem sempre os sujeitos obterem do outro uma resposta imediata, ambos manifestam no discurso uma necessidade imperiosa de lerem as cartas do seu interlocutor, embora por motivos diferentes. Na realidade, se Joana, preferindo esquecer-se de si e dos seus problemas ("[…] conversando a respeito de ti e do que te rodeia, esqueço-me de mim e do que me chateia" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 72)), pede ao seu interlocutor empático que lhe escreva muito ("[…] escreve-me cartas bem gordas […]" (p. 68); "[…] mais uma vez te peço: escreve, escreve muito, fala de tudo, fala de ti, não fales de mim" (p. 72)) e amiúde ("Eu devia estar zangadíssima porque não me tens escrito todos os dias" (p. 39)), porque a leitura das cartas, exercendo uma função terapêutica, lhe permite "partir para outra" (p. 69), João, pelo contrário, pede à amiga que lhe escreva porque se preocupa com ela e quer ajudá-la.

Com efeito, a personagem masculina, sentindo que Joana precisa de si ("Os correios entraram em greve! Admite-se uma coisa destas quando tu precisas tanto das minhas cartas para te evadires de uma data de chatices que não sei quais são?" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 79), e preocupado com o silêncio e/ou a reduzida dimensão das cartas da amiga (p. 67)), insiste no pedido de resposta urgente, recorrendo a um discurso, embora afetuoso, cada vez mais assertivo e imperativo, um discurso que tem implícito o desejo de despoletar no outro o impulso do dizer: "Escreve-me!" (p. 66); "Livra-te de não responderes depressa e abertamente. Sou o teu melhor amigo […]

posso fazer exigências. Fico à espera, ouviste?" (p. 67); "quero saber o que se passa contigo. Ou melhor, exijo! A bola está do teu lado, chuta ou levas cartão amarelo. Cá fico à espera" (pp. 129-130; "sê exaustiva" (p. 152).

O paroxismo da inquietação que domina o protagonista do Diário Cruzado em face do silêncio inesperado do outro leva-o a inventariar uma série de hipóteses comunicativas de interlocução. Assim, evidenciando a sua total disponibilidade para ouvir a amiga estranhamente silenciosa, João afirma: "Se preferes contar diretamente, e estás lisa, telefono-te eu e se for preciso gasto a minha mesada toda para te ouvir. Se te é mais fácil contar os problemas por escrito, trata de ir comprar papel e caneta ou pede o computador portátil à tua mãe" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 129).

Aliás, a internet, o telefone ou o fax instituem-se, na obra, como meios alternativos (e mais rápidos) de estreitar a distância entre o eu e o outro, como parece evidente nos seguintes exemplos textuais: "[…] fiquei cheio de saudades, interrompi a escrita e fui telefonar" (DCJJ, 66) e "[…] mando-te esta folha por fax" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 79). No entanto, nem sempre a comunicação por essa via facilita o processo individual do dizer. Recordando justamente a ineficácia comunicativa que deriva do facto de estarem ambos «em presença» (da voz) do outro, João, lucidamente distanciando-se do ocorrido momentos antes, constata:

> Acabei de desligar o telefone, e apesar de termos falado quase meia hora, acho que ficou tudo por dizer […]Talvez o obstáculo, aquilo que nos impediu de estabelecer verdadeira comunicação, tenha sido vergonha […]. Se estivéssemos juntos era mais fácil, cara a cara a pessoa sabe até onde pode ir, mas a esta distância entupimos. Por isso é que vim a correr escrever-te. (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 137).

A escrita institui-se, neste contexto, como a forma mais eficaz (embora menos rápida) de comunicação a distância, porque, na oralidade, como assinala João, entupimos: "Há palavras que chegam à boca e voltam para dentro […]. Por escrito torna-se mais fácil […]" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 175). Com efeito, em presença do outro nem sempre é fácil exteriorizar a palavra interior, mesmo se a relação entre aquele que fala e o que ouve é sustentada por laços de amizade e de profunda empatia, como é o caso. A escrita, pelo contrário, devido ao seu caráter diferido, facilita o processo do dizer, porque o sujeito que escreve não tem de enfrentar o olhar avaliativo do outro.

Assim, uma das vantagens da escrita, assumida por João e por Joana no interior das cartas, reside precisamente no facto de o sujeito poder dizer pela carta o que não pode dizer na presença do seu destinatário, seja porque de alguma forma se sente constrangido ("(…) quero fazer-te uma pergunta que me é mais fácil formular por escrito" [Joana] (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 29)), seja porque assim não tem de ouvir as recusas do outro: "Também sei que em conversa telefônica já me tinhas dito «não, não e não». Escrevendo, não ouço essas negativas e posso pedir-te que continues a ler, que penses e verifiques se tenho ou não tenho razão" [João] (pp. 138 – 139).

A palavra que fica registada no papel adquire assim um estatuto vinculativo porque aquele que a recebe não pode impedir que seja proferida da mesma forma que não consegue deixar de a ler, por imperativos de ordem pessoal. Deste modo, se por um lado, aquele que escreve tem a possibilidade de dizer o que o outro não queria ouvir, por outro, quem lê pode interromper a leitura e retomá-la sempre que quiser, enquanto se apropria intimamente do que lhe foi transmitido pelo seu interlocutor.

ESCRITA E LEITURA DAS CARTAS - COMUNHÃO EMPÁTICA ENTRE O EU E O SEU DUPLO

A leitura das cartas é um gesto inevitável numa novela epistolar em que existe de facto, de forma mais ou menos regular e sistemática, alternância discursiva entre dois ou mais interlocutores. Talvez por isso, neste Diário Cruzado, o sujeito que escreve sinta necessidade de encenar à distância o (re)encontro que essa leitura potencia entre os dois amigos: "Ora lê o meu relato e embala, aposto que desta vez ouves a minha voz à distância, o papel há-de funcionar como se fosse um rádio" (MAGALHÃES & ALÇADA, 2000, p. 47). Deste modo, para assegurar uma troca epistolar verdadeiramente significativa, a leitura das cartas é tão importante como o processo redacional que as origina, tal como se depreende das seguintes palavras da autora de Epistolarity: Approaches to a Form: "Because the notion of reciprocality is such a crucial one in epistolarity narrative, the moment of reception of letters is as important and as self-consciously portrayed as the act of writing" (ALTMAN, 1982, p. 121).

Aliás, da mesma forma que a cena da leitura é valorizada e mimetizada no interior das cartas, numa clara estratégia meta-textual, seja pela voz de um sujeito emissor que impõe ao outro uma particular atenção na forma de assim (o) receber ("senta-te, relaxa, prepara-te […] Enche-te de paciência e ouve. Ou melhor, lê." (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 9)) seja pela do seu interlocutor, ao manifestar no discurso o prazer que a (re)leitura das cartas entretanto recebidas lhe proporcionou ("Adorei a tua carta […] já a li e reli várias vezes (p. 26) ou "Delirei com a tua carta" (p. 169)), como o recurso textual aos verbos adorar e delirar evidencia, também o ato de escrever surge mimetizado no discurso dos dois interlocutores, que, desse modo, fornecem ao outro as coordenadas espaciais e/ou temporais que lhe permitem «visualizar» a cena de escrita: "[…] estou a escrever instalado na

varanda da Cerejeira Brava" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 66), "Estou a escrever-te no comboio" (p. 140) ou "[…] volto a pegar na caneta, sendo já noite cerrada[…]" (p. 43).

A referência a locais precisos, como a varanda da Cerejeira Brava e o comboio, ou a momentos específicos do dia não só permite ao destinatário o acesso indireto ao contexto físico que envolve o seu interlocutor como indicia a necessidade imperiosa de este se lhe dirigir, independentemente da hora ou do local escolhidos. Nessa medida, tanto o leitor das cartas como, a outro nível, o leitor da obra percebem que a escrita funciona, para o sujeito, na ausência do outro, como espaço privilegiado de convergência e de revelação porque só ao outro, seu eu especular distante, o sujeito pode dizer o que, como ele próprio afirma, "[…] talvez não dissesse a mais ninguém" (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 48).

É pois pela escrita e pela leitura das cartas que os sujeitos caminham ao longo da narrativa no sentido de um maior conhecimento de si e do outro, de um outro ao mesmo tempo semelhante e distinto. A este nível, as últimas palavras de João, sintetizando em poucas linhas a visão do passado e a projeção no futuro, revestem-se de um particular simbolismo e de uma subtil intencionalidade pedagógica que, julgo, extravasa do universo textual:

> […] a primeira etapa já está ultrapassada e as próximas hão-de ser mais fáceis, verás que tudo se reencaixa e acaba bem. Estou a escrever-te na varanda da Cerejeira Brava e vi agora mesmo uma estrela cadente. Riscou o céu com um traço de luz tão forte e tão longo que a tomo por remate positivo de todos os nossos sonhos deste Verão. (MAGALHÃES; ALÇADA, 2000, p. 220).

Num registo retrospetivo e avaliativo, João faz um balanço positivo dos sonhos de Verão dos interlocutores deste

Diário Cruzado. Remate positivo é, aliás, a expressão linguística que provavelmente melhor resume (e dá por concluídas) as experiências e as angústias de dois adolescentes que, pela troca efetiva de cartas nesse período temporal correspondente a um ciclo da vida, um período que marca a transição simbólica para um tempo de maior tranquilidade e maturação psicoemotiva, adquiriram maior consciência de si e do outro.

A ser assim, o rasto de luz que a estrela cadente deixa no céu, revestido de um particular simbolismo, é o sinal de que, solucionados todos os problemas e dissipadas todas as dúvidas, se pode enfim fazer um regresso tranquilo à normalidade. Por isso, terminada a leitura da obra, o leitor poderá chegar à conclusão - e essa parece ser, aliás, uma das mensagens que o Diário Cruzado pretende veicular, que, tal como sucedeu com João e Joana, é possível caminhar no sentido de uma maior compreensão de si e dos outros se nesse percurso, preferencialmente, não estivermos sós. Ora, o convite sub-reptício à "explicitude" do dizer e à abertura ao outro adquire particular relevo e significado se pensarmos que o potencial leitor empírico da obra é, também ele, um jovem adolescente, provavelmente com problemas, angústias e interesses semelhantes aos dos dois protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o sujeito textual que metonimicamente se (não) revela pela escrita e aquele que assim o recebe, a relação é de profunda empatia e genuína amizade. E é sobretudo o que não se expressa pela linguagem que se reveste de maior produtividade semântica e se institui como pragmaticamente mais relevante para dar a conhecer ao outro, quase sempre de forma involuntária e indireta, a interioridade e a circunstancialidade de quem escreve. De certo modo contrariando as convenções do género

epistolar, em particular as da reversibilidade e da alternância discursiva, o receptor procura obter do outro, nesses casos, a revelação que ele insiste em ocultar, desdobrando-se em estratégias impulsionadoras do dizer. É aliás esse permanente jogo dialético entre a "explicitude" do dizer e a eloquência do que se silencia (ou que apenas se sugere) que, na literatura contemporânea para jovens, em geral, e nesta obra em particular, concede ao potencial leitor juvenil a possibilidade de exercitar a sua competência interpretativa e extrair significados plurais da tessitura narrativa, tanto latente como manifesto.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Janet. *Epistolarity*: approaches to a form. Columbus: Ohio State University Press, 1982.

CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema, 1994.

CAMPBELL, Elizabeth. Re-visions, re-flections, re-creations: epistolarity in novels by contemporary women. *Twentieth Century Literature*. Vol. 41. n. 3, pp. 332 – 348, 1995.

FOUCAULT, Michel. L'écriture de soi. *Corps Écrit*. n. 5. S/L: PUF, 1983.

FORCEY, Blythe. Charlotte Temple and the end of epistolarity. *American Literature*. Vol. 63. n. 2, pp. 225-241, 1991.

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel. *Diário cruzado de João e Joana*. Lisboa: Caminho, 2000.

PARDINA-BARNES, Patricia (2001). Letters from Harvard Enrique Anderson Imbert (1919–2000) and Rosario Rexach (1912-): a generational account of an epistolary friendship". *Hispânia*. Vol. 84. Nº 2, pp. 157 – 180, 2001.

REIS, Carlos; LOPES, Ana. *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina, 1990.

TROUILLE, Mary (1991). Writing the female voices: essays on epistolary fiction, by Elizabeth C. Goldsmith. *Eighteenth-Century Studies.* Vol. 25. n. 1, pp. 106 – 110, 1991.

'NOTAS

1 Nesse sentido, e reconhecendo que a afinidade das mulheres com o género epistolar foi desde sempre encarada como o resultado da sensibilidade feminina e do seu interesse pelas relações interpessoais, Trouille alude ao contributo das mulheres para a revitalização do género epistolar: "The history of women's epistolarity writing provides valuable insights into shifting gender stereotypes and changing cultural perceptions of gender-genre connections" (Trouille, 1991, p. 107).

2 Chevalier e Gheerbrant referem justamente que "o Sol mostra-nos, afinal, depois de todas as ilusões, a realidade, a verdade de nós mesmos e do mundo. (…) O Sol aguça a consciência dos limites, é a luz do conhecimento e a fonte de energia" (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 614).

3 Da mesma forma que o destinatário das cartas sente a presença do seu interlocutor, como sucede em *Diário Cruzado de João e Joana*, noutros contextos também aquele que escreve sente a presença do seu destinatário, tal como Elizabeth Campbell refere, frisando que esse é um aspeto recorrente na novelística epistolar tradicional e contemporânea: "The act of writing gives the writer the feeling that the addressee is present. The most often repeated phrase in epistolary fiction, traditional and contemporary, is «I feel I am speaking to you»" (CAMPBELL, 1995, p. 338).

4 Aliás, Joana já anteriormente tinha manifestado que essa relação de amizade só era entendida por ambos, nos seguintes termos: "Adorei a

tua carta (…) Como de costume, fui obrigada a ouvir piadas idiotas sobre a nossa amizade e fiquei irritadíssima. Se fosses rapariga, toda a gente achava normal (…); como és rapaz só encontram um motivo para as leituras sucessivas: amor encapotado. Que raiva!" (MAGALHÃES & ALÇADA, 2000, p. 26).

5 Na verdade, João assumira na carta anterior: "Quando me tornei a sentar, na impossibilidade de dizer o que me vinha à cabeça, enveredei pelo caminho das frases aparentemente simples mas com um segundo sentido que apenas eu entendia. A primeira foi «Gosto muito de carne». Tal como esperava, todos pensaram que me referia a comida." (MAGALHÃES & ALÇADA, 2000, p. 35). O discurso ambivalente do sujeito, apenas entendido por si próprio (e pela amiga, no momento da leitura da carta), é investido de uma duplicidade semântica altamente produtiva, porque se para os outros ele é entendido no seu sentido literal, para o sujeito surge, em sentido conotativo, como a afirmação do desejo carnal que o corpo feminino observado potencia.

Capítulo 2

A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O ELOGIO DA LEITURA

Rodrigo Costa Araújo
[Fafima]

Resumo - Discute-se, nesse breve ensaio, como a literatura infantojuvenil explora a leitura feito jogo combinatório, tendo como referência o livro *Alice Viaja nas Histórias* (2007), do escritor italiano, Gianni Rodari (1920-1980). Pretende-se, no discurso-narrativa, revelar como a leitura gera outras significações, ora dispersa, ora disseminada, através dos recursos da intertextualidade e do trabalho que constitui a condição mesma de possibilidade da leitura e da escrita.
Palavras-chave - Gianni Rodari - ilustração - intertextualidade - leitura - literatura infantojuvenil

Abstract This brief essay discusses how children's literature explores reading as a combinatorial game, having as reference the book Alice Viaja nas Histórias (2007), by the Italian writer, Gianni Rodari (1920-1980). It is intended, in the narrative-discourse, to reveal how reading generates other meanings, sometimes dispersed, sometimes disseminated, through the resources of intertextuality and work that constitute the very condition of the possibility of reading and writing.
Keywords - Gianni Rodari - illustration - intertextuality - reading - children's literature

Para amigas queridas:
Luiziana, Margarida e Andréa Bottino

LEITURA, INTERTEXTUALIDADES E LITERATURA INFANTOJUVENIL

Pensar a leitura implica compreender o texto literário como um campo de saber que possui redes, conexões, vasos comunicantes que "transmitem" sentimentos, ideias, perspectivas, comportamentos, cuja discursividade, múltipla e diversa, funda novas subjetividades. Esses entrelaçamentos exigem compreender o processo de regulação entre seus elementos em interação com o leitor a fim de acompanhar, pelos seus passos, a dinâmica de seu traçado e a liberdade de sua tessitura. Mais que isso, a reflexão sobre a leitura aponta a verdade lúdica feita de associações e regulações, cuja lógica o leitor desenvolve em situação contínua com a força explosiva do texto e de suas visualidades. Para o texto funcionar, o leitor é explicitamente interpelado.

Assim, busca-se, nesse ensaio, como se constrói o jogo combinatório das intertextualidades em Alice Viaja nas Histórias (2007), do escritor italiano, Gianni Rodari (1920-1980). Pela leitura, ilustração e literatura infantojuvenil pretendem-se entender o jogo de citações, as associações do livro a outras ideias e imagens e a outros discursos. A leitura, partir dessas premissas, gera outras significações: dispersa, dissemina.

Nesse percurso, faz-se necessário refletir sobre o ato de interpretar como potência de criação. Porque a interpretação acolhe, exercita-se, prossegue, risca, combate. A interpretação e a leitura interrogam. Filtradas pela imaginação e pela sensibilidade, recompõem materiais históricos, sociais, sensoriais, põem em movimento a experiência estética - inteligência e arte. Ao

gosto da escritura rodariana, recriam, pelas filigranas dos sentidos que se entretecem, o trabalho da escrita e da leitura.

BIOGRAFEMAS DE GIANNI RODARI

> A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se mostram nas condições normais da percepção sensível. Seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no obscuro.
>
> [Rodari]

Gianni Rodari (1920-1980) foi professor, jornalista e autor de vários livros, nasceu em Omegna, na província de Varese. Formou-se professor em 1937 e lecionou como tutor por pouco tempo na casa de uma família judia que tinha fugido da Alemanha e estava refugiada na Itália. Dava aulas das sete às dez da manhã para crianças e depois passeava pelos bosques, caminhando e lendo, "foi um bom tempo enquanto durou. Aprendi um pouco de alemão e com paixão, desordem e volúpia, lancei-me sobre os livros daquela língua" (RODARI, 1982, p. 11).

Iniciou sua carreia jornalística dirigindo o semanário da Federação Comunista de Varese. Foi chamado para colaborar com o Unitá, de Milão e fundou Pioniere, o primeiro semanário para crianças inspirados nos ideais do movimento trabalhista. Ainda jornalista, despertou a paixão pela literatura infantojuvenil e tornou-se o maior escritor de literatura para esse público, na Itália, e, em virtude disso, recebeu em 1970, o prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto de sua obra literária.

Em 1950 publicou sua primeira obra para crianças: "Il libro dellefilastrocche" - O Livro de poemas infantis, 1951 -, que é essencialmente baseada nas fábulas e voltada para esse perfil. Nela o leitor encontrará quase sempre a figura de um gato; Rodari tenta, desta forma, homenagear seu pai que ao ter ajudado

um felino, em um temporal, contraiu uma broncopneumonia e morreu, sete dias depois. (RODARI, 1982, p. 62).

Rodari escreveu mais de trinta livros e muitos outros foram publicados após sua morte. A maioria deles são obras infantojuvenis ou não. No Brasil, até o momento, foram traduzidos dezesseis delas. Entre eles estão: Fábulas por Telefone, Histórias para Brincar, O pintor, Alice viaja nas histórias e outros.

Com sua Gramatica da Fantasia (1982) o autor se tornou o "educador da imaginação", porque introduz técnicas que consistem na seleção de palavras que não possuem nenhuma relação, aparentemente, para fazerem delas um portal para a criatividade, inventividade e imaginação, - características de suas obras, e, por isso, mesmo, afirma: "imaginação é necessária até para se fazer o caminho de volta" (RODARI, 1982, p. 156). Nesses ensaios, o autor ensina, através de reflexões e técnicas, como aguçar a fantasia e a imaginação usando propostas práticas e simples. Ruth Rocha, no prefácio, para edição brasileira, confirma que os 45 capítulos têm o objetivo não apenas um contato físico com a criança, mas também, para instigar o "desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia" (1982, p. 9).

A importância do seu ensaio Gramática da Fantasia não abrange apenas a definição de uma literatura infantojuvenil atual, mas ocupa também um lugar de relevo na inovação dos processos e prática pedagógica com a leitura, em que a imaginação passou a ter direito à expressão nas salas de aula.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM GÊNERO MENOR?

Pensar a literatura infantojuvenil é, primeiramente, pensar em algumas reflexões. O que é uma literatura voltada

para o público "infantil" e "juvenil'? O que distingue esse gênero da literatura destinada ao público adulto? Qual a ideologia por trás da obra dita infantojuvenil? Essas são, dentre várias, algumas perguntas plurais que podem circular num primeiro contato com textos literários ou livros voltados para o público "infantojuvenil".

Refletindo sobre essas perguntas, a literatura infantil e juvenil configura-se enovelada nas questões que envolvem a educação, na intenção (e tensões) das relações adulto/criança, no texto e no leitor, na dependência infantil em relação ao adulto, na emancipação do receptor, nas intricadas relações em que predominam o didatismo do texto e os valores estéticos.

A literatura infantojuvenil - não obstante as amplas conquistas na sociedade pós-moderna, ainda, infelizmente - tem sido vista por muitos leitores e, também pseudoescritores, de forma pejorativa ou simplesmente como mero instrumento de intenção didático-pedagógico-educativa. Muitas vezes, isso leva a crer, ou mesmo induz a pensar que o significante "infantil" assume, semanticamente, para muitos, o valor de infantilidade, como se a menoridade do leitor infantil fosse transferida (e transcrita) ao texto literário, tornando-se, assim, erroneamente, uma espécie de pseudoliteratura ou uma literatura marginal.

Com esse pensamento, o lugar ocupado pela literatura infantojuvenil na arte literária reflete, de algum modo, o lugar ocupado pela criança na sociedade, já que ela, inserida na concepção de mundo regida pelo adulto, ocupa um lugar de "inferioridade social". Esse mesmo viés de leitura é estudado, criticamente, em Ligia Cadermatori ao refletir sobre o conceito de literatura infantil e, por isso afirma: "a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina" (1994, p.8). A literatura infantil, então, atrelada a um adjetivo pressupõe que sua linguagem, seus temas e o seu pon-

to de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, diz a estudiosa. A literatura, puramente enquanto substantivo, ao contrário, não predetermina seu público, supondo-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado nela.

Em contrapartida, como afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), apesar da depreciação com que o gênero é reiteradamente, considerado, o mesmo tem se tornado um relevante segmento da indústria editorial, além de ter integrado os currículos universitários. O fato é que, mesmo sendo considerada "menor" ou "marginal", a obra infantojuvenil parece ainda mais difícil que a voltada para os adultos, uma vez que precisa superar os ranços pedagógicos e utilitários e o comprometimento com as "facilidades sentimentais". Críticos como Khéde (1983) e Cadermatori (1994) observam, portanto, que esta adjetivação ao gênero denota uma limitação em razão da escolha de um público específico - "infantil" e "juvenil" - como distinto e separado dos receptores da obra literária em geral. E isso, na opinião de Khéde tem como causa o próprio contexto cultural em que se verifica a bipartição entre o mundo do adulto, com seus valores a serem alcançados, e o mundo infantil ou infantojuvenil, com seus "defeitos" a serem "corrigidos".

Nesse sentido, e contrariamente a todas essas limitações, pensar a literatura infantojuvenil, é antes de tudo, pensar a literatura. Não se pode, de forma alguma, desvincular a literatura de literatura infantojuvenil. Elas não se opõem, muito pelo contrário. Interagindo e reforçando esse discurso, Ana Maria Machado, em Contracorrente (1999) e Texturas (2001), sublinha que o importante, ao pensar a literatura infantojuvenil é o substantivo literatura e não o adjetivo infantil. Dessa forma, não se trata simplesmente de livros para crianças e jovens, mas antes, trata-se de literatura - de textos, que, rejeitando o estereótipo, apostam na invenção, na criatividade e no valor estético.

Assim compreendido, o espaço textual da literatura infantojuvenil, como o da literatura, é formado por um conjunto de elementos semi ambivalentes. O deciframento é sempre uma escolha. E se o texto ou obra infantojuvenil entendido como jogo barthesiano da escritura-leitura, só passarão a existir a partir de sua recriação numa leitura subjetiva e individual, a cada fruidor -, seja infantil, juvenil ou adulto -, a obra se apresentará, diferentemente, entre si mesma e ao mesmo tempo completa e incompleta.

Nesse plano, o texto literário é entendido como objeto de prazer que está constantemente estruturando-se, mantendo-se no estatuto da enunciação. Essa estruturação infinita do texto, que Barthes denomina significância - espaço específico em que se redistribui a ordem da língua - faz-se sensorial: o sentido das coisas nasce de dos sentidos, este é produzido sensualmente, com o corpo e sua vivência, a fragmentação e a cultura, disseminação de suas características segundo fórmulas desconhecidas.

De qualquer forma, é preciso pensar que o que importa para a qualidade na literatura infantojuvenil é o valor literário do texto, a sua literariedade, sem ignorar deliberadamente os aspectos sociais, históricos, religiosos e filosóficos que perpassam o texto. Portanto, é sempre importante lembrar algumas reflexões sobre esse gênero:

1. A literatura infantojuvenil é, antes de tudo, literatura.

2. Ela deve ser conceituada pelos elementos internos enquanto obra literária, mas não pelo seu receptor ou pela intenção ideológica veiculada por uma escola ou autor;

3. O livro para crianças e jovens, inserido na sociedade pós-moderna, capitalista e altamente consumista, é um objeto sedutor, atraente e, por isso mesmo, utiliza recursos como ilustração, formato, funcionando como suporte ou intenção, muitas vezes, para fins mercadológicos. Outras vezes, por trás

da aparência escondem-se valores destorcidos ou uma "falsa literatura infantojuvenil";

4. O interesse da criança por alguma obra está relacionado a vários fatores, dentre eles, o contexto social em que vive, o tipo de relação com o livro, o seu estágio psicológico, o contato anterior com outros livros etc. Portanto, querer que a obra seja escolhida, definida e conceituada pelo receptor, exclusivamente, - a criança - pode gerar muitos conflitos ou fortalecer o mercado capitalista e a continuação de um sistema de dominação.

5. A literatura infantojuvenil deverá ser, na maioria das vezes, em primeiro lugar, a obra de um artista, um artesão da palavra, que provocará o prazer e o diálogo, a imaginação, o lúdico através do dramático de suas técnicas, mas, principalmente, um trabalho que se realiza com a linguagem pela palavra.

6. Os textos e a literatura infantojuvenil vivem no mundo discursivo da textualidade e dos diversos meios expressivos, portanto, é preciso ler estes recursos linguísticos com a organização de linguagens, na maioria das vezes como prática intersemiótica;

7. A literatura infantojuvenil contemporânea, semelhante as ideias levantadas por Lucrécia Ferrara em A Estratégia dos Signos (1981), deve refletir sobre questões essenciais da modernidade: o estranhamento, o distanciamento, a recepção, o dialogismo e a paródia; a dialética escritura-leitura;

8. A literatura infantojuvenil não poderá desprezar a figura do receptor e seu processo de recepção, diferentes em qualquer outra produção-recepção artísticas;

9. O livro, aparentemente ingênuo, esconde outros discursos, outras linguagens, inúmeras leituras.

10. O texto, a leitura e o leitor, e, muitas vezes, o autor estão intimamente relacionados no trabalho com a literatura infantojuvenil.

Enfim, apesar do forte apelo mercadológico que a escola apresenta ou se percebe inserida, a literatura infantojuvenil tem se libertado do pedagogismo e do moralismo que a aprisionavam e tornavam problemática. No entanto, permanece, nesse gênero, a dificuldade que lhe é inerente: a de ser escrita por adultos para crianças e jovens.

Ela, de qualquer forma, no contexto contemporâneo, é influenciada pelos meios de comunicação e impõe uma reflexão sobre as diversas linguagens que interferem no código literário, obrigando-o a novas transformações. Do diálogo com o cinema, teatro e com as artes plásticas surgem obras que privilegiam a imagem, a fragmentação, a montagem, a intertextualidade, a citação dos diversos discursos, sem, contudo, perder o seu jogo lúdico e atraente. Desse recurso híbrido, a ilustração surge extremamente aperfeiçoada e integrada à narrativa, porém amplificada pelos diversos recursos, revitalizando a obra em si.

AS VIAGENS LITERÁRIAS DE ALICE

As várias etapas que compõem o percurso delineador da produção rodariana vão assinalar o paulatino afinamento de seu instrumento discursivo, mostrando a intervenção criativa operada pelo escritor na realidade existencial da sociedade em que vive, reforçando a inversão das ditas situações "normais". Com Alice Viaja nas Histórias (2007), não poderia ser diferente.

A leitura dessa obra faz com que o espectador e a personagem Alice se adentrem em um mundo fantástico, de encantadoras histórias, que, com metáforas bem construídas, transgridem ou questionam paradigmas, reavivam o imaginário, aparentemente, adormecido, com brincadeiras de inventar histórias que promovem um movimento interno. Pela capa, paratexto inicial, de textura lisa, em cores amarelas e verdes,

a protagonista Alice encontra-se no centro, com um pequeno livro na mão e uma cesta com algumas maçãs avermelhadas. Uma menina, que diante de um dia de chuva, em que poderia dormir ou até mesmo sentir o cheiro de terra molhada, ou assistir a um programa na televisão, não acha nada disso interessante. Mas o chuvisco que escorre pela janela sugere e anuncia que brincar lá fora está proibido.

Em seguida, surgem as personagens que vão dialogar com os Contos de Fadas clássicos, como a Bela Adormecida, com seu príncipe Felipe, o lobo, da Chapeuzinho Vermelho e o Gato de Botas. Todos emergem na trama com o intuito de unirem essas obras literárias usando o recurso da metalinguagem para desconstruir as interpretações clássicas em relação ao mundo real de Alice que entra na história.

Um dia que "Chovia...", onde ninguém podia sair de casa para brincar no quintal e, talvez, a única possibilidade de divertimento fosse "... um programa muito chato que passava na televisão...". Alice (personagem central, já situada na capa do livro) em sua janela se questiona, já no início: "... o que fazer?..." - um simples questionamento, lançado pelo narrador intruso, em terceira pessoa, abre possibilidades para que o leitor se sinta à vontade para, também, mergulhar neste universo transgressor que é a imaginação; espaço literário construído no encantamento e, consequentemente, na fantasia.

Alice sem ter o que fazer e, extremamente, entediada e "... muito de má vontade..." pega um velho livro na estante; um livro de histórias de figuras, e folheia algumas páginas, mas ao chegar à terceira página, percebe-se interessada. No entanto, a partir desse encanto, escorrega e cai dentro do livro. Assim, análogo aos Contos de Fadas, iniciam-se as viagens em uma página ocupada pela história da "... bela adormecida no bosque..." e "... junto com ela, todo o reino também dormia".

Diante das viagens literárias, Alice, agora acordada e sentada nas botas do príncipe Felipe, pretendia despertar a bela adormecida, porém, quando caiu dentro do livro, fez algum barulho e a bela adormecida "... que dormia, quem sabe há quantos anos..." acordou. A bela adormecida, contudo, não ficou feliz em despertar de seu sono, pois, esperava que um príncipe a despertasse com um beijo.

Percebe-se que Alice literalmente passeia, enfim, viaja por uma história ambientada nos multifacetados cenários dos grandes Contos de Fadas e nas eternas fábulas. Esses ambientes diversos, por onde Alice passeia, criam e recriam novos percursos. Atrapalhada, a protagonista caiu em outra página e se encontrou com o Lobo, que esperava ansioso pela chegada da Chapeuzinho Vermelho, para devorá-la. A partir dessa cena, a pequena Alice pula e atravessa mais de cem páginas, porque constata que, mesmo diante da sua explicação, - "... eu não sou a chapeuzinho vermelho...", - que o lobo, com suas presas, certamente iria devorá-la avidamente.

Ao chegar à última imagem do livro, a aventureira Alice ouve uma voz intrigante, de sorriso esperto e de bigodes, não seria este o Gato de Botas? Sim, ele que vem pedir para que quando o rei chegar, Alice diga que é a governanta do Marquês de Carabás "... Mas é mentira, protestou Alice". O felino fez de tudo para convencer a menina a mentir "... nas fábulas é permitido..." e Alice explica que não pertence ao mundo das fábulas, e por isso mesmo, não poderia mentir. O leitor é simplesmente convidado a refletir sobre questões como, por exemplo, o que é permitido ou não, o que é de fato verdade ou até mesmo ficção.

O tempo da narrativa inicia-se como cronológico. Porém, passada a primeira página, Alice cai de cabeça dentro do livro e, levando em consideração a subjetividade da narração, a variação dos personagens, os fatos se dão em uma sequência psicológi-

ca, retratando, a partir das viagens e da imaginação literária, um tempo construído no passado e que dialoga com o presente.

Em virtude dos questionamentos de Alice, O gato de Botas não gostou muito e, rapidamente, segurou nos cabelos da protagonista e a empurrou para fora do livro. A menina voltou para "... o mundo das coisas de verdade..." e de sua janela constatou que a chuva tinha passado, e agora, Alice já podia sair, enfim ir "... até o quintal para brincar".

Todos esses mecanismos narrativos e jogos de citação fazem com que os leitores explorem, criativamente, várias experiências, juntamente com Alice. E, a partir do portal "o livro velho", os leitores também se sintam provocados, como a protagonista, pela mesma curiosidade em descobrir o que virá nas próximas páginas e fazem deste gesto uma morada para a fantasia.

A ilustração da obra, extremamente criativa, segue em diálogo com a narrativa, numa comunicação linear da imagem com o texto. Alice, a protagonista em sua janela ocupando toda página do livro, em cores marrom e cinza, tons típicos de um dia de chuva, sugere o movimento das cenas e a atitude do leitor diante do texto. Os encontros do leitor e de Alice, com a Bela Adormecida ocupam uma página dupla da obra, quando dorme no meio do bosque, dentro de uma cama florida em tons de rosa, cor também de seu vestido-túnel. Em todas as páginas surgem corvos demarcando traços culturais da narrativa original.

As ilustrações em Alice viaja nas histórias sugerem que as imagens não sejam tratadas apenas como mero recurso lúdico, vão além da concepção do que se olha. Elas, antes mesmo de qualquer outro código linguístico, são as primeiras leituras intertextuais do indivíduo. As imagens e seus universos de signos, em grande parte dos livros infantojuvenis, instigam a importância que o sentido visual exerce sobre a vida dos in-

divíduos e são fundamentais, podendo ser ampliado ou até se converter num forte instrumento de comunicação. E, por isso mesmo, é quase impossível passar pelo livro infantojuvenil sem observar atentamente esses recursos paratextuais.

Os traços de todo o trabalho ilustrativo do livro são geométricos, algumas vezes em linhas retas, modos criativos e divertidos que surgem em cores marcantes, como em outras ilustrações das artistas. A partir das palavras, criam-se a luz, jogos de formas, tons multicoloridos para reforçarem o discurso literário e, também, ampliarem o potencial significativo da narrativa e estimular a inteligência visual. Além desses diversos traços ilustrativos, no processo tipográfico, a letra cursiva alimenta o imaginário da existência da caligrafia, do afeto, das relações entre escrita e imagem e da história dela contada pelos seus exímios calígrafos.

Em virtude dessas técnicas, pode-se compreender que Alice Viaja nas Histórias é um elogio à arte de ilustrar. Tem-se um paratexto visual que abre espaço para invenção, induz o leitor para uma leitura simples, contudo, rica em seus significados, em seus detalhes, signos e cores, despertando na leitura atenta, uma infinidade de sensações, tais como, o desejo, a curiosidade, a memória e o afeto. Certamente, a ilustração, nessa obra literária, constitui de uma realidade que exige um leitor desprovido de alguns preconceitos e que, por vezes, acha que a ilustração é menor, ou que não tem importância ou é apenas um recurso lúdico.

PELOS INTERTEXTOS, NAS VIAGENS DE ALICE

Alice viaja nas histórias constrói uma rede de histórias, uma ciranda de textos que se assemelham aos princípios de Batkhtin, Barthes ou Kristeva, pressupostos teóricos acerca de

noções e conceitos como os de escrita e leitura, além de outros relevantes como sentido, interpretação e jogo. Nessa ciranda, cada um desses intertextos tem como objetivo resgatar as leituras clássicas dos Contos de Fadas que ainda vivem na memória do leitor e fazem da viagem de Alice um verdadeiro e emocionante passeio pela fantasia. A partir dessas ideias, pretende-se analisar alguns intertextos e paratextos, embora a obra possua inúmeras possibilidades interpretativas.

Ao ler a obra de Rodari, nota-se que os intertextos e paratextos são inesgotáveis. Na capa do livro, de imediato, constata-se a sugestão das ilustradoras em descontruírem o perfil da personagem Alice, do clássico Alice no país das maravilhas, de Liwes Carroll, pois, antes a protagonista era bonita, de cabelos loiros, lisos e traços finos e é assim que é representada em várias adaptações e filmes. Porém, nessa obra, ela aparece como uma menina simples, de traços brutos, nariz grande, roupas humildes, apresentando, nesse caso, a transformação do conceito estabelecido pela sociedade, do belo como ferramenta que reproduz os valores incutidos pelos Contos de Fadas.



Capa do livro *Alice Viaja nas Histórias*

Nesta capa, Alice segura um livro-mala em sua mão direita, sugerindo ao leitor que se trata de histórias, ou melhor, das viagens dela em outras histórias. De fato, ainda sem saber que histórias são essas, é possível supor que Alice irá ler (reler) outros Contos de Fadas, identificando-se, de imediato, o caráter intertextual da obra. Na mão esquerda, a protagonista, também, carrega um cesto com uma maçã. Será a mesma maçã do conto Branca de Neve? Sim. Esse portal de entrada da obra de Rodari já sugere alusões ao poder da maçã, que representa a prisão da Branca de Neve ao adormecimento.

De um lado, um livro em que Alice inicia sua fantástica viagem nas histórias, e de outro, a maçã. Pode-se pensar que a protagonista se encontra entre dois eixos: o da liberdade, que o livro e a literatura propiciam e, por outro, o eixo da prisão, através do símbolo da maçã, como forma de esconder as realidades da vida.

Outro paratexto significativo, na obra, é a ilustração em que aparecem os pássaros que sobrevoam e sujam muitas páginas da história. Esse signo visual pode ser lido como uma sugestão do autor de que é possível falar com as crianças sobre temas que os adultos tendem a desprezar. Em seu livro Gramática da Fantasia (1982), Gianni Rodari dedica um capítulo para falar sobre "palavras proibidas", leitura por ele intitulada de Estórias tabu e afirma que:

> Os adultos, quando querem dizer que uma coisa não é boa, que não deve ser tocada, dizem que é caca. Nasce em torno da caca um mundo de coisas suspeitas, proibidas, culpáveis. Dele surgem tensões, dentro de si, como objeto misterioso em um quarto proibido. Mas podem ao menos procurar no proibido, no obsceno, uma compensação cômica, muito presente nas fábulas e, mais ainda nas anedotas que não se contam na frente das crianças. (RODARI, 1982, p. 101).

As ilustrações, nesse caso, sugerem, talvez, a ideia de que os pássaros possam ser figurações da liberdade conduzidas pelos Contos de Fadas. Essas narrativas, ainda que representem algo diferente e prazeroso, também possuem impurezas e tons de realidade, ou seja, mesmo que a presença dos pássaros, nos contos lidos por Alice, seja símbolo da liberdade, eles sujam, mancham o idealismo de que no mundo da fantasia tudo seja perfeito. O livro, então, desde a capa, até à imersão da protagonista em outras histórias, já conduz a uma reflexão dos valores cristalizados do que é belo, e do que não é. E, sobretudo, quais são as fronteiras entre realidade e ficcionalidade.

De Alice surgem alguns contos específicos que são intertextos nessa obra de Rodari. Ao cair na página, a protagonista encontrou A Bela Adormecida, que há muito tempo, anos até, jazia em uma cama enorme toda coberta por flores. Pode-se perceber que mais uma vez Alice bagunçou o enredo do conto clássico, desconstruindo a ideia de que o príncipe teria que acordá-la com um beijo e não como uma menina de outro mundo, de outra história.



Ilustração do livro *Alice Viaja nas Histórias*

Com seu nariz desconfigurado, A Bela Adormecida, nas ilustrações, assim como Alice, foge do estereótipo de beleza. Alice é um paratexto da desconstrução do "belo" e as personagens dos contos lidos por ela também são diferentes, destoantes, desconstroem os padrões estabelecidos pelo leitor e pela sociedade. Tratar de um assunto delicado como a morte nunca foi uma tarefa fácil, contudo, o livro Alice viaja nas histórias sugere este tema de forma delicada, sutil, em que essa representação é apenas bela e adormecida. O recorte é abordado de modo menos negativo ou agressivo, com um toque de delicadeza que permite estabelecer conexão com o mundo.



Ilustração do livro *Alice Viaja nas Histórias*

Outro intertexto presente na obra de Gianni Rodari é a relação com o clássico Gato de Botas. Sabe-se que este é um conto de Charles Perraut. Em Alice viaja nas histórias, o felino usa os seguintes argumentos: "... nas fábulas é permitido, sentenciou o gato..." (RODARI, 2007), porém a protagonista logo retruca: " - mais eu não pertenço ao mundo das fábulas: eu pertenço ao mundas das coisas de verdade". O Gato de Botas é a alegoria do mundo imaginário, fantasioso, fictício, conduzido pelo livro clássico da história. Ele sugere a representação de um mundo que valoriza a

imagem, onde a aparência, o status, o valor do prestígio social está acima de qualquer virtude da humildade humana.



Ilustração do livro *Alice Viaja nas Histórias*

O que acontece em Alice viaja nas histórias já era de se esperar, pois se tratando de Gianni Rodari tudo é possível, principalmente, no mundo da fantasia, onde as fábulas populares servem como matéria prima para criação de novas histórias. Por isso, Alice se assusta ao conhecer o mundo traiçoeiro do felino e, logo foge, argumentando que ela pertence ao mundo das "coisas de verdade".

A estrutura de toda da obra Alice viaja nas histórias exemplifica o que o Gianni em Gramática da fantasia diz:

> Criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (RODARI, 1982 p. 140).

O texto e a linguagem rodariano demonstram, com sutilezas, o domínio que exerce sobre as questões escolhidas e mesmo sobre a narrativa Alice, fragmentariamente harmoniosa. Não perde o fio da meada, a todo o momento ela é retomada, estendida - as questões (como as histórias dentro das histórias) retornam ampliadas, em crescendo. Isso intensifica o modo especular da composição que o escritor deseja.

A leitura, nesse caso, gravita e fala em torno do livro, dos Contos de Fadas, da própria literatura: ler, escrever, de um desejo para o outro, caminha toda a leitura. Porque ler é, nesse jogo, um rodopio, começa de um ponto qualquer, salta, repete-se, retrocede, insiste, ramifica-se em mensagens simultâneas e divergentes, torna a convergir, enfrenta momentos de tédio, vira ou pula a página, retoma o raciocínio, perde-se. Pode-se reconhecer aí uma direção, um percurso dirigido na medida em que tende a um clímax, e, em vista desse objetivo, prepararem-se as fases rítmicas, as recorrências de motivos.

Seguindo as pistas que o próprio livro infantojuvenil entrega, Rodari aponta, de certo modo, uma retomada de As mil e uma noites como parâmetros de composição. A leitura é declaradamente modelar, leva a lugares raros e desconhecidos pelo seu poder da literatura camuflar-se de si mesma, fingindo-se outra coisa que, quando se percebe, era ela mesma. Na multiplicidade que se configura em Alice há somente uma história, um livro que, estrategicamente, se finge de vários.

Esta obra apresenta ao leitor, portanto, um jogo fantástico, em que o objeto principal desta distração são as histórias que vão sendo citadas abertamente, adotando suas personagens principais, sem a necessidade ou preocupação de roubar suas verdadeiras identidades e fazer, com isso, novas histórias. Os intertextos e os pretextos presentes na narrativa é que fornecem a possibilidade de o jogo fantástico ser tão intrigante e

peculiar à literatura infantojuvenil. Nessa obra, em específico, a narrativa recupera os intertextos através da abordagem dos contos clássicos, dialogando com o mundo real de uma personagem criança. Todas essas citações, tanto visuais, linguísticas ou textuais, constituem para uma leitura lúdica e criativa dos Contos de Fadas na contemporaneidade.

A intertextualidade e o fio condutor dessa obra de Gianni Rodari propiciam o leitor a construir e interagir com os textos. Envolve-o na leitura como se ele estivesse montando um quebra-cabeça de muitas obras. Assim, desvela-se a intertextualidade, as várias camadas de textos e os diversos discursos que não oferecem a chave de leitura e nem limitam a significação do texto, pois este multiplica seus significados. Para Barthes (1997, p.17), "tudo significa sem cessar e várias vezes, mas sem se submeter a um grande conjunto final, a uma estrutura", o leitor constrói o enredo, atando o que precisar para significar o plural do texto. Dessa forma, o texto literário abre-se à leitura e à releitura.

O jogo das intertextualidades em Alice Viaja nas Histórias confere à literatura contemporânea uma ideia de "enciclopédia aberta" (CALVINO, 1990, p.131), aquela que contém a totalidade e não se fecha nela, mas, pelo contrário, se abre a um potencial de criatividade e multiplicações. Ela coloca em relevo um texto que dialoga com outros textos e, por isso mesmo, assume-se como uma estrutura não linear, construída por uma rede de relações, em que o autor não está sozinho - ele utiliza-se de vários autores para a tessitura de um texto plural e multifacetado. Ela, pelos seus atributos e palimpsestos1, é uma

[1] Usando o palimpsesto como metáfora, Genette (1982) formulou o conceito de hipertexto para mostrar que uma obra sempre pode ser lida por ela mesma e em relação a obras de épocas anteriores. O trabalho de escrita relacional é visto por Genette como resultado da transformação de um texto em outro, ou imitação de um pelo outro, ou seja, uma obra sempre deriva de uma anterior. A intertextualidade é o resultado de um embricamento de textos através de imitações, paródias,

narrativa composta por várias alusões e presença de outros autores no texto e, nesse sentido, ela dilui a paternidade do texto, como lembrou Barthes (2004), em A Morte do autor.

Na verdade, pelos processos criativos que entrelaçam os diversos textos compondo uma rica e generosa malha de significações, Alice Viaja nas Histórias é uma narrativa hipertextual2. Sua estrutura compósita está relacionada ao pensamento em rede, o que implica uma obra ser mais aberta e dinâmica. A hipertextualidade, segundo Neitzel (2009, p.249) "se constrói por meio de um processo relacional, textos que murmuram outros textos, que são lidos em relação a outros, que são modelados pelo autor e re-inventados pelo leitor".

NO JOGO DAS CITAÇÕES, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades (RODARI, 1982, p. 139).

Quem folheia Alice Viaja nas Histórias (2007), do italiano Gianni Rodari e com ilustrações de Anna Laura Cantone e Denise Mattos não tem como se encantar com as viagens, a memória de leitura e o deleite visual. Qualquer leitor atento

citações, plágios, traduções, reminiscências, paratextos, pastiches, alusões, críticas, paráfrases, entre outros.

[2] Para aprofundar esse recorte em livros infantojuvenis ler os livros: MARTINS, Elaine Cristina da S.; NEITZEL. Adair de Aguiar. *Narrativas hipertextuais infantis*. Curitiba. Appris. 2016 e NEITZEL. Adair de Aguiar. *O jogo das construções hipertextuais*. Florianópolis. Ed. Univali, 2009.

experimentará o tédio e a imaginação, a descoberta e as transgressões, a memória e o elogio delicadíssimo da leitura.

Trata-se de uma obra indagativa, carente de descobertas; a escrita transpira, ofegante, um gesto que atravessa o leitor, espalhando-se todos os escritos de uma memória de leitura, do alimento da literatura. Leitura como sabor, saber, dissabor, elaboração mental, metáfora. As histórias pululam. Ora parecendo haver calma e tempo. Ora é crise, tédio, enjoo, mistura de euforia, pressa, amor, encanto, quase uma gargalhada. Como leituras fabricadas no interior dos baús. E a história cresce, amplia-se com outras histórias, múltiplos discursos, inúmeros livros.

Alice Viaja nas histórias diversifica-se, alonga-se, como os tempos dos Contos de Fadas pelos séculos afora, em profusão: palavras, pensamentos, vontades, acúmulo, leituras infinitas, páginas e paisagens. Uma biblioteca de Alice? E o livro multiplica-se, porque ele se alastra, e ri: enquanto houver histórias e livros, o leitor estará tomado, possuído dos pequenos recuos, dos adjetivos cheios, dos vocábulos encharcados, cobrindo, com folhas e leituras, as páginas. O desenho do rosto de Alice permanecerá, tal como comprovam os retratos, praticamente o mesmo. Por isso ela não morre e atravessa séculos.

O jogo das citações, dentro do livro, assinala que a memória da literatura depende estreitamente da memória do leitor e da memória dos leitores que são, também, escritores e ilustradores, com suas lacunas, sua ordem e recortes de cenas, suas escolhas pessoais. Essa memória literária e lúdica orienta o movimento incessante dos textos e dela depende sua sobrevida no tempo. As intertextualidades aparecem a partir do jogo complexo e recíproco de duas atividades complementares que constituem o espaço literário, a escritura e a leitura pelas quais uma não deixa de se lembrar da outra.

A leitura, nessas constantes citações - também elas, alimento e alma da narrativa - dissolve-se nas multiplicidades do ler. A leitura invade a vida. Ela afirma-se como ato de liberdade, imaginação e criatividade, é construção que faz a obra nascer e transformar-se nela mesma.

O livro inteiro é um elogio à leitura, à literatura. É uma memória, trabalho de retomadas que não apenas narram; recolhem, imprimem, espalham, retém, recriam. É metáfora de costuras, lembranças, sensações. Histórias que correm de dentro para fora, para cima e para baixo, para lá e para cá. Agita mil fragmentos díspares, ora iluminados, ora em sombra, pendentes, oscilantes, errantes.

Os paratextos visuais e os vários intertextos em rede que o livro retoma, levam o leitor a entender que a partir de histórias formam-se outras histórias, retratando um tempo imaginário do presente relacionado ao passado dos Contos de Fadas. Alice imprime em si, como uma força da leitura/literatura, as obscuras manifestações do espírito humano. Parar e seguir, ler e não ler, ver e ler, operar e silenciar.

A protagonista do livro desvia as histórias do lugar, modificando-as; entra na fábula do Gato de Botas e, só depois de muito bagunçar os enredos, "cai", novamente, em seu mundo. Essa amplitude de caminhos, que remetem aos contos de infância é reforçada com a fascinação dos desenhos elaborados no livro, como, também, na trama envolvente dos signos e em seus desenlaces.

Assumindo certa ludicidade, as citações, em todos os casos, interpõem-se entre o texto e o enredo, da mesma maneira que há sempre livros que vêm consciente ou inconscientemente ao espírito daquele que escreve ou daquele que lê. Como todas as artes, a literatura se elabora com uma parte artesanal de bricolagem; e seu material é a linguagem. As citações, a reescrita, a

transformação e alteração, qualquer que seja a relação do autor - melancólica, lúdica ou visual - só reforçam o trabalho comum e contínuo dos textos, sua memória poética e seu movimento.

Alice Viaja nas Histórias conta e reconta a leitura, a literatura, pois assim tudo importa, a completude compõe a exigência da leitura, a forma necessária para a memória e a cultura. Por isso, também, retoma-se e constrói-se como Conto de Fadas. O verdadeiro conto sem fim, a leitura sem fim. Os mais de mil e um dias dos séculos, com suas vestes, seus luxos, suas delicadezas, seus variados quartos, seus escritos, seus sonhos, seus tapetes e colchas e retalhos, seus príncipes, humores, máscaras, decepções, progresso, perdas e o ganhos. Não apenas a natureza e as viagens são mágicas, mas também as janelas, os espelhos, os pergaminhos, os livros surpreendentes impressos, antigos e em qualquer lugar. O mundo é a leitura e a beleza. Mágicos a leitura, o livro, a literatura, a escrita, os Contos de Fadas, a ilustração. O claro mistério do que pode ser descoberto pela/na leitura. E, tudo, nesse mundo, parece significativamente próximo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo da C.; OLIVEIRA, Wilbett. (Orgs). *Leitura em educação*. Vila Velha, ES, Opção. 2011.

__. *Literatura e interfaces.* Vila Velha, ES, Opção. 2011.

__. Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite. Grande Vitória. Opção. 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez… na escola:* formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes.* Seuil. Paris. 1975.

__. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

__. *Sade, Fourier*. Loyola. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

__. *S/Z*. Trad. Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

__. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio.* Trad. Ivo Barroso. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas e através do espelho*. São Paulo. Moderna, 2010.

__. *Alice no país das maravilhas.* Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo. Ática, 2000.

CADERMATORI, Lígia. *O que é literatura infantil.* São Paulo. Brasiliense. 1994.

COLASANTI, Maria. Um espelho para dentro. In: _____. *Fragatas por terras distantes* (Ensaio). Rio de Janeiro. Record, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. São Paulo. Moderna. 2000.

FERRARA, Lucrécia D. *A estratégia dos Signos.* São Paulo. Perspectiva. 1981.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*: la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infantojuvenil:* um gênero polêmico. Petrópolis. Vozes, 1983.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas:* sobre ensaios e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

__. *Contracorrente.* Conversas sobre leitura e política. São Paulo. Ática, 1999.

__. Um passeio inesquecível. (Prefácio) In: CARROL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo. Ática, 2000.

MARTINS, Elaine Cristina da S.; NEITZEL. Adair de Aguiar. *Narrativas hipertextuais infantis.* Curitiba. Appris. 2016.

NEITZEL. Adair de Aguiar. *O jogo das construções hipertextuais.* Florianópolis. Ed. Univali, 2009.

PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil:* voz da criança. São Paulo: Ática, 2006.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu.* Paris. Minuit.1986.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. I*ntroduction à l'intertextualité.* Paris: Dunod, 1996.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva S. Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo. Global. 2011.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia.* São Paulo. Sammus. 1982.

__. *Alice viaja nas histórias.* Ilustração de Anna Laura Cantone e Denise Mattos Marino. São Paulo. Biruta. 2007.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade.* Trad. Sandra Nitrini. São Paulo. Aderaldo & Rothschild. 2008.

SILVA, T. Vera Maria. Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis. Goiânia. Cânone Editorial. 2020.

VARGAS. Suzana. *Leitura:* uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro. José Olympio. 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba. Intersaberes. 2012.

Capítulo 3

O CONJUNTO DE GÊNERO DOS ESTUDANTES NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

Karla Epiphania Lins de Gois
[Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP]

Resumo: O conjunto de gêneros referem-se aos gêneros elaborados pelo sujeito numa determinada situação, como os gêneros realizados pelo estudante participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ensino médio. O conjunto envolve os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital, e os da esfera acadêmica. O objetivo deste estudo é de apresentar o conjunto de gêneros dos estudantes na iniciação científica no ensino médio, observando se é possível apontar a interação entre os gêneros, e se é possível identificar um perfil de escrita individual. Para a fundamentação sobre o conjunto de gêneros, citamos Devitt (1991; 1993) e Bazerman (2006; 2007). Em relação aos estudos sobre letramentos acadêmicos, citamos Lea e Street (1998), e ressaltamos os estudos de letramentos no Brasil, no ensino básico, a partir dos estudos de Kleiman (2014 [1995]), Leite, Barbosa e Pereira (2019) e Araújo (2020). Foram examinados os documentos norteadores da iniciação científica, e apresentado o conjunto de gêneros. Os resultados das análises indicaram que alguns **gêneros** interagiram, porque apresentaram propósitos semelhantes, e que, ainda não foi possível apontar o desenvolvimento do perfil de uma escrita individual, porque os estudantes estão se apropriando das práticas da esfera acadêmica.
Palavras-chave: Conjunto de gêneros; Ensino médio; Iniciação científica.

INTRODUÇÃO

O conjunto de gêneros diz respeito aos gêneros desenvolvidos em um determinado contexto, como os empregados pelo estudante na iniciação científica no ensino médio. Sendo assim, o objetivo desse estudo foi de apresentar o conjunto de gêneros dos estudantes na iniciação científica no ensino médio, observando se é possível apontar a interação entre os gêneros, e se é possível identificar um perfil de escrita individual.

Para fundamentação sobre o conjunto de gêneros, buscamos os estudos desenvolvidos por Devitt (1991; 1993) e Bazerman (2006; 2007). Para investigar se houve interação entre os gêneros, nos baseamos em Devitt (1991), e a possibilidade de apontar o desenvolvimento do perfil de escrita individual, a partir do estudo de Swales (2013; 2004).

Para este estudo, ressaltamos os conceitos de letramentos acadêmicos, dos estudos de Lea e Street (1998), e de gêneros, a partir de Bezerra e Lêdo (2018, p. 188), pois, segundo os autores, "ocupam papel central no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e pesquisas que se pautem na descrição sociorretórica de textos reais, produzidos por participantes de variadas comunidades discursivas".

Organizamos este estudo da seguinte forma: o primeiro tópico apresentou os estudos de letramentos acadêmicos e a definição de gêneros; o segundo, os estudos sobre o conjunto de gêneros; o terceiro, apresentamos a metodologia; o quarto tópico, as análises dos documentos norteadores, considerando os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital e da esfera acadêmica, e o último, as considerações finais.

1 OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS E A DEFINIÇÃO DE GÊNEROS

De acordo com Lea e Street (1998, p. 157-158), para entender a natureza da aprendizagem acadêmica, é importante investigar a compreensão dos estudantes e dos professores sobre as suas práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são apropriadas.

A pesquisa desses autores favorece o entendimento do letramento a partir da abordagem de práticas cultural e social, e não a partir do julgamento se um texto está bem ou mal escrito. E assim, há possibilidades de compreender as diferentes expectativas e interpretações da escrita, esclarecendo as questões sobre o bom desempenho ou não do estudante, porque é possível que as práticas conhecidas e empregadas na escrita de um texto, não estejam adequadas, sendo necessário se apropriar.

Por exemplo, o estudante do ensino médio pode estar se apropriando dos gêneros acadêmicos ao participar de intervenções didáticas com esta finalidade, e ao participar do programa da iniciação científica. Na iniciação científica, quando o estudante elabora o relatório final, começa a perceber as seções estruturais empregadas, a finalidade e a qual público se destina. Dessa maneira, há possibilidade de o estudante compreender a funcionalidade do gênero no ambiente de uso.

Optamos por apresentar a definição de gênero a partir dos estudos de Swales (2008 [1990]), contextualizando com a iniciação científica. Do autor, ressaltamos os cinco elementos característicos do gênero.

O primeiro elemento refere-se ao gênero como uma classe de eventos comunicativos em que a linguagem verbal

desempenha um papel significativo. Fazem parte do evento comunicativo: o discurso, os participantes, a função do discurso e o ambiente onde o discurso é produzido. Por exemplo, a elaboração do resumo da iniciação científica no ensino médio envolve as práticas e eventos da IC, os propósitos e a audiência.

O segundo elemento - o propósito comunicativo - diz respeito à ideia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos. Por exemplo, o propósito do resumo da iniciação científica pode ser interpretado como múltiplo, porque é requerido como parte das práticas acadêmicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), presente no relatório final, apresentar a pesquisa ao publicado nos anais do CONIC.

A prototipicidade - terceiro elemento - refere-se aos traços específicos na definição do gênero, em que há semelhança para a classificação do gênero. Por exemplo, a diversidade da modalidade de resumo acadêmico, podendo o resumo da IC-EM ser uma das modalidades existentes.

O quarto elemento - a razão ou a lógica subjacente ao gênero - quer dizer que o gênero atende à lógica que o faz ser reconhecido como tal, na comunidade acadêmica. Por exemplo, o resumo na iniciação científica necessita atender aos propósitos reconhecidos pela comunidade acadêmica da iniciação científica, em que estão presentes os propósitos e as convenções esperadas para o gênero.

E no quinto elemento - a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso - exemplificamos com a terminologia partilhada na iniciação científica: o Congresso de Iniciação Científica (CONIC), a Jornada de Iniciação Científica (JIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre outras abreviaturas e siglas.

Dos cinco elementos característicos, destacamos que o gênero compreende classes de eventos comunicativos, com propósito e características próprias que o identificam, cumprindo a função prevista, e utilizando-se dos termos pertinentes ao propósito e à comunidade de uso.

Em relação aos estudos sobre letramentos acadêmicos no Brasil, optamos por apontar os estudos do letramento no ensino médio, a partir de Kleiman (2014 [1995]), Araújo (2020), e Leite, Barbosa e Pereira (2019).

Dos estudos citados, ressaltamos que, de acordo com Kleiman (2014 [1995]), os estudos sobre o letramento foram evoluindo, não mais pressupondo os efeitos universais do letramento, como por exemplo, um trabalho sobre letramento que examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos. No entanto, em relação às pesquisas sobre as práticas de letramento na escola no contexto brasileiro, a autora afirma que há reprodução do status quo, e a prática escolar tem o objetivo de favorecer o domínio da escrita na elaboração de textos abstratos, pressupondo a polarização entre a oralidade e a escrita.

São práticas que priorizam a linguagem escrita e fazem parte do modelo autônomo de letramento[1], porque analisam a escrita como objeto, com características lexicais e sintáticas diferentes da oralidade, revelando marcas estruturais de um planejamento prévio, favorecendo a elaboração de um "texto ordenado, sequenciado, amarrado num tecido que constitui alguma forma estrutural reconhecível, de gênero narrativo, expositivo, argumentativo" (KLEIMAN, 2014 [1995], p. 46).

[1] De acordo com Street (2014, p. 9) o modelo autônomo de letramento é "um conjunto de competências" empregado pelos sujeitos, dependendo de sua capacidade cognitiva e independente do contexto social, em que são priorizadas as habilidades de leitura e escrita. Nesse estudo, optamos pelo modelo ideológico de letramento, a partir dos estudos de Street (2014).

Assim como Kleiman (2014 [1995]), Bezerra e Lêdo (2018) ressaltam que no cenário brasileiro o estudo sobre letramento "parece se concentrar principalmente no nível do ensino básico, e em especial na sua relação com a alfabetização" (2018, p. 187), sendo direcionado para a abordagem de letramento autônomo.

No entanto, em estudos mais recentes, de Leite, Barbosa e Pereira (2019) e Araújo (2020), podemos visualizar propostas e trabalhos com os gêneros acadêmicos no ensino médio, que vão além da preferência do trabalho com gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital.

Leite, Barbosa e Pereira (2019, p. 64) desenvolvem o estudo sobre a intervenção didática sobre o resumo científico, desenvolvido em uma turma do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Os autores reconhecem a ênfase dada "à produção de gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital". Mas, apontam para a "necessidade de se abordarem gêneros da esfera acadêmica, por muito tempo considerados exclusivos do ensino superior".

Dessa forma, Leite, Barbosa e Pereira (2019) ressaltam que nas práticas da iniciação científica, o estudante do ensino médio se depara com os gêneros acadêmicos, seja como participante, nos eventos, como leitores, ao participar dos seminários como ouvinte, ao participar dos cursos, ao ler os projetos e os artigos pertinentes à pesquisa que desenvolve.

A proposta de intervenção didática dos autores apresentou o objetivo de ensinar o resumo científico, e foi aplicada em turmas do terceiro ano dos cursos de Alimentos, Apicultura e Informática. Dos autores, pontuamos questões importantes para este estudo.

A primeira questão se refere à inserção do estudante nas práticas sociais de funcionamento do gênero, como a partici-

pação na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), porque lhe permite o contato com os eventos de letramento, "tanto na produção (exposição oral dos pôsteres), quanto na leitura e na escuta" (LEITE; BARBOSA; PEREIRA, 2019, p. 83), ao participar de minicursos, palestras, entre outras práticas.

Ressaltamos que essas práticas de inserção também foram observadas no contexto da iniciação científica, e citamos a participação dos estudantes nas reuniões dos recém-ingressos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), a participação na Jornada de Iniciação Científica, como ouvinte nas palestras, e participando de minicursos oferecidos.

A segunda questão, é uma ressalva à meta do trabalho com gêneros acadêmicos no ensino médio. Para os autores, a meta é a realização de experiências didáticas para a construção de momentos de interação, em práticas da esfera acadêmica, que permitam ao estudante "agir verbalmente em determinados espaços sociais e sirvam de base para novas aprendizagens" (2019, p. 83).

O segundo estudo sobre letramentos no ensino médio, de Araújo (2020, p. 8), refere-se a uma experiência, o desenvolvimento de um projeto de letramento acadêmico de forma remota. O autor discute sobre como "o trabalho com letramentos na escola pode contribuir para romper com os muros entre academia e as pessoas marginalizadas e periféricas no ambiente acadêmico".

A experiência feita durou uma semana, oportunizando à comunidade escolar práticas de letramento acadêmico. E, dos gêneros trabalhados, destacamos do texto escrito, os formulários de inscrição (Google Forms), o modelo de apresentação de slide, os artigos, websites, e as notícias. Dos textos orais, destacamos apresentação de trabalhos acadêmicos, as conversas de orientação de pesquisa, palestra de abertura, conversas com palestrantes e cerimônia de encerramento. O projeto promo-

veu "práticas integradoras de escrita e leitura com a oralidade em contextos acadêmicos" (ARAÚJO, 2020, p. 16).

Das pesquisas citadas, pontuamos que o objetivo do trabalho com gêneros para Leite, Barbosa e Pereira (2019), e para Araújo (2020) foi oportunizar o estudante a inserção nas práticas sociais dos letramentos acadêmicos. As pesquisa não deixaram dúvidas sobre a necessidade de inserir os estudantes na esfera dos gêneros acadêmicos, para que, aos poucos, vá se familiarizando, compreendendo e elaborando-os.

Dito isso, o conjunto de gêneros dos estudantes da iniciação científica no ensino médio envolve os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital e os da esfera acadêmica.

2 O CONJUNTO DE GÊNEROS

Os estudos sobre o conjunto de gêneros são iniciados por Amy Devitt, que segundo Bazerman (2007), a autora examina a escrita de auditores fiscais e descobre que no total de treze gêneros de cartas e memorandos há o trabalho regular, que passa a ser chamado de conjunto de gêneros.

Na pesquisa, Devitt (1991) busca resolver o complexo conjunto de relações entre os gêneros de um único campo profissional, a comunidade de contadores, e investiga todos os gêneros que são realizados, e de que forma interagem. A autora destaca que formam uma complexa rede, um conjunto estruturado de relacionamentos, de maneira que sejam compreendidos em outros contextos.

Devitt (1991, p. 336) argumenta que os gêneros de auditores fiscais se referem uns aos outros, criam propósitos comuns, e "suas interações são essenciais para o trabalho a que pertencem, definindo e refletindo a epistemologia e os valores

da comunidade". Para Devitt (1993), a compreensão dos valores, suposições e crenças do grupo é aprimorada à medida que são empregados, revelando a sua importância no grupo.

Devitt (1991) emprega o termo intertextualidade para se referir à interação de gêneros em uma única comunidade de discurso, em um único campo de conhecimento, que permite o estudo das relações entre gêneros. Para a autora a intertextualidade pode ser referencial, por exemplo, como os gêneros empregam outros gêneros; genérica, como os gêneros escritos por auditores fiscais; e funcional, como os gêneros interagem na comunidade de contadores, ou de outras. O estudo do conjunto de gêneros de auditores fiscais explora o mundo textual e intertextual do contador, a variedade de gêneros escritos, como os gêneros atendem às necessidades retóricas da comunidade, e a forma de interação. Enfim, como a interação reflete os valores e constitui o trabalho da profissão.

Buscamos também a definição de conjunto de gêneros em Bazerman (2006, p. 32), para quem o conjunto de gêneros é "a coleção de tipos de textos que uma pessoa tende a produzir", e ainda, que ele pode ser identificado e compreendidos dentro de uma tradição de enunciados semelhantes.

De acordo com o autor, o conjunto de gêneros são todos os gêneros produzidos pelo sujeito numa determinada situação, como o conjunto de gêneros empregados pelo estudante, para se comunicar com o professor e colegas no ambiente escolar, e para submeter-se ao diálogo e avaliação, em que são definidas "as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina" (BAZERMAN, 2006, p. 32).

Na pesquisa de Swales (2013 [2004]), o conceito de conjunto de gêneros se refere ao conjunto de gêneros acadêmicos, e informa que sua utilidade é "uma forma de vislumbrar os processos de aculturação de doutorado e de pós-doutorado"

(2013 [2004], p. 20). O autor afirma que é possível observar a expansão do conjunto de gêneros acadêmicos, desde a apresentação de trabalho de conclusão de curso, seminários, conferências, entre outros, em número cada vez maior. De acordo com o autor, conforme os estudantes da graduação e pesquisadores juniores se apropriam de um conjunto gêneros disciplinares, aprendem a experimentar e reconhecer seus pontos fracos e fortes, desenvolvendo um perfil de escrita individual.

Dos estudos apresentados, citamos o conjunto de gêneros idealizado por Devitt (1991) em relação aos contadores fiscais, de Bazerman (2006; 2007) do qual destacamos o conjunto de gêneros dos estudantes, e de Swales (2013; 2004) que discorre sobre o conjunto de gêneros acadêmicos.

No tópico a seguir, apresentamos a metodologia empregada.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de identificar o conjunto de gêneros que circulam na iniciação científica no ensino médio, investigamos os documentos norteadores, em que estão os gêneros solicitados para os participantes da iniciação científica, e citamos os gêneros comumente empregados no ensino médio, os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital.

Em seguida, elaboramos o quadro, apontando os gêneros que circulam na iniciação científica no ensino médio, inclusive os gêneros da esfera acadêmica, para identificarmos

4 AS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS NORTEADORES, CONSIDERANDO OS GÊNEROS DA ESFERA JORNALÍSTICA, LITERÁRIA, PUBLICITÁRIA E DIGITAL E DA ESFERA ACADÊMICA

Na investigação sobre os gêneros que circulam no ensino médio, apresentamos os identificados a partir dos estudos de Araújo (2020), Leite, Barbosa e Pereira (2019), e os identificados nos documentos norteadores da iniciação científica. Os documentos norteadores são os gêneros solicitados para os participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), disponíveis no endereço eletrônico da instituição[2].

Os gêneros identificados estão apresentados no Quadro 1 (página a seguir).

Sobre os gêneros citados no ensino médio, apresentamos os usualmente produzidos, como os da esfera jornalística, literária, publicitária e digital, acrescidos dos gêneros da esfera acadêmica, "por muito tempo considerados exclusivos do ensino superior" (LEITE; BARBOSA; PEREIRA, 2019, p. 64).

Dos gêneros citados nos documentos norteadores da iniciação científica, selecionamos os gêneros preenchidos pelo estudante, os escritos, e os consultados, disponíveis no endereço eletrônico da instituição.

Os gêneros preenchidos pelo estudante são os solicitados para o ingresso na iniciação científica. Envolvem os documentos necessários para comprovação da situação de estudante, como as declarações (de matrícula, de disponibilidade de carga horária, e de não vínculo empregatício), o termo de compromisso, em que estão as atividades obrigatórias a serem realizadas na iniciação científica, e o currículo Lattes, devidamente preenchido.

[2] Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/iniciacao-cientifica.

Quadro 1: Os gêneros na iniciação científica no ensino médio

Gêneros da iniciação científica no ensino médio			
Gêneros no ensino médio (textos escritos e orais)	Gêneros na Iniciação científica		
Produção de gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital Formulário de inscrição Modelo de resumo Leitura de artigos, websites, notícias pôster	Gêneros solicitados para o ingresso na IC (Para preenchimento)	Gêneros solicitados nas práticas da IC (para o professor e estudante)	Ferramentas para consulta do pesquisador
Conversas com o orientador da pesquisa Palestra de abertura Conversas com palestrante convidado	Termo de compromisso para estudante-IFPE Declaração de matrícula Declaração de disponibilidade de carga horária Declaração de não vínculo empregatício (menor e maior de idade) Currículo Lattes Pedidos de patentes Formulário de frequência	Plano de atividades Relatório final Resumo Modelo de apresentação de slide Apresentação de trabalho acadêmico (comunicação oral, pôster) Painéis Artigos científicos Relatório de visita técnica Relatório de laboratório	Cartilha de ferramenta de apoio à pesquisa Cartilha dos PIBIC Curso de Escrita e Publicação de Artigo

Fonte: Desenvolvido pela autora

Dentre os gêneros solicitados nas práticas da iniciação científica, destacamos o que é elaborado pelo orientador, o plano de atividade, mas necessário para o conhecimento do estudante, porque é a partir dele que a pesquisa vai ser desenvolvida durante o período de um ou dois anos.

Os painéis, artigos científicos, relatório de visita técnica, relatório de laboratório são solicitados de acordo com as atividades da pesquisa das ciências aplicadas, Engenharias, Ciên-

cias Agrárias, Multidisciplinar e Ciências Exatas e da Terra, e das áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, e com a atividade a ser apresentada no evento científico.

Os gêneros obrigatórios para todos os orientandos são o relatório final e o resumo.

Na parte de textos para consulta, estão disponíveis as informações, cartilhas de ferramenta de apoio à pesquisa e do PIBIC e os cursos de escrita e publicação de artigos.

Do Quadro 1, destacamos que é nesse momento que o estudante participa das práticas da esfera acadêmica, que até então, eram associados ao ensino superior. Ainda que a participação do estudante seja como ouvinte, nos cursos e palestras, mais adiante, no final do primeiro ano da pesquisa, o estudante elabora o relatório final, e nele, está vinculado o resumo, atendendo um dos requisitos do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica (PIBIC), de ser publicado nos anais.

Compreendemos o conjunto de gêneros como os gêneros identificados e realizados pelo estudante no ensino médio. De acordo com Devitt (1991), é um complexo conjunto de relações entre os gêneros, em que há interação, propósitos em comum, reflete o conhecimento de gêneros do sujeito, e quais são os gêneros valorizados. Então, no conjunto encontrado, observamos se há interação entre os gêneros citados, se os propósitos são comuns, se é possível afirmar que o estudante conhece os gêneros, e quais são os valorizados.

Com base em Swales (2013 [2004]), observamos se podemos visualizar o processo de aculturação, e se é possível identificar um perfil de escrita individual do estudante.

Para identificarmos e descrevermos o conjunto de gêneros, apresentamos os usualmente trabalhados no ensino médio, e os identificados na iniciação científica. Destes, separamos em textos lidos, preenchidos, e escritos e orais, no quadro a seguir.

Quadro 2: Conjunto de gêneros

Textos lidos	Textos preenchidos	Textos escritos e orais
Gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital	Termo de compromisso para estudante-IFPE,	Escritos:
Websites	Declaração de disponibilidade de carga horária	Gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital
Notícias	Declaração de não vínculo empregatício (menor e maior de idade)	E-mail
Plano de atividades	Atas de reuniões e de frequência	pôster
Convite	Fichas de inscrição	Mensagens WhatsApp
Caderno de programação do evento	Currículo Lattes	Relatórios parcial e final
Anais do Congresso de iniciação Científica	Pedidos de patentes	Relatório de visita técnica
Artigos científicos		Relatório de laboratório
Modelo de relatório final		Resumos
Modelo de resumo		Painéis
Modelo de slide → comunicação oral		Orais:
Declaração de matrícula		Comunicação oral
Cartilha de ferramenta de apoio à pesquisa		Conversas com o orientador
Cartilha dos PIBIC		Conversas com palestrante convidado
Curso de escrita e publicação de artigos		

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Organizado o conjunto de gêneros, fizemos as observações de acordo com o referencial teórico citado. Os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital, são usualmente ensinados e produzidos no ensino médio, com o objetivo de apresentar a diversidade de gêneros, tendo como uma das finalidades, realizar as tarefas rotineiras de sala de aula. Os gêneros citados nessa esfera, nem sempre têm propósitos em comum, interagem com o contexto, e refletem o conhecimento de gênero pelo estudante.

Em relação aos gêneros da esfera acadêmica citados, revelaram que há interação entre alguns textos lidos, preenchi-

dos e escritos. Por exemplo, foi necessário o estudante ler o plano de atividades, para organizar os passos da pesquisa, e no final, elaborar o relatório final e o resumo.

Possuem propósitos, seja para fins de comprovação do status de estudante-pesquisador, como os gêneros preenchidos, seja para leitura de material para compor o referencial teórico da pesquisa, como a leitura de artigos, ou para organizar a apresentação da pesquisa, utilizando o modelo de slide, para organizar a comunicação oral.

A partir do quadro 2, ressaltamos que no conjunto de gêneros foi possível apontar a interação e os propósitos para a realização de alguns gêneros. Em relação ao conhecimento de gênero, podemos dizer que, à medida que o estudante emprega os gêneros, compreendendo suas características e funcionalidade, adequando-os à situação solicitada, realiza o processo de aculturação. Mas, a nosso ver, não seria adequado dizer que houve "um perfil de escrita individual", porque é o momento de aprendizagem, de "agir verbalmente em determinados espaços sociais e sirvam de base para novas aprendizagens" (LEITE; BARBOSA; PEREIRA, 2019, p. 83).

Tanto os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital, quanto os da esfera acadêmica, valorizam o texto escrito. Os textos orais citados estão ancorados nos textos escritos, em pesquisas realizadas ou não. Por exemplo, a comunicação oral segue um modelo, o modelo de slide do evento.

No conjunto de gêneros apresentados, destacamos que o estudante lê bastante, citando os lidos e preenchidos, mas escreve menos. Mesmo assim, consideramos que, quando o estudante do ensino médio é inserido no ambiente acadêmico, tanto lê, quanto escreve, porque são práticas inter-relacionadas, elaboradas e reelaboradas, de maneira que contribuam para a aprendizagem de gêneros.

Elaboramos a Figura 1, para ilustrar os gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital e os gêneros da esfera acadêmica.

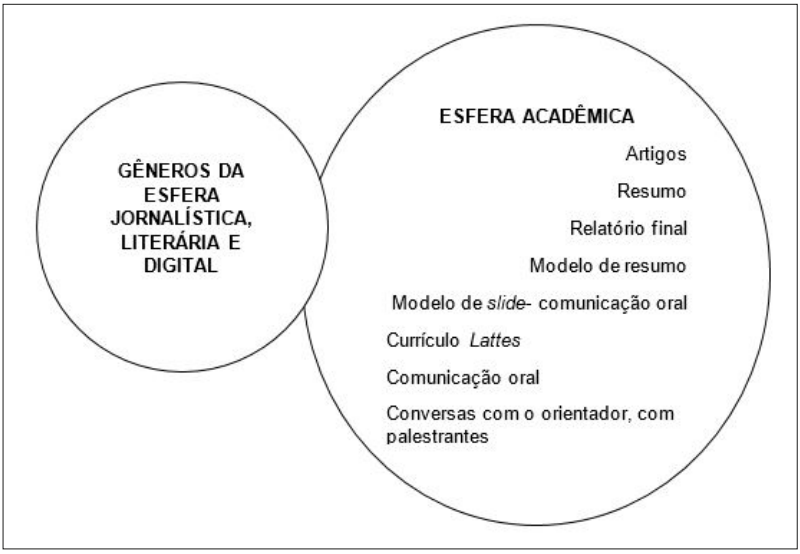

Figura 1: Gêneros da esfera jornalística, literária, publicitária e digital e os da esfera acadêmica.
Fonte: Desenvolvido pela autora

Na Figura 1 apresentamos o conjunto de gêneros considerando as duas esferas. Como foi dito no início, as esferas compreendem práticas diferenciadas no trabalho com gêneros. A esfera acadêmica, que antes era exclusiva do ensino superior, passou a fazer parte das práticas desenvolvidas no ensino médio, principalmente nos institutos e escolas que desenvolvem a iniciação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico empregado foi possível identificamos o conjunto de gêneros dos estudantes na iniciação científica no ensino médio. Do conjunto, apresentamos os

gêneros das esferas esfera jornalística, literária, publicitária e digital e os da esfera acadêmica, ressaltando os textos lidos, preenchidos, e escritos e orais. Dessa forma, pudemos inferir que o estudante leu bastante, citando os lidos e preenchidos, mas escreveu menos. No entanto, defendemos que à medida que o estudante for inserido nas práticas da esfera acadêmica, poderá escrever tanto quanto lê. Supomos que são práticas inter-relacionadas, desenvolvidas de acordo com a necessidade da elaboração dos gêneros. Destacamos que a inter-relação entre as duas esferas de gêneros, principalmente com a circulação de gêneros acadêmicos presentes no ensino médio, possa promover o conhecimento e desenvolvimento de gêneros. E, a experiências com os gêneros no contexto da iniciação científica, oportuniza a inserção dos estudantes nas práticas de letramentos acadêmicos.

Finalizando este estudo, apontamos que no ensino médio, as duas esferas podem interagir, ao passo que sejam modificados os propósitos e a finalidade de apresentarem os gêneros considerando a produção em contextos reais, como uma intervenção didática, a elaboração de projetos, e a participação na iniciação científica. Dessa forma, a aprendizagem de gêneros pode ser facilitada ao levar em conta os letramentos, em que são valorizadas as práticas conhecidas e as novas, fazendo-os se sentirem parte do ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. P. B. *Letramentos acadêmicos na periferia*. 2020. p. 18. (Trabalho de conclusão de Curso). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1114. Acesso em: 30 mar. 2021.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social.* São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006. DEVITT, A. J. Genre: new conceptions of an old concept. College Composition and Communication, n. 4, 1993. Disponível em: www.jstor.org\stable\358391. Acesso em: 18 maio 2018.

BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 175-207, 2018.

DEVITT, A. J. Genre: new conceptions of an old concept. College *Composition and Communication*, n. 4, 1993. Disponível em: www.jstor.org\stable\358391. Acesso em: 18 maio 2018.

DEVITT, A. J. Intertextuality in Tax Accounting: generic, referential, and functional. In.: BAZERMAN, C.; Paradis, J. *Textual dynamics of the profession*: historical and co.ntemporary studies of writing in professional communities. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000167&pid=S1518-76322010000300008000010&lng=en. Acesso em: dezembro 2018.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In.: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15- 61, 2014[1995].

LEA, M. R.; STREET, B, V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education, London*, v. 23, 1998. Disponível em: https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf. Acesso em: 14 agosto 2019.

LEITE, E. G.; BARBOSA, M. S. M. F.; PEREIRA, R. C. M. Gêneros Textuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma experiência a partir do resumo científico. *Letras*, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 63-98, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/35869/pdf_1. Acesso em: 30 abr. 2021.

PERNAMBUCO. Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. *Iniciação científica.* Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/iniciacao-cientifica. Acesso em: 09 jun. 2020.

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

SWALES, J. M. *Research genres:* explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2013 [2004]).

Capítulo 4

DIALOGANDO COM PAULO FREIRE SOBRE ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

PERGUNTAS NOVAS PARA UMA VELHA EDUCAÇÃO

Cremilda Barreto Couto
[Doutora em Educação (UFF/RJ)]

Mônica Sally
[Doutoranda em Educação (UFF/RJ)]

Pedro Marins
[Doutorando em Educação pela UFF/RJ]

Resumo: Este artigo objetiva, no centenário de Paulo Freire, estabelecer diálogos sobre o seu legado, a partir da revisão de literatura de cunho qualitativo e da comparação quantitativa dos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Considerando o contexto da pandemia do Coronavírus, percebeu-se acentuar as desigualdades regionais brasileiras, destacando-se as categorias "dialogicidade" e "opressor e oprimido". Os resultados reflexivos apontaram para perpetuação da opressão, que marcam a trajetória da educação brasileira, especialmente neste período, em que o mundo foi assolado pela pandemia. O distanciamento social e de acesso à educação tornou-se ainda mais severo ao expor a segregação tecnológica como mais um fator de obstáculo à educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Os resultados apontaram para uma perpetuação das desigualdades denunciadas por Freire, ainda não superadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, e para uma maior dificuldade por uma parte, tanto dos alunos quanto dos professores, para o acesso à internet e a recursos tecnológicos.
Palavras-chave: Opressor e Oprimido, Dialogicidade, Pandemia

Abstract: This article aims at Paulo Freire's centenary to establish dialogues between his legacy, based on a qualitative literature review and quantitative comparison of the official data of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP. Considering the context of the Coronavirus pandemic, it was perceived to accentuate the regional inequalities in Brazil, where we sought to highlight the categories of "dialogic" and "oppressive and oppressed". The reflexive results pointed to the perpetuation of oppression, which marked the trajectory of Brazilian education, and in particular, in this period when the world was plagued by the pandemic. The social distancing and access to education have become even more severe by exposing technological segregation as yet another obstacle to equitable and quality education for all students. The results pointed to a perpetuation of the inequalities denounced by Freire, not yet overcome by the Brazilian public educational policies and to a greater difficulty on the part of both students and teachers in accessing the internet and technological resources.
Key words: Paulo Freire; Oppressive and Oppressed; Dialogicity; Pandemic; Technological resources

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia oriunda do Coronavírus, modificou os aspectos socio-político-econômico em todo o mundo e, consequentemente, influenciou na dinâmica da educação. Diversos protocolos sanitários foram adotados a partir de orientações das autoridades sanitárias[1], como medidas paliativas na contenção à disseminação do vírus, denominado e o colapso dos sistemas de saúde.

Dentre as medidas, o procedimento de distanciamento social provocou uma alteração no *status quo* da escola. Aulas, reuniões, conselhos de classe, eventos acadêmicos, dentre tantas dinâmicas regulares da prática acadêmica, passaram a ser online. Professores, alunos, responsáveis, equipe gestora - tiveram que adaptar seus *modus operandi* às exigências e urgências do tempo pandêmico, ocasionando uma contemporânea modalidade de exclusão, qual seja: a dificuldade do acesso e do uso das ferramentas digitais.

As Redes de ensino – públicas e privadas – passaram a ofertar as aulas por plataformas como: *zoom, meet, google classroom*, assim como os *links*, as *lives* e os *podcasts* multiplicavam-se e popularizavam-se como canais viabilizadores ao ensino. Em contrapartida, começamos a verificar os dilemas nas Redes, tanto públicas quanto privadas, em promoverem o acesso à *internet* e cumprirem o disposto no Art. 205 da Constituição Federal que assevera ser a "educação, direito de todos". No entanto, cabe questionar, quem seria este "todo"? Quem tinha acesso ao acesso? E quem deveria promovê-lo? A expressão "acesso", que poderia indicar o caminho de "todos" à escola, sob a realidade pandêmica, ao contrário, demonstrou aspectos duplamente excludentes, ao segregar no *modus* presencial e *on-lines* (remotos)[2], o estudante de sua escolarização.

No Brasil, a partir do levantamento do Instituto Data Senado[3], referentes ao ensino, no primeiro semestre de 2020, indicavam que "cerca de 20 milhões de estudantes não tiveram aula no mês de julho e que a maioria dos pais cujos filhos tiveram aulas remotas acham que a qualidade do ensino diminuiu". Realizado a partir de dados amostrais, o diagnóstico, além de indicar a fragilidade na oferta de aulas, também expressava o sentimento de déficit com a qualidade no formato em que o ensino era ministrado.

Este tempo, de realidade dura, que expõe nossas fragilidades humanas e acentua nossa educação excludente, encontra no ano de 2021 um motivo a mais para resistir aos múltiplos 'golpes' que se abatem sob a educação brasileira. Este é o ano onde comemoramos o centenário de nascimento do educador Paulo Freire, referência da educação nacional e internacional. O momento torna-se oportuno em revisitarmos seu legado acadêmico numa análise comparativa da educação atual no Brasil, com ênfase nas desigualdades entre as regiões.

Em diálogo com Paulo Freire, destacamos as categorias de "opressor", "oprimido" e "dialogicidade", em aproximação aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Freire, em sua trajetória como educador, fez do ato de ensinar um exercício de semeadura, plantando, regando e expandindo seus frutos para muito além do território nacional.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre as contribuições freireanas à Educação brasileira, a partir da correlação de dados oficiais no contexto da pandemia, tendo como recorte as desigualdades entre as regiões brasileiras.

Metodologicamente trabalhamos a partir da revisão de literatura e das análises dos dados obtidos pelo INEP, em rela-

ção às regiões brasileiras, contemplando os sistemas de ensino público e privado. Construímos uma abordagem qualitativa e quantitativa, em diálogo entre o ontem e o hoje. Destacamos o legado de Paulo Freire no estímulo à relação dialógica de forma horizontal como fator de mudança e libertação das opressões. Além disso, observamos a problemática da relação atual gerada pela falta de acesso à tecnologia no contexto da pandemia.

Outras questões postas como ponto de partida: Que redimensionamentos as tecnologias proporcionaram à construção do conhecimento? Quais perspectivas de qualidade[4] pode se garantir para as classes menos favorecida economicamente? Ainda refletimos: Como a educação poderá mudar o mundo, se o mundo da era digital ainda está longe de ser uma realidade de todos?

Primando por dar conta do objetivo proposto e de algumas questões levantadas, organizamos a discussão da seguinte forma: na introdução apresentamos o objeto da pesquisa, o objetivo proposto para o artigo e a metodologia utilizada na construção dos referenciais, a partir das concepções de Paulo Freire.

Na sequência, discutimos no tópico "Para falar de Freire, a educação e a Pedagogia freireana". Neste tópico destacamos aspectos da vida de Paulo Freire, diretamente ligados à sua obra, uma vez que suas experiências atravessaram as concepções por ele defendidas.

"Dialogando com Paulo Freire" mostra o quanto às ideias de Paulo Freire são atuais e provocadoras para o atual momento pelo qual passa a educação brasileira. Democracia e liberdade foram tônicas centrais em seus discursos e prática como homem e educador.

No tópico "Contexto da Pandemia – Dados de uma realidade" trabalhamos com dados atuais da educação, com olhar sobre as regiões brasileiras. Por tratarmos de dados que são

relativos a um período pandêmico, na qual as escolas estão fechadas e boa parte das aulas se dá de forma remota, os recursos tecnológicos ganham espaço na discussão.

Por fim, nas Considerações Finais destacamos alguns resultados obtidos a partir dos referenciais e dados analisados.

2 PARA FALAR DE FREIRE, A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA FREIRIANA

Oportuno que em um momento de obscuridade e, por vezes, desesperanças, quando milhares de vidas são ceifadas em decorrência da pandemia, possamos revisitar o legado do educador pernambucano, Paulo Freire. De acordo com suas próprias palavras:

> Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 2003, p. 33).

Em nossas reflexões considerarmos: o que levou Paulo Freire a pensar, agir e escrever? Quais fatos o motivaram? Como e por que a sua atuação de educador se torna referência internacional?

Na cidade do Recife, em 1947, Paulo Freire, já educador, trabalhava como docente no colégio Oswaldo Cruz e, concomitante, iniciava o exercício da advocacia. Seus fazeres, confrontavam-se com momentos distintos entre suas atuações profissionais, que o conduziram a definir o caminho a seguir.

O primeiro motivo o levou a ponderar sobre o exercício da advocacia, vendo-se em uma condição conflituosa. A situação poderia ser mais uma ocorrência em um dia a dia de

trabalho como advogado, que defende a causa de seu cliente ao exigir o cumprimento do pagamento de dívidas. No entanto, frente a realidade do devedor, que se tratava de jovem dentista em início de carreira, que muito embora reconhecesse a inadimplência, não tinha condições de honrar seus compromissos, Freire fica sensibilizado, e em seu íntimo reflete sobre sua atuação frente aos muitos dilemas sociais que enfrentaria na profissão de advogado.

O segundo motivo foi ao receber a proposta de compor a equipe do SESI atuando com estudantes adultos sob a perspectiva de integrá-los ao ambiente de uma sociedade nacional e em seu caso, pernambucana, que estava em processo de industrialização e passaria a exigir características trabalhadoras de civilidade diferenciadas.

O convite marcou o tempo de escolha, um divisor de águas, entre os caminhos profissionais do cidadão Paulo Freire, que após ponderar, aceitou atuar no SESI e o vivenciou de maneira plena (FREIRE, 2006).

A experiência com a prática educativa no SESI, faz emergir a habilidade da escuta sensível às camadas populares e constatar, no ato de ouvi-los, o muito que teria que aprender com os grupos de trabalhadores, com as histórias de homens e mulheres, em suas singularidades nas lutas pela sobrevivência. Compreender as múltiplas vivências, tornaram-se a base da teoria de uma educação que se propõe às mudanças, tendo como princípios a esperança e a ação a partir de proposições reflexivas de libertarem-se dos dogmas aprisionantes.

Em sua atuação com os grupos de trabalhadoras e trabalhadores estudantes do SESI, Freire irá buscar desmistificar as crenças opressoras que os cerceiam de irem além. A mão dupla do caminho do educador estaria expressa neste trabalho de conscientização, pois enquanto atuava no grupo, ele próprio, re-

viu sua construção de vida e as influências recebidas, conforme seu registro:

> [...] Desde a adolescência, em Jaboatão, meus ouvidos começaram a se tornar disponíveis à sonoridade da fala popular a que se juntaria mais tarde, já no SESI, a compreensão crescente da semântica e necessária sintaxe popular. Minhas longas conversas com pescadores em suas caiçaras na praia de Pontas de Pedra, em Pernambuco, como meus diálogos com camponeses e trabalhadores urbanos, nos córregos e morros do Recife, não apenas me familiarizaram com sua linguagem, mas também me aguçaram a sensibilidade à boniteza com que sempre falam de si, até de suas dores, e do mundo. (FREIRE, 2006, p. 69).

A reflexão é necessária em constatarmos a lógica de que o 'hoje' é fruto do 'ontem', e se temos a intenção de modificarmos o 'amanhã', devemos iniciar o trabalho no aqui e agora e de não desprezarmos as lutas, pois cada etapa de nossas batalhas cotidianas contribui para sermos melhores e mais fortes.

Imerso no envolvimento com o trabalho, Freire irá desenvolver uma pesquisa a partir de coletas de dados obtidas dos grupos constitutivos nas unidades do SESI. As conversas e as trocas de diálogos representavam a tônica da metodologia pedagógica praticada com as turmas. Suas argumentações partiam das realidades particulares, da singularidade local rumo ao contexto maior. Era preciso exercitar a leitura do mundo, e ampliar as consciências reflexivas.

Assim, num recorte de temas, que serviriam de fundamentos para suas aulas, desejou compreender como as famílias percebiam as noções disciplinares, não apenas em sociedade, mas também nas relações domésticas. Como agiam com as reprimendas e os castigos? Qual era a ideia de punição?

Embora imaginasse qual seria o retorno do trabalho de pesquisa, Freire passou a ter em mãos demonstrativos em que

o fator "castigo" era aceitável e até para alguns dos participantes da pesquisa, era operado por uma divindade. Punir era uma medida disciplinar e aceita pelo grupo como um fator "natural" com os filhos e com os mais próximos. Sentimento e prática que refletem uma herança colonizadora de exploração e repressão que marcam a história da sociedade nacional. (FREIRE, 2006).

Estava posto o trabalho de despertar da consciência desmistificadora. Demonstrar uma realidade diferente da herança dos nossos colonizadores que marcaram quatrocentos anos de história, de modo a chegarmos às portas da segunda metade do século XX (período histórico em que ocorrem os trabalhos no SESI) com uma população com altos índices de analfabetismo e alijada do acesso à educação. (CARVALHO, 2002; SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Sua experiência docente no SESI ocorria com um público advindo de uma tradição de trabalho nos latifúndios, de controle rígido dos senhores de terras - os coronéis -, em que a escolarização não representava relevância, ao contrário, era entendida como desnecessária aos fazeres, fosse: na agricultura, na pecuária, na extração de minério ou pesqueiro, o que importava era a força da mão de obra e não o cognitivo. O saber necessário, durante anos no Brasil, era o saber da obediência e submissão. A exploração e opressão são as marcas da história social da nossa Pátria.

Os direitos que existiam, como por exemplo, o de participar dos pleitos, eram sob a vigilância e controle dos coronéis, na garantia que os poderes não seriam alterados e continuariam a determinar as condições de supremacia, daí serem os senhores da lei e da ordem em sua territorialidade, tornado a manifestação do ato de votar simbólico de exercer o que o 'mestre' mandou. (CARVALHO, 2002).

Consistia em incentivar a consciência libertadora. O libertar-se para além da condição de homens não escravos, uma vez que a Abolição havia sido estabelecida em 1888, no entanto, os tratos da força, tanto física como simbólicas de opressão, eram predominantes nos grupos menos favorecidos, necessitando de um trabalho de base. Libertar as consciências, incentivar a reflexão sobre o poder das escolhas, de participarem da sociedade como seres libertos dos dogmas dos senhores e não os mantê-los como referências das projeções de suas esperanças futuras. (FREIRE, 2006).

Mudar o paradigma conceitual de escuta do aluno não foi e, não é, uma tarefa fácil. Estamos falando de um Brasil, culturalmente patriarcal, com relação de domínios, de perpetuação das classes dominantes e de exploração (CARVALHO, 2002). Mudar a cultura da opressão pela libertação, torna-se fator de militância do educador Paulo Freire.

A mudança paradigmática atravessava duas vertentes do processo de trabalho pedagógico, no qual estudantes e educadores, deveriam refletir sobre suas posições e atuações.

O estudante compreender que não desconhece totalmente as coisas, possui um saber prévio que o trouxe até àquele momento, um conhecimento que, embora significativo, marcados por seu lugar na história, podem ser reorganizados e possibilitar um novo refazer e reestruturar-se no mundo.

Enquanto educadores, sabedores e conhecedores de muitas coisas, cabem a compreensão de que há um saber além da concepção formal de educação. Existe algo que precede a estrutura sistêmica da escola burguesa, onde os estudantes devem ser 'enquadrados', 'rotulados' e 'quantificados', ao contrário, e questionarem-se: Por que o saber escolar é mais relevante que o saber cumulativo da história de homens e mulheres, dos meninos e meninas? Por que não os considerar e, a partir des-

tes conhecimentos, propor um estímulo à reflexão e mudança de ser e estar no mundo?

Com esta concepção de educação, Freire não tardou a ser perseguido. A estrutura política do Brasil passava por mudanças, e suas ideias seriam consideradas revolucionárias, conduzindo-o ao exílio no Chile. Distante da terra natal, encontra em outras terras a percepção de similaridades de trajetórias, que fazem da pesquisa obter maior consistência. O estudo e a compilação das práticas com os trabalhadores e trabalhadoras iniciados no nordeste brasileiro, culminaram com a obra 'Pedagogia do Oprimido', referência dentre tantos trabalhos estruturados em sua trajetória de intelectual da educação.

Constata que a condição de opressão se apresenta sob diversas formas em diferentes lugares, que o ato de educação era o caminho à mudança. As dicotomias que marcam as sociedades deveriam ser motivos de lutas, não no sentido de guerras, mas de reivindicarem, de fazerem valer seus direitos, de constituírem lideranças revolucionárias a partir de cada grupo de trabalhadores, que conhecedores de suas especificidades e reconhecidos por seus pares, teriam maior e consistente chances de alcançarem seus objetivos.

Uma história de descaso, descrédito, desinteresses representam marcas de nascença do povo brasileiro, promotoras de uma desigualdade expressiva entre as condições básicas de vida, dentre as quais, o acesso à educação pode ser representado como um abismo entre as desigualdades entre as regiões do país.

3 DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

As ideias de Paulo Freire mostram-se atuais e com concepções ainda provocadoras, o que denota o quanto as suas percep-

ções podem contribuir com o atual momento pelo qual passa a educação brasileira. Democracia e liberdade foram tônicas centrais em seus discursos e prática como homem e educador.

Os déficits quantitativos e qualitativos da educação brasileira já eram pauta de discussão nas décadas de 60, 70, por educadores, nos quais Paulo Freire foi um dos principais. Ao discutir sobre educação e conscientização, o educador sempre acreditou que sairia do povo as possibilidades para a democratização da educação. "Só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas" (FREIRE, 1999, p. 110).

Por considerar a educação um ato político, traz ao cenário educacional a potência necessária para a construção de uma escola mais igualitária, no sentido humanizador da palavra e em suas complexas dimensões: ontológicas, antropológicas, éticas, estéticas, políticas, etc. Humana, portanto, resultado da consciência de si mesmo, através das relações homem, mulher, numa construção mútua. Para Freire só somos nós mesmos quando os outros também chegaram a ser eles mesmos. O tom revolucionário disseminado em suas ideias é estimulante e necessário para darmos a dimensão que temos como seres inacabados (FREIRE, 1999), educadores em construção entendermos os problemas da educação de maneira visceral.

As ideias de Paulo Freire ganham novos significados na atualidade, uma vez que não foram encerradas em um tempo histórico, mas nos deixou como legado o entendimento de que a história continua em construção, a partir da interação de sujeitos reflexivos.

Tomamos inicialmente, o princípio do diálogo defendido por Paulo Freire, por ser basilar em suas concepções e por contribuir com a discussão proposta neste texto. Para na sequência revisitarmos a ideia de opressor e oprimido, num momento em que tais expressões ganham outros significados políticos e sociais.

No cômputo do pensamento freireano a perspectiva crítico-dialógica não é apenas instrumento ou estratégia para se alcançar resultados; antes constitui fundamento e exigência da natureza humana, da opção por uma sociedade mais justa e democrática. [...] O conceito de dialogicidade para Paulo Freire, vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas; significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização da própria vida; num processo dialógico, dá sentido aos conteúdos, num processo contínuo de conscientização (BERTOLINI, 2010, p. 129).

Para essa construção conceitual, Freire levanta aspectos importantes como à escuta e o silêncio, como momentos inerentes ao ato de dialogar. Para ele, o sonho democrático e solidário envolve escutar e falar sem se considerar dono de uma verdade absoluta (FREIRE, 1999).

O desafio posto por Freire é pela construção de um diálogo que se dê a partir de uma fala e uma escuta horizontal. Entretanto, isso não pressupõe um ouvir apressado, passivo, mas paciente e crítico. Este respeito se dá, uma vez que se tenha atenção para o lugar que os sujeitos ocupam ao falarem. Ninguém sendo colocado no diálogo como um objeto, mas sim como sujeito.

Uma vez que a rapidez é característica decorrente do uso da tecnologia, torna-se mais desafiador estabelecer diálogo de forma virtual, de maneira respeitosa, paciente e crítica. Estamos falando de um novo espaço/tempo e, portanto, de outras formas de diálogo.

As formas de interação que vêm se dando num formato de aula remota, traz como provocação a construção de diálogos não verticais. Ainda que o formato mude, o desafio de falar

e ouvir é característica de um "educador democrático", aspecto defendido por Freire.

A dialogicidade é atual e importante constructo de uma relação não hierarquizada, portanto reflexiva em tempos de pandemia, aulas remotas, conversas virtuais, etc. Mais do que nunca, precisamos saber que estamos imersos em incertezas e em não saberes, que podem ser aprendidos na troca com o outro. O diálogo pode vir carregado de coragem, de aproximação, de ética, se tomarmos como conselho:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (FREIRE, 1999, p. 153).

Essa forma de nos relacionarmos com o outro revela a generosidade da troca, tão bem exemplificada na vida do homem e educador Paulo Freire. Aquele que educa precisa falar com o outro e não com o outro, como nos alertou, ao referir-se à formação integral do ser humano. "A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com". (FREIRE, 1999, p. 130).

Considerando que sujeitos interagem compartilhando ideias, nem sempre compatíveis, mas mesmo que contraditórias, promovam um embate crítico, favorecendo a construção de um diálogo que não se dê a partir da sobreposição de verdades absolutas. Se assim for, o pensamento de um e de outro resultará em contribuição para uma história em movimento, que não está acabada, portanto, passível de ser alterada a partir das decisões dos sujeitos.

O falar envolve a escuta e o silêncio. Freire (1999, p. 131) refere-se ao silêncio como uma "disciplina a ser assumida com rigor e há seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam". Ele considera como algo essencial para a comunicação dialógica. Uma vez que envolve respeito ouvir quem fala, denotando valorização ao que está sendo dito pelo outro.

O ato de dialogar como essência das relações democráticas, leva em consideração as diferenças. Para Schnorr (2010, p. 69) "num momento em que impera a globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da vida [...]" E, ainda acrescentaríamos! Num tempo em que vidas estão sendo perdidas.

Talvez algumas denúncias feitas por Freire, sobre abusos vividos pelas classes populares, tenham sido alteradas, mas neste momento de pandemia, tememos que novas formas de opressão assolem crianças e jovens. Seja pelo impedimento de irem à escola, lugar de acesso ao conhecimento formal e de despertamento da dúvida e do questionamento; seja pelo falso acesso dado a "todos", na ausência das condições físicas, estruturais, tecnológicas para as camadas populares.

Uma vez que a sociedade brasileira é estruturada de forma desigual e a escola tem se apresentado da mesma forma, o que antes era falta de estrutura física da mesma, agora se agrava na falta de computadores, *internet* e outras ferramentas pelas famílias. Tais recursos são primordiais para o desenvolvimento do mínimo de diálogo entre professor/aluno; aluno/aluno. Crianças e jovens vêm regredindo em suas aprendizagens por falta de interação e outras nem mesmo têm conseguido avançar em seus processos de aprendizagem. Além de outros abismos acentuados entre escolas públicas e privadas.

Consideramos necessário ousar pensar sobre a alfabetização tecnológica como obstáculo na construção crítica dos indi-

víduos deste tempo, a partir da denúncia do que vem se dando na educação brasileira. O que Paulo Freire chamou de leitura do mundo como precursora da leitura e escrita, mostra-se como desafio à compreensão de sujeitos que compartilhem informações que não sejam apenas replicadas, mas pensadas, refletidas e problematizadas.

A leitura e a escrita ocupam lugar central na obra de Paulo Freire, que

> não se cansava de repetir que o alfabetizado era sujeito ativo em seu processo de conhecimento e, como sujeito social – sujeito histórico – também, constituía com o educador e a educadora, os sujeitos construtores da dialogicidade no processo de alfabetização e de todos os processos educativos emancipadores. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 172).

O não acesso ou a precariedade em adquirir informações que possam ser objeto de dúvida-reflexiva, pode levar ou fazer a manutenção do sujeito na ignorância, tornando-os "sujeitos dominados", "sujeitos manipulados" e "sujeitos oprimidos". Para Albuquerque (2010, p.174) [...] a alfabetização como um exercício de conhecimento, politicidade e diretividade como inerente ao processo de alfabetização, é de suma importância para esclarecer e desocultar intenções autoritárias e manipuladoras [...]. Nesta compreensão, o analfabeto digital pode ficar fora de um contexto que estava em formação e que com a pandemia ganhou proporção.

Como um educador em um contexto em que a televisão já se apresentava como uma tecnologia que podia levar os indivíduos à passividade, Freire (1999, p. 158) alertou: "Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão 'entregues' ou 'disponíveis' ao que vier. [...] A postura crítica não pode faltar". Crítico ao contexto social, político, cultural em que vivia, dei-

xa as pistas necessárias para que como educadores estejamos atentos ao quadro que vem se desenhando.

A educação brasileira precisa nos ver como educadores que somos, mais do que animadores digitais de uma aula em que se faz uso de recursos tecnológicos diversos. Uma vez que "quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda". (FREIRE, 1999, p. 132).

4 CONTEXTO DA PANDEMIA DADOS DE UMA REALIDADE

Uma vez que os alunos estiveram em isolamento social, precisamos problematizar a forma como o conhecimento foi construído. As trocas nas telas do computador, nos grupos de *whatsApp*, nos *chats* e em outras redes sociais, têm perspectivas de diálogo? Quais os limites entre os conceitos de Paulo Freire e quais contribuições podemos obter nesta nova era?

Uma vez que o acesso à tecnologia não chega a todos, acreditamos que o quadro educacional brasileiro vivenciado em 2020 e que se perpetua em 2021 aponta para o aumento das desigualdades sociais e exclusão escolar. Assistimos e como educadores, de alguma forma, participamos da acentuação do abismo entre os privilegiados e os oprimidos das classes populares nas questões tecnológicas.

A *internet* foi criada e é vendida neste mundo moderno como uma tentativa de romper o espaço-tempo. Neste sentido, é possível que pessoas de um lado do globo terrestre, estejam assistindo, quase que instantaneamente, um governo sofrendo um momento crítico de sua história, como a invasão de um prédio público importante. Informações sobre recantos da

Terra estão a um clique do mouse ou um simples apertar de um *link* no celular ou *tablet*, sendo possível acessar de maneira imediata pelas pessoas que detêm e conhecem a tecnologia correta. Porém, como fazer um diálogo entre professor-aluno, ou aluno-aluno, se não há *internet*? É preciso compreender que não estamos em um jogo igualitário. Falando especificamente do Brasil, existe uma grande parte da população que não possui acesso a grande rede da conectividade em suas diversas esferas cotidianas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula.

Em uma tentativa de apresentar esse quadro não igualitário, tomamos alguns dados do Censo da Educação Básica/2020 (INEP, 2021), na qual será possível observar o distanciamento tecnológico nas regiões nacionais. O documento parece confirmar, mesmo que em parte, nossa tese, afirmando que a discrepância tecnológica é estendida para além dos muros da escola, "os itens de recursos tecnológicos que os alunos podem utilizar fora da escola apresentaram maior percentual na rede privada. Computador portátil e *tablet* para alunos são mais frequentes nas escolas particulares do que nas municipais e estaduais." (INEP, 2021, p. 55).

Analisando o gráfico dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas por regiões, é possível notar que o percentual da quantidade de escolas que possuem *internet* no Nordeste, é de 66,6%, isto significa que a cada três escolas, uma não possui acesso a este recurso. Enquanto três regiões ultrapassam os 90%, Sudeste com 93,4%, Centro-Oeste, 96,6% e Sul, 96,9%, o Norte possui apenas 43,2%, ou seja, menos da metade das escolas possuem acesso a qualquer acesso à *internet* (INEP, 2021).

Observando os dados do uso da *internet* para alunos, as regiões Norte e Nordeste continuam com os piores índices, 15,0% e 20,5%, respectivamente. Isto é, no Nordeste, aproximadamente, a cada cinco escolas, apenas uma tem *internet* para os alunos. (INEP, 2021). Exposição na Figura 1 abaixo.

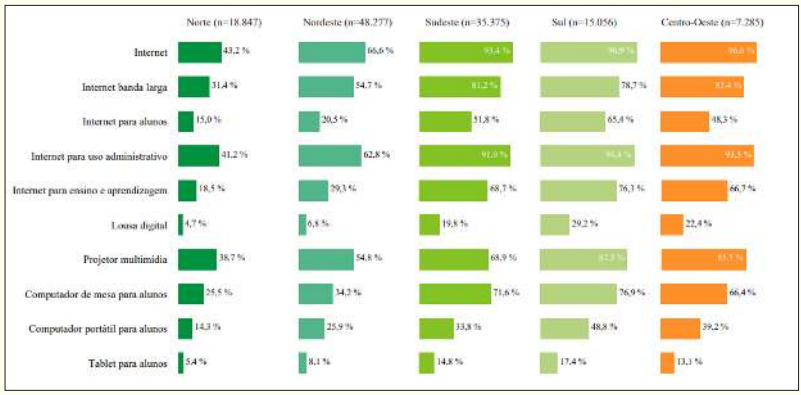

Figura 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo as regiões (2020)
Fonte: INEP (2021, p. 56)

A quantidade do número de computadores para os alunos também contribui para a percepção sobre a discrepância existente no mundo tecnológico, tendo o Norte e o Nordeste, números muito aquém quando comparados às outras regiões. Ao verificarmos o quantitativo de escolas munidas de computadores de mesa, temos 25,5% e 34,2%, respectivamente para as duas regiões, enquanto as regiões como Sul e Sudeste, possuem números um pouco mais expressivos, 76,9% e 71,6%, respectivamente.

Mesmo se focarmos para o uso da *internet* para outros meios, como o administrativo, os números das escolas no Nordeste não chegam a dois terços do total de escolas (62,8%), em contrapartida, as escolas no Sul, Sudeste e Centro-Oeste ultrapassam 91% nessa categoria, 94,4%, 91% e 93,5%, respectivamente. Dados expostos na Figura 2.

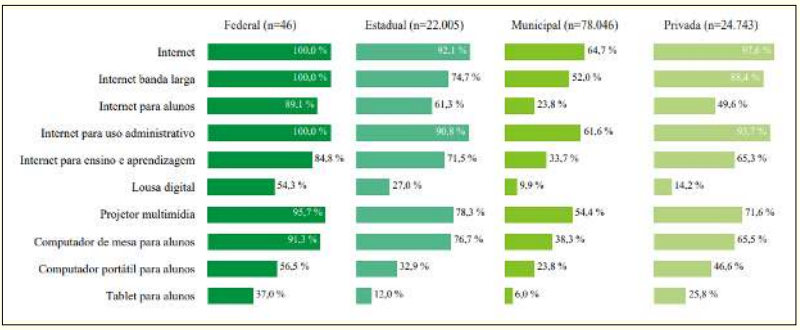

Figura 2: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa (2020)
Fonte: INEP (2021, p. 55)

Alterando as lentes e focando nas escolas do Ensino Fundamental, gerenciadas pela rede municipal, os dados apresentados revelam uma baixa quantidade de recursos. Apenas 54,4% delas possuem projetor multimídia, 38,3% têm acesso a computadores de mesa, 23,8% com acesso a computadores portáteis, e em relação à disponibilidade ao uso da *internet*, apenas 23,8%. No ensino particular, os números são ligeiramente maiores, mas não chegam próximos de uma totalidade, 71,6% das escolas têm disponível projetor multimídia, 65,5% computadores de mesa, 46,6% computadores portáteis para alunos e 49,6% permitem o acesso para alunos a *internet*.

Agora, observando os dados das escolas de Ensino Médio, é possível perceber que 96,9% delas possuem *internet*, este número é reduzido para 84,2%, quando é verificado sua disponibilidade de acesso com banda larga (INEP, 2021). Usando as palavras do documento do INEP, ele descreve que,

> o percentual de computadores de mesa para alunos é de 79,3%, porém o de computadores portáteis para alunos é de apenas 36,3%. Já a rede privada de ensino oferece este equipamento aos alunos em 53,5% das escolas. Da mesma forma, a rede privada possui um percentual maior de tablet para alunos (31,8%), en-

quanto 13,1% das escolas estaduais oferecem o mesmo recurso. (INEP, 2021, p. 59).

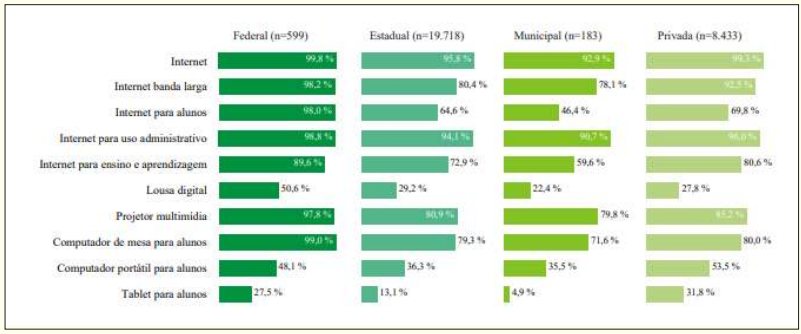

Figura 3: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio segundo a dependência administrativa (2020)
Fonte: INEP (2021, p. 59)

Estes dados apresentam a precarização tecnológica no Brasil, e evidencia o que acontece internamente com os alunos em cada região, estado e município, isto é, o corpo escolar (alunos, professores e diretores), de uma maneira geral, não possui aparatos tecnológicos suficientes para manter uma vida escolar saudável neste momento pandêmico.

Um dos reflexos pode ser percebido a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que aconteceu no início do ano de 2021, com muitas campanhas populares para o adiamento e o cancelamento da avaliação. Essas reivindicações tiveram como objetivo uma tentativa de conter a disseminação do vírus, além de oportunizar mais tempo para que muitos alunos que não tiveram a possibilidade de estudar nesse último ano, o fizessem. Por isso, não parece estranho pensar que esta avaliação, que tem por objetivo dar acesso ao Ensino Superior, só mostrou mais um sinal da problemática social: Tecnologia x Pandemia x Educação[5].

Sabemos que mesmo antes deste momento em que vivemos, da proliferação viral de 2020 até o início de 2021, o processo

para o ENEM não era igualitário, sendo uma tarefa árdua para uma parcela da população dos estudantes nacionais. Para dizer o mínimo, sempre foi necessário tempo, dedicação, concentração e material para os estudos. Porém, com o isolamento e as aulas online, muitos estudantes não tiveram esse privilégio, fosse pela falta de condições financeiras ou emocionais, ou mesmo físicas, várias famílias são pequenas aglomerações nas suas próprias residências, e tendo a necessidade de muitas vezes de trabalhar ou cuidar da casa, o que inclui a família, não parece absurdo pensar que houve um aumento da desigualdade escolar entre determinadas camadas da sociedade, já que alguns podiam se isolar e trabalhar ou estudar remotamente na tranquilidade do lar.

Escolas particulares menores, e algumas públicas, mimetizam as ações de colégios de elites, seguindo uma pauta opressora. Para melhor explicar, é possível traçar um paralelo com os pensamentos de Freire (2005), já que esses colégios menores acabam por temer a própria liberdade, pois como poderiam justificar suas ações, diferentes do "estabelecido pela elite", perante sua comunidade escolar. Como sugere Freire:

> Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia (FREIRE, 2005, p. 37).

Assim, acerca deste, possível, mimetismo, Freire (2005) acredita que há uma certa atração das classes mais desfavorecidas pelo opressor. A primeira aspira pelo padrão de vida, que de certa forma são impostas pelas mídias, isto é, pela própria cultura dos opressores.

Na sua alienação querem [os oprimidos], a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, so-

bretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior". (FREIRE, 2005, p. 55).

Apesar de certas escolas particulares conseguirem ampliar suas ações para o mundo digital, a grande parcela da população ficou fora deste processo, mesmo tendo o Ministério da Educação autorizado as aulas remotas. Não existindo um planejamento claro e disponibilidade de recursos para políticas públicas no âmbito federal de apoio, suporte aos mais necessitados neste momento pandêmico, a ação de permissão ao retorno com aulas remotas, contribuiu para uma ampliação da marginalização das questões educacionais. Isto é, parece claro é que a ausência de políticas públicas mais inclusivas contribuiu com o agravamento do abismo entre as classes sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazemos interlocução hoje, com questões denunciadas por Freire há décadas. Os excluídos da educação e oprimidos por uma cultura de exploração e segregação herdada de um processo colonizador, que ainda insiste em nos ater aos senhores e mandatários autoritários, quando apenas os deveres são para todos, relegando o direito de alguns.

De modo que ao retomarmos as contribuições de Paulo Freire constatamos, tristemente, que seus textos são atuais. O Brasil do século XXI, ainda não superou as desigualdades e os mecanismos opressores que segregam as possibilidades de crianças, jovens, mulheres e homens em obterem, a partir da educação, mudanças em suas respectivas vidas, de forma igualitária, fato acentuado na realidade pandêmica.

Dadas às dificuldades descritas e tantas outras próprias de cada região brasileira, observadas nos dados analisados,

acreditamos que o quadro de desigualdades sociais tenha se agravado, afetando diretamente o processo educacional da população nacional.

Diante do quadro pandêmico em que se encontra o Brasil, outra questão suscitada foi quanto a identidade docente, que passou a conviver com dúvidas e conflitos entre ser educador ou comunicador, aquele que deveria criar diversos conteúdos digitais para seus alunos. Dependendo do ano de escolaridade podemos ainda destacar aqueles que assumiram o papel de animador digital para prender a atenção dos alunos.

> a elaboração de uma videoaula não lhe proporcionava a proximidade do outro, em razão da falta de dialogicidade, pela simples razão de se reconhecer como uma educadora e não como uma comunicadora (SANTOS, OLIVEIRA, LATINI, SBANO, 2020, p. 4).

O que parece apresentar a partir dessa discussão é uma dupla necessidade: a de maiores investimentos no setor tecnológicos, e de um maior apoio à cultura digital, por parte da comunidade escolar (professores e alunos) aos aparatos tecnológicos na perspectiva de seu para o ensino.

Portanto, não só a identidade do professor é objeto de reflexão e preocupação, quanto às interferências em sua prática. Ao longo do período de isolamento social e aulas *onlines*, muitos professores da Educação Básica estiveram por conta própria, no sentido de receber pouco (ou nenhum) suporte tecnológico por parte de sua escola de origem. Fosse ele físico: quadro branco, *pilot*, computadores, *tablets* ou cadeiras especiais; financeiro, para o consumo da luz de casa e da *internet*; ou mesmo, para cursos de capacitação tecnológica.

Mesmo não tendo sido a intenção de o presente texto abordar questões relativas ao conceito da uberização[6] docen-

te, é preciso identificar que no momento da pandemia, o professor está indo para o mercado de trabalho levando tudo, ou praticamente tudo, que precisa para executar seu serviço: luz, computador, celular, *internet*, ar-condicionado ou aquecedor. É compreensível que para alguns, o mundo esteja cada vez mais conectado, e neste sentido, determinados alunos e professores já tinham, pelo menos, um computador ou celular e *internet*, porém, isso não se apresentava como uma totalidade, como foram mostrados os dados oficiais do INEP (INEP, 2021). Também faz sentido, que o mundo do trabalho docente tenha ganhado um novo formato, e por conta da COVID, novas exigências. Contudo, aquém de suas responsabilidades algumas escolas, pouco investiram, ou forneceram, os suportes e recursos necessários aos professores.

Uma questão que ficou posta ao longo do ano de 2020 e que perdura no início de 2021, é sobre o que acontece com o professor no caso de seu aparato tecnológico quebrar? A escola solucionará o problema ou deixará toda responsabilidade a cargo do professor? E se o docente não tiver condições financeiras para adquirir aparelhos mais adequados a este novo trabalho que desenvolve? Podemos dizer que se antes, seu conhecimento, voz e domínio de turma eram as principais ferramentas de trabalho, agora outros elementos são exigidos.

Essa discussão alimentada por questões postas ao longo do texto, aponta para pesquisas futuras, e em nossa concepção pode se tratar de um novo passo no processo de terceirização, no qual as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação.

Ainda na esteira desses pensamentos, é pertinente refletir que muitos professores nesse período pandêmico, não tive-

ram horários fixos, ficando conectados a este universo *online* e tecnológico em que o celular e seus aplicativos de interação se tornaram, quase, fundamentais na relação aluno-professor, extrapolando o próprio limite das aulas. A realidade é que os professores estam ligados 24 horas à máquina cibernética, por meio das redes sociais, das reuniões fora do espaço e tempo de trabalho, fazendo com que, em determinados casos, professores tirassem as dúvidas dos alunos fora do horário de aula.

Observamos então, "uma [nova] forma de extração de mais-valia através da exploração baseada em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho." (SILVA, 2019, p. 237). Sendo assim, percebemos a atualização do termo opressão que vem se dando sobre o professor, ainda que em outros moldes. Tais questões têm urgências de serem problematizadas, a fim de se criar resistências.

Com todas as reservas inerentes ao desconhecimento em torno de como o conhecimento está se dando neste novo formato de educação, a interação tecnológica já é uma realidade e precisamos refletir sobre ela. Talvez, o que ainda precise ser construído seja um movimento de conscientização do que vem a ser produzido criticamente a partir dos espaços virtuais e qual o papel e os limites do professor neles.

A perspectiva dialógica de Freire se expande nesse processo educacional reflexivo, que tem mostrado a urgência de outras formas de luta por direitos mais igualitários. Uma vez que a sociedade está em movimento, novas formas de dialogar e fazer política precisam ser inseridas. Isso requer coragem para enfrentar um "novo" que avançou sem avisar. O temor é que a tecnologia se torne um obstáculo ao diálogo das alunas das classes populares, dadas as carências existentes e demarcadas ao longo do texto.

Vamos continuar como educadores corajosos que somos a exercer "a irrecusável prática de inteligir, desafiar o

educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (FREIRE, 1999, p. 42), ainda que em novos formatos. Para, de acordo com Schnorr (2010, p. 68), "propor caminhos para uma pedagogia da libertação, que fez de Paulo Freire um dos maiores intelectuais de nossa história". Portanto, ainda que o diálogo seja construído por outras vias, é extremamente importante que tomemos de suas bases e criemos condições de inserção do maior número de crianças e jovens nesse novo espaço – tempo educacional.

Para tal, precisaremos continuar a luta iniciada por Paulo Freire, de maneira que os alunos das classes populares não sejam oprimidos diante de uma desigualdade social, que vem se alargando pela falta de acesso aos instrumentos tecnológicos, aos espaços virtuais e às discussões que têm se dado nesses espaços. Juntamente com esta luta, precisamos pensar no papel do professor, sua identidade e prática docente e os direitos que vêm sendo negligenciados.

Enquanto o texto estava sendo finalizado, nos confrontamos com um veto integral do presidente da república ao Projeto de Lei 3477 de 2020, que representa mais um descaso para com a educação brasileira. Tendo em vista que o não investimento em recursos tecnológicos na rede básica de ensino, promove o agravamento das desigualdades, reforçando o exposto neste artigo, que independente do espaço/ tempo/ forma, demarca a gravidade do descompromisso com a educação pública.

Concluímos que, pensar a partir das ideias do "diálogo" e da "opressão" contribui com a discussão proposta neste texto, posto que é no processo do diálogo que os indivíduos se libertam.

NOTAS

1 Orientações protocolares emitidas pela Organização Mundial de Saúde e as instâncias federativas ligadas ao Ministério e Secretarias da Saúde.

2 Referimo-nos a um modelo online amparado no Art. 80 da LDB 9394/96 em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

3 Publicado 12/08/2020 na página oficial do Senado Federal. Título: Data-Senado: para pais, aulas remotas na pandemia prejudicaram educação. https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/08/datasenado-para-pais-aulas-remotas-na-pandemia-prejudicaram-educacao.

4 Destacamos o conceito de qualidade, ou de eficiência para a educação, como a ideia de uma escola em que os alunos progridem além do esperado, isto é, acima de uma média socialmente aceita (NAJJAR e MORCAZEL, 2018).

5 BRANDÃO, I. (2021) Em tempos de pandemia quem tem acesso ao direito à educação? Congresso em Foco. Publicado em 23 de abril 2021. https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/olhares-negros/em-tempos-de-pandemia-quem-tem-acesso-ao-direito-a-educacao/.

6 Para maiores esclarecimentos sobre o conceito da *uberização* veja em ANTUNES, Ricardo (org.). 2020. Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo. 333 pp. (2021). e SILVA, Amanda Moreira. UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA TENDÊNCIA DE PRECARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. Revista Trabalho Necessário. V.17, Nº 34,set-dez, 2019. ISSN: 1808-799X

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. S. **Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a"educação na Cidade" de São Paulo (1989-1991**). Em A. I. SOUZA (org.), Paulo Freire: Vida e Obra. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, pp.145-184, 2010.

BERTOLINI, M. A. **Sobre Educação: Diálogos.** In A. I. SOUZA (org.), Paulo Freire: Vida e Obra. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, pp.127-143, 2010.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 Ed., Petrópolis: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** (27 ed.). Petrópolis: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** (49 ed.). Petrópolis: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. (13 Ed.). Petrópolis: Paz e Terra, 2006.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico, 2021.

SANTOS, M. B. P., OLIVEIRA, L. R., LATINI, R. M., SBANO, V. C. Uma conversa com Freire e Vigostsky sobre as atividades de ensino remotas devido à pandemia do COVID-19. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC),** 2020.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do Oprimido. In A. I. SOUZA (org.), **Paulo Freire: Vida e Obra.** 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, pp.67-95, 2010.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M., EVANGELISA, O. **Política Educacional**. 4. ed.; Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Capítulo 5

LEITURA, DISCUSSÃO E COLABORAÇÃO COM AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: DO MICRO AO TEAM-BASED LEARNING

Querte Teresinha C. Mehlecke
[Pós-doc em Inovação Pedagógica, UFPE]

Jardel Lucas Garcia
[Universidade Aberta (UAb) / Faculdade CMB]

Wagner Junio Cordeiro
[FACOPI Soluções Empresariais / Fisk]

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo demonstrar experiências de uso de ferramentas digitais para promover a leitura e produção de conteúdos, a interação e a colaboração no processo educativo em ambiente online. As práticas aqui descritas ocorreram em dois cenários: um de educação profissionalizante e outro de educação superior, ambos em ensino remoto emergencial em razão da pandemia da COVID-19. Os professores que atuaram nesses contextos utilizaram três tecnologias digitais - o Edpuzzle, o VideoAnt e o TBLActive - para construir experiências de diálogo, interação e colaboração por meio de estratégias de microlearning e Team-Based Learning. Tais experiências foram bem recebidas e avaliadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes com os quais ocorreram, configurando um modelo adequado de aprendizagem colaborativa e conversacional tanto para educação online quanto presencial, isto é, experiências que não se prendem a uma única modalidade ou contexto.

Palavras-chave: colaboração; Team-Based Learning; educação online; microlearning; vídeos.

INTRODUÇÃO

Conforme Stephen Downes (2005) já afirmava há mais de quinze anos, ensina-se hoje à "geração do download". O autor já se referia às pessoas imersas nessa sociedade em rede digital na qual se vive atualmente em que os seus indivíduos têm predileção por consumir e participar da construção de conteúdos digitais, por comunicarem-se constantemente com seus pares e por obterem acesso a diversas mídias sob demanda. A internet, sobretudo após a revolução da Web 2.0, possibilitou essa participação coletiva na construção de artefatos e relações em rede, uma via sempre de mão dupla na qual as interações sempre produzem muitos novos dados e possibilidades.

Essas novas formas de lidar com a internet suscitam, logo, novas formas de aprender e ensinar. É nesse viés que Siemens (2004) atesta que as necessidades de aprendizagem dos alunos devem refletir seu ambiente social e suas circunstâncias, isto é, as práticas pedagógicas precisam fazer sentido com os contextos onde ocorrem. Em um ambiente online, as possibilidades são muitas e grande parte delas chega a ser conhecida pelos estudantes fora dos ambientes de educação formal, até mesmo antes da idade escolar. Porém, se nesse tipo de ambiente a interação é estimulada, como fazer com que isso se transponha de maneira efetiva nas práticas educacionais? Esse é um desafio constante sobretudo na educação online. Ações analógicas como ler, escrever, produzir artefatos diversos são possíveis em ambiente digital, mas de que forma se consegue fazê-los de maneira facilitada e com uma curva de aprendizado coerente com o tempo e espaço em que essas práticas devem ocorrer?

Com base nesses questionamentos, o objetivo deste trabalho consistiu em demonstrar experiências de uso de ferramentas, atreladas a metodologias ativas de aprendizagem, que auxiliem a desenvolver uma leitura crítica de recursos audiovisuais de modo a promover interação, discussão e colaboração.

Tais metodologias e ferramentas convergiram em uma perspectiva de trabalho colaborativo que demonstraram, de maneira fácil e prática, benefícios da educação online, mas que também se aplicam a contextos de educação presencial física. Para isso, foi necessário conhecer as formas comuns de interação em ambientes de educação online, os principais recursos utilizados e as metodologias de aprendizagem que se relacionam com tais técnicas e tecnologias

INTERAÇÃO E DIÁLOGO EM AMBIENTES EDUCATIVOS ONLINE: CONSTRUINDO UMA APRENDIZAGEM CONVERSACIONAL

Dois dos grandes teóricos da educação a distância, Michael Moore e Terry Anderson, sempre defenderam como pilares dessa modalidade, respectivamente, o diálogo e a interação. Sem esses dois elementos, a aprendizagem, sobretudo a distância ou online, não seria possível. Em tempos permeados pela rede e internet, tais conceitos são ainda mais amplos. Contudo, é preciso ter em mente que ela é um meio pelo qual o diálogo, a interação, a conversação podem ocorrer.

Nesse viés, o conceito de aprendizagem conversacional baseia-se na ideia de que os aprendizes constroem significados e aprendizagens através de conversações, o que é possível de acontecer tanto entre professores e aprendizes humanos quanto com o uso de computadores e sistemas digitais (AZEVEDO, 2009). De acordo com Sharples (2002), um requisito mínimo para qualquer pessoa (ou sistema) aprender é que este(a) converse comigo mesmo(a) sobre aquilo que sabe. Essa conversação, ao refletir sobre o que se sabe, sobre novas ações e suas consequências, sobre a experimentação e tomada de decisão na resolução de problemas, promove uma construção ativa de compreensão, isto é, uma contínua articulação entre as ações

da pessoa e as reações do meio. Tais reflexões, ao serem descritas pelo sujeito, é que mobilizam novas formas de executar as mesmas ações de maneiras diferentes. Ainda de acordo com o autor, uma forma ainda mais eficaz de aprendizagem acontece quando as pessoas podem conversar umas com as outras, questionando e compartilhando as suas concepções de mundo. Dessa forma, pode-se dizer que "duas pessoas compartilham um entendimento se a pessoa A puder dar sentido às explicações de B sobre o que B sabe, e a pessoa B puder entender a explicação de A sobre o que A sabe" (SHARPLES, 2002, p. 508).

Um instrumento muito comum para promover a conversação entre alunos e professores em contextos de educação a distância é o fórum, o qual se configura sob muitas perspectivas, isto é, como instrumento de avaliação, de colaboração e de interação. Discussões assíncronas via fórum revelam-se como instrumentos de avaliação colaborativa mais do que meros recursos comunicacionais (UCHÔA; UCHÔA, 2012), promovendo informação, reflexão, diagnóstico de aprendizagem, diálogo e socialização (RODRIGUES; BORGES, 2013). Percebeu-se ao longo dos anos que discussões estruturadas impactam positivamente na participação e no desempenho dos estudantes, estimulando sua autonomia, sua autorregulação, o senso de comunidade e tem como potencial até a melhora de suas habilidades de escrita (VONDERWELL; LIANG; ALDERMAN, 2007), além de possibilitarem a autoavaliação e a co-aprendizagem frente às produções individuais ao publicizá-las (RODRIGUES; BORGES, 2013).

Contudo, muitas são as formas que se pode aprender em ambiente online. O fórum e os recursos baseados em texto são alguns dos muitos exemplos. Porém, com base no que aponta Moreira (2019), ser letrado digitalmente é uma ideia que sugere que uma mesma fonte digital posse promover e gerar informações textuais, visuais, sonoras de modo que o indivíduo possa utilizá-las ativamente em seu cotidiano, ou seja, um mesmo ambiente pode e deve fornecer diferentes formas de consumo

e produção de conteúdo, já que as pessoas têm gostos e formas de aprender diferentes. Tendo isso em mente, outros recursos, tais como os vídeos, também marcam uma presença constante em ambientes de educação online.

VÍDEOS NA EDUCAÇÃO ONLINE: MICROLEARNING E ENGAJAMENTO

Santos (2020) realizou um estudo muito importante e recente sobre a educação a distância, a percepção dos alunos e a proficiência em determinados tipos de conteúdo. A autora notou uma predileção dos estudantes por conteúdos impressos em vídeo durante as aulas, sendo que a questão geracional também impactou nos resultados - pessoas com mais idade, em geral, demonstraram mais facilidade com materiais impressos. Contudo, uma afirmação importante da autora é que as práticas de leitura em educação a distância, mesmo que privilegiem o papel, não excluem as ferramentas digitais e sua importância, isto é, práticas de leitura também são possíveis através de recursos digitais, como vídeos. Contudo, um vídeo, por si só, não é garantia de aprendizagem nem de engajamento. Fatores como a produção e a duração do vídeo são alguns dos elementos que podem influenciar nessa questão. Nesse viés, conteúdos considerados como "micro", isto é, reduzidos, têm ganhado espaço nos ambientes educacionais com o passar dos anos.

De acordo com Hug (2007), o termo "microlearning" vem sendo utilizado desde 2002, mesmo não havendo uma única definição ou entendimento homogêneos para ele - assim como o próprio conceito de aprendizagem. Fato é que, segundo o autor, o próprio prefixo "micro" possui muitas nuances (sociais, econômicas, temporais, regionais, etc.) sobre as quais pode ser analisado. Contudo, a chave para entendê-lo consiste em perceber as oposições existentes no contexto entre macro e micro (por exemplo, conteúdos considerados curtos são en-

quadrados como microlearning enquanto outros considerados maiores não o são - já que, nas palavras do autor, uma sentença ou um clipe devem ser o foco em detrimento de parágrafos, artigos ou grande apresentações).

Nesse sentido, Severo e Irala (2020), por meio de um estudo exploratório de cerca de dois anos, analisaram vídeos produzidos no período a fim de extrair conclusões acerca da experiência dos alunos no consumo desses conteúdos e nos efeitos em sua aprendizagem. Analisando os perfis de microlearning - sobretudo o princípio do aprender com rapidez através do recebimento de informações específicas e direcionadas -, verificaram que os vídeos se enquadravam nesse padrão e verificaram junto aos alunos que aqueles com durações menores tinham mais visualizações e engajamento. Concluíram que o microlearning nesse contexto mostrou-se eficaz tanto para discentes quanto para docentes, dada a facilidade e praticidade do método.

Dessa forma, vídeos e microlearning revelam-se como uma dupla potencialmente engajadora. Contudo, seriam esses dois suficientes? Retomando as ideias discutidas sobre a educação online em tempos de redes digitais baseadas em interação, falta adicionar neste contexto o aspecto colaborativo de modo que a aprendizagem conversacional realmente ocorra, afinal, a colaboração é um dos pilares da educação digital (MOTA, 2009).

TEAM-BASED LEARNING: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Michaelsen (2002) define quatro pilares fundamentais para se compreender o que seria a Team-Based Learning (do inglês, aprendizagem baseada em equipes) de maneira coesa. Na visão do autor, é necessário primeiro que haja 1) uma montagem e gerenciamento assertivos de grupos, de modo que 2) os alunos se sintam responsabilizados tanto por sua prestação

individual quanto do seu grupo, sendo que 3) as atribuições às equipes devem promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de todos(as), 4) sempre havendo um feedback constante e em tempo hábil.

Contudo, Mills (2001) reforça a necessidade de diferenciar trabalho em equipe (team-working) de aprendizagem em equipes (team learning). De acordo com o autor, o trabalho em equipes, por si só, pressupõe que cada indivíduo contribui com as suas competências já adquiridas, isto é, geralmente não adquirem outras no processo. Por sua vez, a aprendizagem em equipes baseia-se em alguns questionamentos, tais como: o que a equipe consegue fazer agora que ela não conseguia antes? Quais novas competências cada um(a) adquiriu com a experiência em grupo? Então, a Team-Based Learning acontece quando uma equipe consegue, afinal, responder a um desafio de modo que não era possível antes, isto é, quando sua performance muda de maneira perceptível e mensurável, e isso leva em consideração a forma como as pessoas interagem e colaboram entre si e os efeitos que isso causa nos indivíduos. Fink (2001) demonstra um exemplo de percurso em Team-Based Learning na Figura 1.

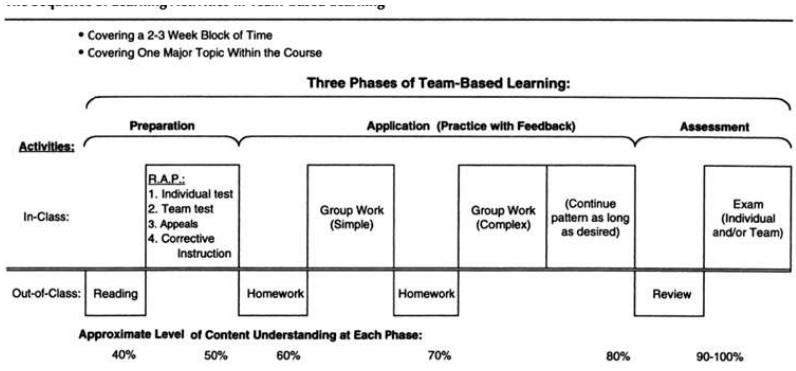

Figura 1 - A sequência do Team-Based Learning
Fonte: Fink (2001, p. 10)

De acordo com Fink (2001), a Team-Based Learning é dividida em três fases e dois ambientes. Cada uma das fases ocorre em cada um desses ambientes: durante a aula (in-class) e extraclasse (out-of-class). A primeira fase é a Preparação (preparation), a qual começa com uma atividade prévia de autoaprendizagem - uma perspectiva invertida e de consumo de conteúdo pré-aula - que subsidia os testes individuais e em equipe, aplicados no momento subsequente em aula. Aos alunos é dada a possibilidade de recorrer frente aos resultados recebidos nesses testes, ou seja, podem não concordar com as alternativas dadas como corretas, o que é levado ao momento final de feedback do professor. Já a fase de Aplicação (practice) se inicia com trabalhos extraclasse intercalados com trabalhos em grupos, alternando cada um em nível de complexidade enquanto for necessário para mobilizar os conteúdos necessários. Por fim, a fase de Avaliação (assessment) se inicia com uma revisão do percurso e um teste final, que pode ser feito tanto individualmente quanto em grupos - ou ambos. É desejável que seja realizado de ambas as maneiras.

Dessa forma, tendo em mente todos esses pressupostos sobre Team-Based Learning, aprendizagem conversacional, microlearning e práticas de leitura e discussão em ambiente online, serão demonstradas a seguir as tecnologias digitais selecionadas para este estudo e que implementam tais metodologias. Essas ferramentas são o Edpuzzle, o VideoAnt e o TBLActive.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

O Edpuzzle (2013) é uma ferramenta online cujo objetivo é promover o engajamento estudantil por meio de aprendizagem através de vídeos interativos. Fundada em 2013, a plataforma aposta na aprendizagem visual, isto é, no uso de vídeos para

promover esse engajamento. Porém, sabe-se que somente assistir a um conteúdo audiovisual não é, por si só, garantia de aprendizagem. Dessa forma, através do Edpuzzle, pode-se carregar vídeos (do próprio dispositivo local ou disponíveis online, como no YouTube) e modificá-lo, isto é, fazer narrações sobre o vídeo, cortá-lo em partes e adicionar perguntas em pontos específicos do vídeo. Essa última funcionalidade, sobretudo, é a principal característica da ferramenta ao unir o consumo de conteúdo com a prática e reflexão. Ou seja, o ato de adicionar questões ao longo de um vídeo pode ter como objetivo fazer com que o aluno reflita sobre o conteúdo que está assistindo para responder àquilo que é solicitado - do contrário, sem responder, a ferramenta impede que avance na narrativa. Além disso, essas respostas ficam armazenadas na conta do professor/criador do vídeo, o que permite obter relatórios com as respostas e métricas de desempenho dos alunos. A ferramenta é facilmente integrável a outras (como YouTube, Google Classroom, entre muitas outras), o que facilita a sua utilização.

Além do Edpuzzle, uma outra ferramenta com proposta parecida é o VideoAnt. Também disponível online, o VideoAnt (2017), software criado pela University of Minnesota em 2017, é uma ferramenta orientada a discussão que permite que os usuários façam anotações de maneira colaborativa ao longo de vídeos, isto é, promove uma conversação digital em torno do conteúdo proposto, transformando um objeto passivo (vídeo) em um instrumento de aprendizagem ativa e conversacional. É uma alternativa muito interessante aos fóruns unicamente textuais e fornece subsídios para uma avaliação de participação em discussões, já que também mantém um histórico das aplicações na conta gratuita facilmente criada pelo professor.

Por fim, o TBLActive (2018) é uma plataforma online gratuita, desenvolvida em 2018 por Ana Paula Ambrósio Marques, para implementação da Team-Based Learning. A aplicação possui áreas específicas para professor e aluno e baseia-se nas etapas de aplicação individual e em grupo da metodologia.

O docente possui uma área privada na qual consegue criar seus questionários e armazenar os relatórios obtidos em cada teste - gerados automaticamente pela própria ferramenta. Dessa forma, o professor consegue aplicar tais questionários de maneira síncrona com os alunos em dois momentos distintos: a aplicação individual, na qual cada estudante precisa responder às perguntas distribuindo pontos (de 1 a 5) entre alternativas, isto é, ao invés de marcarem uma única opção, podem distribuir suas "fichas" (semelhante a um mecanismo de apostas) entre as alternativas que julga como corretas, caso não saiba a resposta certa; e também a aplicação em equipes, por meio da qual os estudantes são agrupados - de acordo com as definições do(a) docente - e respondem novamente ao mesmo questionário, porém, dessa vez, precisam marcar uma única resposta correta para cada questão. Ao fim das duas aplicações, o TBLActive fornece dois documentos: um relatório final, com as respostas corretas e uma tabela de classificação que mostra tanto as notas individuais quanto em grupo (o que fornece um ótimo comparativo entre performances individuais e em equipe) e um relatório gerencial, que fornece informações, também tanto individuais quanto coletivas, sobre os níveis de acerto em cada questão, gerando, inclusive, gráficos de desempenho. Assim, o TBLActive constitui não apenas uma ferramenta para aplicação síncrona de questionários, mas uma plataforma que pode armazenar todo um histórico individual e coletivo de avaliações e testes de diversas turmas de alunos, além de implementar muito bem um dos pontos centrais da Team-Based Learning.

METODOLOGIA

Com base nas metodologias, teorias e ferramentas supracitadas, procedeu-se a uma análise desses recursos, à sua aplicação em contextos reais e à verificação dessas experiências junto aos públicos-alvo dessas práticas. Foram eleitos dois ce-

nários: turmas de cursos profissionalizantes, com cerca de 35 estudantes de uma faixa etária de 13 a 22 anos, e com uma turma de um Curso Superior de Tecnologia (CST) em Redes de Computadores composta de 12 alunos de 18 a 36 anos, todos no município de Sete Lagoas, Minas Gerais, e durante o ensino remoto emergencial em razão da pandemia da COVID-19.

No primeiro cenário, ensino profissionalizante de Marketing e Gestão, foram utilizadas as três ferramentas tecnológicas Edpuzzle, VideoAnt e TBLActive como instrumentos para promover uma aprendizagem conversacional, interação, engajamento em vídeos, discussão e trabalho em equipe. Tais práticas ocorreram de maneira contínua durante os anos de 2020 a 2021. Ao final de cada prática, foi aplicado um questionário simples, com uma única pergunta discursiva, com os alunos de modo a verificar a sua opinião quanto às experiências com as metodologias e ferramentas utilizadas. O professor que mobilizou tais práticas também registrou as suas percepções da mesma maneira.

De forma semelhante, no segundo cenário, CST em Redes de Computadores, também foram utilizados o Edpuzzle e o TBLActive com as mesmas intencionalidades, fazendo um uso frequente, também, de fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Foram alvo dessas práticas as disciplinas de Arquitetura de Computadores, Sistemas Operacionais, Governança de TI e Cabeamento Estruturado, todas do núcleo específico do curso e ofertadas, também, do primeiro semestre de 2020 ao segundo semestre de 2021. Da mesma maneira que no cenário anterior, alunos e professor foram questionados quanto à sua percepção e avaliação das experiências.

No total, cerca de 47 alunos e 2 professores foram mobilizados nesse processo. As evidências encontradas possibilitaram extrair algumas reflexões importantes quanto à efetividade das metodologias e tecnologias empregadas, fornecendo subsídios para fomentar uma perspectiva de pedagogia ativa e colaborativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeira análise, ambos os professores dos dois cenários descritos anteriormente procederam ao estudo das ferramentas propostas, bem como da verificação se essas tecnologias realmente estavam em consonância com as descrições das metodologias analisadas neste estudo. Ambos concluíram que sim, que se enquadravam no que foi pesquisado e compreendido. Tendo isso em mente, nos períodos descritos, aplicaram cada uma delas às suas respectivas turmas. De posse dos resultados dessas aplicações, foi possível analisar tanto as percepções docentes quanto discentes quanto a essas experiências.

Assim, quanto ao primeiro cenário (ensino profissionalizante), o professor analisou primeiro a experiência de uso do Edpuzzle como proposta de engajamento e interação por meio do microlearning em vídeos. Destacou que, até então, era cenário comum em suas práticas que as atividades e conteúdos fossem realizados e consumidos pelos alunos de maneira automática e apenas com fins de aprovação, geralmente através de ferramentas como o Google Forms. Após as primeiras práticas com o Edpuzzle, o docente observou que o comportamento dos alunos quanto aos vídeos disponibilizados para estudo mudou: antes, muitos chegavam a ignorar vídeos e responder aos questionários com base em pesquisas feitas no Google; agora, com a ferramenta e com vídeos mais curtos com perguntas atreladas, foi possível verificar que responderam com mais assertividade e interesse. Além disso, poder integrar duas ferramentas e intencionalidades em uma única prática constituiu uma facilidade interessante ao docente e aos discentes. Do ponto de vista do aluno, alguns depoimentos podem ilustrar a sua percepção: o Aluno A destacou os efeitos causados pela expectativa das perguntas:

> Desperta muito mais o interesse em assistir os vídeos, pois não precisa ficar assistindo diversas vezes para simplesmente procurar resposta. Quando os vídeos são passados de forma corrida, gera uma certa pressão e ansiedade para se saber qual pergunta será feita no final.

Já o Aluno B trouxe como atrativo principal o ganho de tempo e esforço para concluir as atividades e conteúdos propostos:

> Eu achei muito mais fácil ir assistindo os pedaços do vídeo e já ir respondendo às perguntas. Quando assistimos aos vídeos todos para depois fazer as atividades, isso fica mais cansativo.

Quanto ao segundo cenário (ensino superior, disciplina de Sistemas Operacionais), o professor também observou situações semelhantes. Na primeira aplicação, obteve 100% de participação na atividade proposta - um vídeo de cerca de 8 minutos com 7 perguntas ao longo do seu percurso. Os relatórios da atividade permitiram ao docente verificar o desempenho dos estudantes e forneceram informações úteis para a aula seguinte, isto é, houve a garantia de que tinham assistido completamente ao vídeo e ainda houve registro das respostas dadas, um bom material para planejar as próximas aulas. Essa aula seguinte foi baseada em uma discussão e aprofundamento dos conceitos abordados no vídeo. Quanto aos alunos, o que mais chamou a atenção, além do aspecto de responder a um questionário ao longo vídeo (como no cenário anterior), foi a disponibilização prévia do recurso antes das discussões, das novas explicações e dos trabalhos em grupo que vieram depois. O Aluno C, por exemplo, enxergou na metodologia uma forma de otimizar o tempo de aula:

> Acredito que esse "primeiro material" que o professor disponibiliza facilita muito o entendimento perante a aula, pois já ir com perguntas prontas pra ela em vez de ver o conteúdo durante uma aula e somente na próxima fazer perguntas, é meio que perda de tempo, por assim dizer.

Por sua vez, o Aluno D também identificou como positiva a experiência de aprendizagem invertida através de vídeos interativos:

> É bem legal poder fazer uma aula invertida, mostra o que eu acho bem interessante que é o professor como mediador do conhecimento e não com aquele "cara" que sabe tudo. E poder aprender através de jogos e vídeos é bom, é uma forma divertida de aprender.

Quanto à experiência de uso do VideoAnt, as experiências ocorreram no primeiro cenário em uma disciplina de Gestão Financeira. A primeira observação do docente foi quanto à resistência dos alunos quanto à própria disciplina e seu conteúdo centrado nas ciências exatas. A inserção do VideoAnt se deu justamente por causa disso: o professor estimulou o diálogo entre os alunos para quebrar essas expectativas negativas e desmistificar a complexidade. Dessa forma, ele disponibilizou alguns vídeos para estudo prévio por meio da ferramenta. Já nos primeiros momentos, observou que os comentários dos alunos começaram a aparecer devagar. Alunos que não participaram ativamente nos primeiros momentos começaram a interagir depois com base nas anotações dos outros colegas, realmente na forma de um diálogo - conforme as orientações iniciais do professor. Utilizou-se essa metodologia nos primeiros conteúdos e conseguiu-se observar uma melhoria na percepção dos estudantes quanto à disciplina, quebrando o

estereótipo negativo. Os alunos, por sua vez, consideraram a experiência como positiva: o Aluno E conseguiu, por exemplo, visualizar dúvidas que tinha nos comentários dos colegas e verificar caminhos para saná-las através da discussão:

> Ao ler as experiências da turma, isso me faz ter mais ânimo e criação para solucionar minhas atividades, pois vejo que a dúvida que eu tenho acaba sendo a de muitos.

Outros alunos perceberam também que "ouvir" as colocações dos colegas o fez construir visões diferentes sobre o que estava no vídeo, sendo que apreciar esses comentários, na sua visão, torna o processo mais fácil. A quantidade de comentários foi considerada satisfatória pelo docente, que usou o mesmo procedimento em alguns vídeos curtos.

Porém, no segundo cenário, sobretudo nas disciplinas de Governança de TI e Cabeamento Estruturado, procurou-se utilizar os fóruns de discussão dentro do Moodle. Essa escolha fundamentou-se tanto na fácil disponibilidade desse recurso na plataforma - assim como na familiaridade do docente e dos alunos com a ferramenta - quanto na possibilidade de estabelecer possíveis comparativos com outras ferramentas aqui descritas. Ao longo das disciplinas, notou-se que houve sim diversas participações em fóruns, porém não foi observado, em nenhum dos casos, a participação efetiva de toda a turma. Além disso, a qualidade das prestações, que muitas vezes incluíam vídeos e recursos visuais, nem sempre atendeu às expectativas do professor, faltando, por exemplo, referências às fontes consultadas. O docente incentivou o diálogo nos fóruns, porém, observou-se muitos "monólogos", com a maioria dos estudantes inserindo contribuições suas sem ater-se às falas dos demais. Percebeu-se que era necessária uma aculturação para esse diálogo, isto é, a turma em questão não havia ainda sido exposta a esse tipo de atividade, o que certamente impactou negativamente

nas experiências, assim como as dificuldades de leitura e escrita individuais que cada um já apresentava previamente.

Em comparação com a experiência do primeiro cenário com o VideoAnt, a experiência com fóruns no segundo cenário mostrou-se menos rica em interações e diálogos. Também não se percebeu nesta experiência com fóruns um diálogo tão claro como no VideoAnt, o que pode nos dizer que unir vídeo e discussão em um só local viabiliza e deixa mais clara a intencionalidade da atividade.

Contudo, conforme mencionado anteriormente, também constituiu objetivo deste trabalho explorar trabalhos em equipe nesse contexto de educação online. A experiência com o VideoAnt trouxe essa perspectiva discursiva de construção conjunta de conhecimentos através do diálogo e da discussão, porém, procedeu-se ao seu uso combinado com o Team-Based Learning através da ferramenta TBLActive. No primeiro cenário, o docente aplicou a ferramenta já após algumas aulas terem sido ministradas, isto é, uma parte do conteúdo já havia sido consumido. Tendo isso em mente, o TBLActive foi utilizado para promover reflexão e discussão através de situações-problema em forma de perguntas a serem respondidas tanto individualmente quanto em grupos. Procedendo dessa forma, o docente observou que o desempenho de parte desses alunos não foi tão bom na aplicação individual, porém, o contrário se revelou após a aplicação em equipes: o professor relatou que muitas discussões e interações aconteceram na segunda aplicação. Percebeu que muitos esclarecimentos foram dados uns pelos outros e muitos consensos foram estabelecidos nesse ponto, resultando em desempenhos mais elevados. A opinião dos alunos não foi diferente: a Aluna F identificou como um aspecto particularmente importante a possibilidade de considerar o ponto de vista do outro nessa experiência de aprendizagem em equipes:

> Fazendo as atividades dessa forma facilita muito, pois eu particularmente aprendo mais em grupo, trocando informações. Realizando as atividades dessa forma conseguimos ver o ponto de vista do outro. Eu achei bem interessante, pois fazendo juntos aprendemos mais.

No segundo cenário, da mesma forma, o professor aplicou o TBLActive em alguns momentos numa sequência de aulas nas quais os estudantes precisavam resolver determinados problemas na disciplina de Arquitetura de Computadores. Na perspectiva do Aluno G, ele descreveu os recursos e formas de organização que encontraram para realizar as atividades em grupo durante o ensino remoto, destacando a importância da comunicação:

> Como não possível nos reunir presencialmente, utilizamos das formas que aprendemos com vocês professores a usar o Meet, entre outras redes; contribuímos dialogando durante o dia com mensagens de texto e dentro do que o trabalho exigia e depois debatíamos pra ver se estava bom, se precisaria melhorar. Nesse sentido, sempre nos comunicando.

A Aluna H trouxe percepções parecidas, revelando novas ferramentas que escolheram utilizar de maneira autônoma, demonstrando competências a mais, desenvolvidas de maneira autônoma, para a execução dos problemas propostos:

> Criamos um grupo no Whatsapp e usamos o Trello para colocarmos as possíveis ideias. Fizemos reuniões no Google Meet e utilizamos o Google Docs para construir os documentos.

Enfim, tais experiências geraram - e estão gerando - dados importantes sobre a efetividade das metodologias e tecnologias empregadas nos contextos observados. Além das percepções citadas como evidências positivas de seus efeitos, pôde-se pensar também um modelo completo de implementação de práticas de aprendizagem colaborativa com as ferramentas e metodologias combinadas.

Considerando o modelo de Team-Based Learning proposto por Fink (2001), demonstrado na Figura 1, as três ferramentas descritas anteriormente podem servir como instrumentos para implementação dessa metodologia em seus diferentes momentos. Por exemplo, as atividades extraclasse, de autoaprendizagem, revisão e homework podem muito bem acontecer mediante aplicação de questionários em vídeos interativos (Edpuzzle) e/ou através de discussões e diálogos em vídeo (VideoAnt). Ambas as opções fornecem tanto possibilidades de leitura e diálogo quanto métricas para avaliação - os resultados dos questionários no Edpuzzle e as interações textuais no VideoAnt podem ser avaliados pelo professor. Feitas essas atividades fora do momento das aulas síncronas, durante esse segundo momento, o professor pode utilizar o TBLActive nas fases de Aplicação e/ou Avaliação, realizando os testes individuais e em grupo de modo a colher resultados quanto ao desempenho e tomar decisões quantos aos rumos das próximas aulas.

A Figura 2 traz o mesmo esquema apresentado na Figura 1, porém sugerindo o uso das ferramentas em cada etapa (em verde, Edpuzzle e VideoAnt, e em vermelho, TBLActive). O esquema pode ser implementado em outros contextos, seja em educação presencial ou a distância, e também pode conter outras ferramentas. A sugestão acima apenas reflete aquilo que foi abordado neste estudo. Contudo, salienta-se que uma metodologia de aprendizagem colaborativa como essas demonstradas não dependem exclusivamente da tecnologia, isto é, ela serve

de instrumento para potencializar as situações didáticas para que os alunos e professores possam construir conhecimentos coletivamente, independentemente da modalidade de ensino.

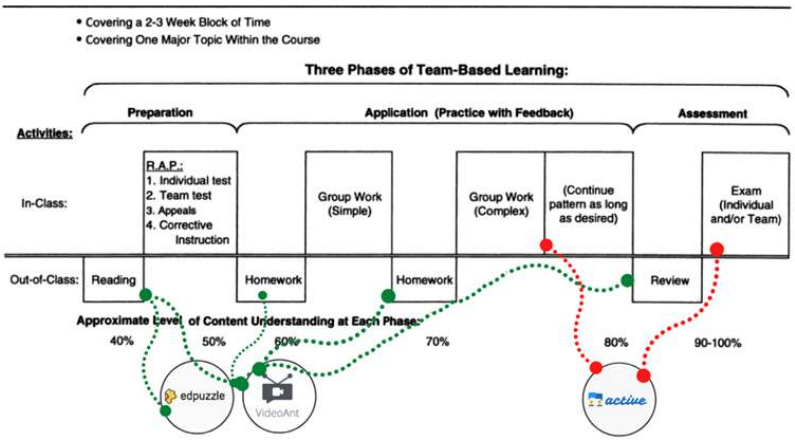

Figura 2 - Fases da Team-Based Learning atreladas a ferramentas digitais
Fonte: adaptado de Fink (2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios à educação quando todos(as) tiveram que migrar para o ambiente digital sem uma formação específica prévia. Muitos desses desafios já existiam antes, sobretudo no campo da educação a distância, e novos foram explicitados. Um deles é a promoção da colaboração e do diálogo, sobretudo entre os discentes, tanto para promover um senso de pertencimento quanto para construir aprendizagens em conjunto.

Contudo, para haver colaboração e interação, são necessárias práticas de leitura e escrita para consumir e produzir conteúdos. Sobre leitura e escrita entendeu-se, no âmbito deste estudo, que ambas ocorrem em diversos meios, sejam eles tex-

tuais, sonoros, visuais, audiovisuais, entre outros, e que todos devem ser considerados de modo a promover a diversificação das aprendizagens. Em ambientes online, tais práticas são possíveis e eficazes se bem articuladas com as metodologias, pedagogias e tecnologias adequadas.

Dessa forma, o presente estudo demonstrou exemplos desses três elementos implementados por ferramentas digitais e forneceu subsídios para reproduzir um modelo de aprendizagem colaborativa, uma Team-Based Learning com tecnologias digitais interativas baseadas em vídeos. As possibilidades das ferramentas e metodologias demonstradas não se esgotam aqui: espera-se, através deste trabalho, contribuir com futuras implementações dessas em novos contextos e com novas experiências de educação online ricas e significativas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Filipe Levi Barros de; GOMES, Alex Sandro. Bora ali tomar um café?: concepção de uma experiência ubíqua de suporte à aprendizagem conversacional no ambiente de trabalho. Recife, 2009 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/2372. Acesso em: 13 set. 2021.

DOWNES, Stephen. e-Learning 2.0. Stephen Downes Knowledge, Learning, Community. 2005. Disponível em: https://www.downes.ca/post/31741. Acesso em: 9 set. 2021.

EDPUZZLE. About Edpuzzle. 2013. Disponível em: https://edpuzzle.com/about . Acesso em: 4 out. 2021.

FINK, L. Dee. Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams. In: MICHAELSEN, Larry K;

KNIGHT, Arletta Bauman; FINK, L. Dee. Team-based learning: A transformative use of small groups. Stylus Pub Llc. cap. 1, p. 3-26.

HILLS, Howard. Team-based learning. Gower Publishing, Ltd, 2001.

HUG, Theo. Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples. Münster, Germany: Waxmann, 2007.

MICHAELSEN, Larry K. Getting started with team-based learning. In: MICHAELSEN, Larry K; KNIGHT, Arletta Bauman; FINK, L. Dee. Team-based learning: A transformative use of small groups. Stylus Pub Llc, 2002. cap. 2, p. 27-51.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, n. 1. 2019. 5 ed. Anais [...] Uberlândia. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

MOTA, José. Personal learning environments: contributos para uma discussão do conceito. Educação, Formação & Tecnologias, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8982. Acesso em: 16 set. 2021.

RODRIGUES, Nice Vânia Machado; BORGES, Fabrícia Teixeira. Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância através do Fórum (Interface Educacional). Ideias e Inovação - Lato Sensu, v. 1, n. 2, p. 23-34. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/486. Acesso em: 6 out. 2021.

SANTOS, Vanessa Fernandes dos. O Ensino Online e os desafios da Cultura Digital nas práticas de leitura dos universitários da modalidade EaD. Duque de Caxias, 2020 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA - Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Grande Rio - Unigranrio, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: https://portal.unigranrio.edu.br/ppghca/dissertacoes. Acesso em: 6 out. 2021.

SEVERO, Lara Bispo da Costa; IRALA, Valesca Brasil. Adoção do microlearning na produção de vídeos: uma abordagem teórico-prática. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, n. 2. 2020. 12 ed. Anais [...]. 2020. Disponível em: https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/107356 . Acesso em: 7 out. 2021.

SHARPLES, Mike. Disruptive Devices: Mobile Technology for Conversational learning. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, v. 12, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/245528132_Disruptive_Devices_Mobile_Technology_for_Conversational_learning. Acesso em: 9 set. 2021.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace. 2004. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

TBLACTIVE. TBL Active Metodologias Ativas. 2018. Disponível em: https://www.tblactive.com.br/. Acesso em: 4 out. 2021.

UCHÔA, Kátia Cilene Amaral; UCHÔA, Joaquim Quinteiro. Uma Análise Sobre Avaliação Colaborativa em Fóruns de Discussão. In: XX CICLO DE PALESTRAS SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. 2012, Porto Alegre/RS: CINTED - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2012. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/1b-katia.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

VIDEOANT. VideoAnt. 2017. Disponível em: https://ant.umn.edu/. Acesso em: 4 out. 2021.

VONDERWELL, Selma; ALDERMAN, Xin Liang and Kay. Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning. Journal of Research on Technology in Education, v. 39, n. 3, 2007. Disponível em: http://onlinelearningcurriculumcommittee.pbworks.com/f/vonderwell.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

SOBRE OS **COAUTORES**

— Cremilda Barreto Couto

Doutora em Educação pela UFF/RJ. Mmestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Pós-doutorado pela UFF/RJ (2019). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas - NUGEPPE. Trabalhou no Centro de Formação Professora Carolina Garcia/Macaé/RJ, como formadora e pesquisadora. Professora com vínculo contratual com a Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos, professor da Faculdade de Filosofia ciência e Letras de Macaé , atuando principalmente nos seguintes temas: Política Pública. Formação docente. Currículo e Avaliação.
E-mail: cremildabcouto@gmail.com

— Jardel Lucas Garcia

Possui graduação em Sistemas de Informação pela Faculdade Cenecista de Sete Lagoas (concluído em 12/2013), pós graduação em Projeto de Aplicações Java pelo Instituto de Gestão em Tecnologia de Informação (IGTI, concluído em 06/2016) e formação pedagógica em Letras pela Universidade Braz Cubas (em andamento). Tem experiência na área de Sistemas de Informação, com ênfase em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Atua atualmente nas áreas de Engenharia de Software, desenvolvimento de software na plataforma Java web e tecnologias de banco e análise de dados. Pesquisa, atualmente, desenvolvimento de software com interfaces naturais, tendo como projeto o desenvolvimento de um software, em plataforma Java, para fisioterapia utlizando o Microsoft Kinect, em conjunto com API's para implementação de interação natural tais como OpenNI e NITE. Possui experiência também em escrita, edição e revisão de textos científicos, acadêmicos e literários. Atua também como professor universitário no curso de Sistemas de Informação e como professor de inglês e linguagens.

— Karla Epiphania Lins de Gois

Doutoranda em Ciências da Linguagem-Unicap, Mestra em Ciências da Linguagem (Unicap-2010),Pós-Graduada em Informática da Educação(UFRPE-2000) e Planejamento de Ensino (Universo-1997) e graduada em Filosofia (Unicap-1996). Atuou como professora e coordenadora do Ensino Fundamental na Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes e Olinda, em Pernambuco. Atualmente ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Pernambuco-IFPE.

— Mônica Alves Sally

Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense - UFF na linha de pesquisa em Políticas, Educação, Formação e Sociedade. . Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE/UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2006). Especialista em Educação Inclusiva, Orientação e Supervisão Escolar e Gestão Pública. Graduada em Pedagogia (2002). É professor da Modalidade Norma e Inspetor Escolar da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2008. Tem experiência Ensino Superior na Rede privada, com atuação na graduação e especialização. No período de 2011-2014, atuou na função de Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Regional das Baixadas Litorâneas, com abrangência de dez município do RJ. Entre 2015-2017 exerceu a função de Diretor Regional Pedagógico da Regional Baixadas das Litorâneas. Atuou como membro do Conselho Municipal de Educação de Niterói no período de 2015-2017, integrando a comissão de Ensino Fundamental 2º segmento.

— Pedro Marins

Desenvolvedor Front-End há mais de 10 anos. Nas horas vagas é instrutor da Alura e Caelum.

— Querte Teresinha Conzi Mehlecke

Pós-doc em Inovação Pedagógica, UFPE - Pesquisadora na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; EDUMATEC; Grupo de Pesquisa EDUCAT – Laboratório de Pesquisa e Prática – Educação, Metodologias e Tecnologias (UFPE/CNPq). Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Realizou estágio de doutorado na Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Taquara, RS; Pós-graduação em Educação Empresarial, FACCAT; Pós-Graduação em Informática na Educação a Distância, UFRGS. Diretora Geral da Faculdade CMB, Porto Alegre(RS); Procuradora Institucional. Professora na Faculdade Alcides Maya, Porto Alegre (RS). Coordenadora dos cursos de Gestão de RH e Gestão Comercial. Coorientadora de doutorado, EDUMATEC, UFPE. Foi professora nas Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT, Taquara, RS. Foi professora na Faculdade Tecnológica QI, Gravataí, RS. Foi também Coordenou o Centro de Pesquisas Joseph Elbling, Faculdade Tecnológica QI, Gravataí, RS. Tutora dos Cursos de Pós-Graduação de Mídias na Educação, UFRGS, UAB. Foi coordenadora do Núcleo de Educação On-line das Faculdades Integradas de Taquara, RS. Foi Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, Faculdade IBCMED, Sete Lagoas, MG. E-mail: querte.cm@gmail.com

— Rodrigo Costa Araújo

Professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte (2008-UFF). Pesquisador do Grupo Estéticas de Fim de Século, da Linha de Pesquisa em Estudos Semiológicos: Leitura, Texto e Transdisciplinaridade da UFRJ/ CNPq e do Grupo Literatura e outras artes, da UFF/ CNPq. Leituras em Educação (Opção, 2011), *Saberes Plurais: Educação, Leitura & Escola, Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (Opção-2019).
E-mail: profrodrigopuc@hotmail.com

— Teresa Mendes

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal), Investigadora do C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do IPP e do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Possui vários artigos e ensaios sobre literatura infantojuvenil publicados em livros e revistas científicas.

— Wagner Junio Cordeiro

Possui graduação em Analise e desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário de Sete Lagoas (concluído em 06/2019), Redes de Computadores pela Faculdade Promove de Sete Lagoas (06/2020), pós graduação em Segurança da Informação e gestão de TI pela universidade Anhembi Morumbi de Sete Lagoas (concluído em 06/2020) e também especialização em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Sete Lagoas (concluído em 06/2020). Possui experiência na área de suporte, prestando atendimento ao cliente em serviços de rede, hardware, software, impressoras, etc. Atua na área de ensino desde 2017, ministrando aulas de tecnologia, administração e desenvolvimento profissional, atualmente leciona aulas no centro de Ensino ? FISK. Recentemente atual também como pesquisador da área de ensino e tecnologia, buscando descobrir inúmeras maneiras de potencializar o máximo possível o aproveitamento e engajamento do aluno no ato de aprender.